



HAL
open science

Les compétences des travailleurs dyslexiques : des ressources cachées pour l'organisation ?

Damien Aimar

► To cite this version:

Damien Aimar. Les compétences des travailleurs dyslexiques : des ressources cachées pour l'organisation ?. Gestion et management. Université Paris sciences et lettres, 2019. Français. NNT : 2019PSLED027 . tel-03222116

HAL Id: tel-03222116

<https://theses.hal.science/tel-03222116v1>

Submitted on 10 May 2021

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

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

THÈSE DE DOCTORAT
DE L'UNIVERSITÉ PSL

Préparée à l'Université Paris-Dauphine

**Les compétences des travailleurs dyslexiques :
des ressources cachées pour l'organisation ?**

Soutenue par

Damien AIMAR

Le 09.12.2019

Ecole doctorale n° ED 543

Ecole doctorale de Dauphine

Spécialité

Science de Gestion

Composition du jury :

| | |
|---|---------------------------|
| Serge PERROT Professeur des universités, Paris-Dauphine | <i>Président</i> |
| Delphine LACAZE Professeure des universités, IAE Aix | <i>Rapporteur</i> |
| Vanessa WARNIER Professeure des universités, IAE Lille | <i>Rapporteur</i> |
| Isabelle BARTH Professeure des universités Directrice INSEEC | <i>Examineur</i> |
| Fabien BLANCHOT Professeur des universités, Paris-Dauphine | <i>Examineur</i> |
| Annie CORNET Professeure, HEC-Université de Liège | <i>Examineur</i> |
| Jean-François CHANLAT Professeur émérite, Université Paris-Dauphine | <i>Directeur de thèse</i> |

L'université n'entend donner aucune approbation ou improbation aux opinions émises dans les thèses. Ces opinions doivent être considérées comme propres à leurs auteurs.

Remerciements

Je remercierai tout d'abord mon directeur de thèse, les membres du jury de soutenance, les professeurs qui m'ont accompagné dans ce parcours, les doctorants et les anciens doctorants, l'École doctorale et la Fondation de Dauphine, les rencontres dans le cadre de mon parcours professionnel et académique, et enfin, ma famille.

Avant tout, je tiens à remercier dans la plus grande sincérité mon directeur de thèse, Jean-François Chanlat. Notre collaboration a débuté en 2010 lorsque j'étais étudiant au sein de du Master 101. Il m'a alors transmis un article de Danny Miller qui m'a permis de dessiner les premiers contours de mon projet de thèse. Nous avons ainsi pu échanger au sujet de l'intégration du handicap dans les organisations et j'ai pu apprécier sa grande sensibilité pour les sujets en marge des conventions classiques de recherche.

Cher Jean-François Chanlat, je vous remercie d'avoir accepté de diriger ma thèse et avoir estimé que ce thème de recherche peu développé méritait l'attention des sciences de gestion. Votre soutien a été indéfectible durant ces années de doctorat. Quelles que soient les difficultés rencontrées, vous avez toujours su m'apporter votre aide, que soit pour des soucis matériels, lorsqu'il a fallu résoudre des problèmes administratifs ou concernant les publications et communications. Vous avez bien volontiers mobilisé votre réseau lorsqu'il a fallu me garantir des cours en facultés permettant de compléter mon curriculum vitae en vue de la qualification pour le CNU. Vos conseils au sujet de la méthode à adopter pour ce type de terrain et au sujet des courants théoriques à mobiliser ont été précieux. J'ai eu le plaisir de partager avec vous certains de mes voyages professionnels, durant lesquels vous

n'avez jamais manqué d'assister à mes interventions lors des conférences. Ces excursions n'ont pas toujours rimé avec le mot travail lorsque nous nous sommes retrouvés autour de repas traditionnels des pays visités ou dans des sites historiques. Notre visite du palais des tsars à Tallinn reste, pour moi, mémorable. Pour toutes ces raisons je vous témoigne de mon infinie gratitude, de mon respect et de mon admiration et vous remercie de m'avoir fait l'honneur d'être mon guide. Vous avez réveillé en moi l'envie de m'orienter vers le métier d'enseignant chercheur.

Les membres du jury de soutenance

Je souhaite exprimer toute ma gratitude aux membres du jury, les professeurs Serge Perrot, Vanessa Warnier, Delphine Lacaze, Annie Cornet, Isabelle Barth, Fabien Blanchot, de m'honorer de leur présence, ainsi que pour leur investissement et leurs conseils, qui m'ont aidée à faire aboutir ce travail. En particulier, merci à Serge Perrot et Annie Cornet pour leurs retours précieux lors de la pré-soutenance.

Les professeurs

Je remercie l'ensemble de l'équipe professorale, en particulier Stéphanie Dameron pour son écoute et son appui depuis le Master 101, ainsi que pour l'enthousiasme témoigné pour le sujet de ma thèse. Je remercie infiniment Julien Jourdan : merci pour vos précieux conseils qui ont facilité l'aboutissement de ce travail, ainsi que pour vos suggestions concernant les courants théoriques qui correspondaient à mes études empiriques.

Je tiens à exprimer ma reconnaissance envers les professeurs présents lors de mes ateliers doctoraux, David Abonneau, Anthony Hussenot, Grégor Bouville et Jean-Pierre Segal, qui ont su me prodiguer les conseils indispensables à l'évolution de ma pensée.

Mes pensées vont également en direction du professeur co-directeur de la Chaire Diversité de Dauphine, Mustafa Özbilgin, qui a tenté de me mettre en contact avec le Government Communications Headquarters (Services secrets du Royaume-Uni), acteur potentiel de mon échantillon de recherche. Je le remercie également d'avoir transmis mon contact à Susanne Bruyère, Membre de la Cornell University, en vue de la réalisation d'un futur *visiting* au sein de cette université.

Les doctorants et les anciens doctorants

La thèse a été avant tout une aventure construite de belles rencontres. C'est au sein du labo DRM que j'ai pu faire la connaissance des doctorants Hacene Laichour, Claire Pique, Romain Vacquier, Asma Klai, Elise Goiseau et des anciens doctorants Aurore Dandoy, Aurore Haas et Guillaume Carton, avec qui j'ai pu partager d'enrichissantes discussions.

J'ai une pensée émue pour Anne Charlotte Taillandier, rencontrée lors d'un symposium et qui m'a immédiatement pris sous son aile. Tous deux liés par le même directeur de thèse, nous avons noué une amitié nourrie de conversations passionnées autour du handicap. Ces moments privilégiés d'échange lors de rencontres estivales m'ont offert des clefs d'analyse de phénomènes rencontrés sur le terrain. Je la remercie pour la relecture de certaines communications qu'elle a réalisée avec bienveillance.

Je tiens à remercier particulièrement les doctorants ayant participé à mes ateliers doctoraux en tant que lecteurs : Julie Mayer, Marie Joachim, Alexis Laszczuk et Eliel Markman.

École doctorale et Fondation de Dauphine

Aux membres de l'École doctorale et de la Fondation de Dauphine qui ont pris en charge la gestion de mon dossier, aussi bien pour les différentes inscriptions que pour les voyages et le matériel de recherche, je tiens à transmettre mes sincères remerciements.

Rencontres dans mon parcours professionnel

Un immense merci à tous les interviewés qui m'ont accordé leur temps et leur confiance dans le cadre de cette étude. Chaque entretien a été un moment de partage, nous offrant à chacun d'entre nous un espace de discussion et l'occasion de se témoigner d'un soutien mutuel.

Je remercie les membres des associations de l'ADF (Association des Dyslexiques de France) et de la FFD (Fédération Française des Dys) de la région Sud, dont les présidentes respectives, Conception El Chami et Luce Nocera, qui m'ont ouvert les portes de cette discrète communauté.

Je remercie également Guy Tisserant, consultant sénior au sein de l'entreprise TH Conseil, d'avoir accepté d'être mon parrain de thèse, de m'avoir conseillé au moment de la conception de mon projet, et d'avoir consenti à être interviewé dans le cadre de celui-ci.

Mes participations aux différentes conférences nationales et internationales ont constitué des étapes essentielles dans mon parcours d'apprentissage du métier de chercheur. J'ai pu y faire la connaissance de Danny Miller à l'AOM et de Vanessa Warnier à l'AIMS, qui m'ont transmis leurs encouragements et m'ont témoigné de leurs sincères soutiens et adhésions pour mes travaux de recherche. Je remercie également Colette Depeyre, Xavier Weppe, Frédéric Garcias et Cédric Dalmasso qui m'ont également conseillé.

Je remercie également Ewan Oiry pour sa disponibilité et les conseils qu'il m'a transmis malgré la distance qui nous séparait. Il a fait preuve d'un appréciable discernement au sujet des caractéristiques de mon sujet en m'offrant, dès notre rencontre, des clefs de compréhension pour les aspects théoriques de ma recherche.

J'ai une pensée particulière pour le professeur Xavier Meschi qui m'offre la possibilité de rentrer dans le monde de l'enseignement universitaire.

Mes pensées vont également pour les membres de l'équipe de la Faculté d'économie gestion de l'Université AMU, Franck Brulhart, Corinne Cauvet et Nadine Richit, qui m'ont accueilli et accordé leur confiance, et avec qui j'ai eu le plaisir d'assurer des enseignements aux étudiants de Master. Nos réunions autour d'un café ont été l'occasion d'échanges et de conseils pour mes travaux de recherche.

J'ai pu compter sur la bienveillance des différentes équipes de direction des lycées Lumière à La Ciotat, Saint Exupéry, Périer et Marcel Pagnol à Marseille, ainsi que du service des

examens du Rectorat de l'Académie d'Aix-Marseille, qui m'ont facilité la gestion des absences nécessaires au suivi de ma formation.

Et la famille...

S'engager dans une thèse demande de nombreux sacrifices, de surcroît pour la famille du doctorant. Je ne compte plus le nombre des repas familiaux manqués ou des vacances écourtées pour cause d'écriture, sans parler des heures de relecture imposées aux membres de ma famille. C'est pourquoi je tiens à remercier tout particulièrement mes parents, mes beaux-parents ainsi que ma grand-mère pour leur accompagnement, leur soutien et leur affection tout au long de ces dernières années.

J'ai une pensée toute particulièrement pour mon ami Raphaël, qui, outre le fait de m'avoir offert le gîte et le couvert lors de mes séjours parisiens, a toujours été présent pour m'offrir des moments de répit au travers de sorties culturelles passionnantes.

À ma compagne à qui je dédie cette thèse : je te remercie d'avoir été mon aidante infallible, mon tuteur de tous les jours dans cette aventure unique et magnifique. Ton soutien dans les moments de doute qu'un individu chercheur dyslexique peut traverser ont été précieux pour « garder les pieds sur terre » et conserver la confiance nécessaire à ce projet. Si cette aventure a également donné lieu à de nombreux sacrifices, tu as réussi à conserver ton empathie et ta patience pour me rappeler la valeur de mon sujet et me redonner la force qui m'a fait défaut dans les moments difficiles.

Table des matières

| | |
|--|-----------|
| REMERCIEMENTS..... | 5 |
| INTRODUCTION GÉNÉRALE | 1 |
| 1 ÈRE PARTIE - LA PLACE DE L'INDIVIDU EN SITUATION DE HANDICAP DANS L'ORGANISATION..... | 11 |
| CHAPITRE 1 - LA DYSLEXIE DANS LES ORGANISATIONS..... | 14 |
| I. <i>L'individu dyslexique dans l'organisation : Les manifestations invisibles du handicap.....</i> | <i>15</i> |
| I.1. Les troubles liés à la dyslexie..... | 15 |
| I.2. L'importance du langage et de la parole pour le dyslexique, un subterfuge au handicap | 18 |
| I.3. La gestion du temps et l'apport des aménagements..... | 22 |
| II. <i>L'identité du travailleur dyslexique : L'impact des interactions intra et inter-personnelles.....</i> | <i>24</i> |
| II.1. Construction de l'identité du travailleur dyslexique par des interactions intra-personnelles : Le stigmaté, un rapport à l'entre-soi | 24 |
| II.1.a. Définition du stigmaté..... | 24 |
| II.1.b. Conséquences du stigmaté : Altération de l'identité personnelle | 26 |
| II.1.c. L'invisibilité du handicap amplifiée par la stratégie de dissimulation : vers l'élaboration d'identités multiples..... | 27 |
| II.1.d. Caractéristiques d'une des stratégies de dissimulation : La tactique de passing..... | 28 |
| II.1.e. La peur de la stigmatisation : calculs et stratégie de révélation..... | 30 |
| II.2. L'influence des interactions inter-personnelles sur l'identité du travailleur dyslexique | 33 |
| II.2.a. De l'intérêt de considérer les rapports interpersonnels..... | 33 |
| II.2.b. L'influence de la politique du handicap sur l'identité de l'individu | 35 |
| II.2.c. Le lien de confiance et l'identité de l'individu | 38 |
| II.2.d. L'influence de la culture nationale et organisationnelle sur l'identité de l'individu | 39 |
| - SYNTHÈSE DU CHAPITRE 1 -..... | 43 |
| CHAPITRE 2 – LE PROCESSUS D'ÉLABORATION DE LA COMPÉTENCE IDIOSYNCRATIQUE DU DYSLEXIQUE..... | 45 |
| I. <i>Les ressources personnelles activées par le stigmaté et le contexte organisationnel.....</i> | <i>47</i> |
| I.1 Configuration neurologique : des ressources personnelles spécifiques aux dyslexiques..... | 47 |
| I.1.a. La pensée multidimensionnelle..... | 48 |
| I.1.b. La pensée en images | 48 |
| I.1.c. La pensée intuitive..... | 49 |

| | |
|--|-----------|
| I.1.d. La pensée créative..... | 49 |
| I.2. Impact du stigmate : production et inhibition de schèmes | 51 |
| I.3. Impact du contexte organisationnel : mobilisation et modification de schèmes, création de compétences..... | 54 |
| I.3.a. L'influence de la reviviscence du stigmate | 54 |
| I.3.b. Mobilisation sélective des schèmes innés..... | 55 |
| I.3.c. Éléments du contexte organisationnel qui impactent les schèmes de pensée innés..... | 57 |
| <i>II. Les compétences idiosyncratiques</i> | <i>58</i> |
| II.1. Caractéristiques de la compétence idiosyncratique | 58 |
| II.1.a. Définition de la compétence idiosyncratique..... | 58 |
| II.1.b. L'élaboration de la compétence idiosyncratique du dyslexique | 58 |
| II.1.c. Tentative de typologie des compétences idiosyncratiques des dyslexiques par mise en perspective des travaux théoriques de Miller (2011) et Teece (2012)..... | 61 |
| II.2. L'intégration des compétences idiosyncratiques des dyslexiques dans l'organisation | 64 |
| II.2.a. Phénomène observable par le biais du courant de recherche des micro-fondations | 64 |
| II.2.b. Modélisation du phénomène d'intégration des compétences idiosyncratiques des dyslexiques dans l'organisation | 64 |
| <i>III. La relation entre perception de la ressource et visibilité de la compétence</i> | <i>68</i> |
| III.1 La perception subjective des managers..... | 68 |
| III.2. L'orchestration de la ressource délaissée..... | 72 |
| - SYNTHÈSE DU CHAPITRE 2 -..... | 75 |
| 2 EME PARTIE – METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE..... | 80 |
| CHAPITRE 3 – DESIGN DE RECHERCHE SPÉCIFIQUE À L'ÉTUDE DU HANDICAP INVISIBLE..... | 82 |
| I. <i>Genèse et problématisation du sujet</i> | <i>83</i> |
| I.1 La relation du chercheur à son objet : Mon parcours..... | 83 |
| I.2. Cheminement de la problématique..... | 86 |
| I.2.a. Prélude au cheminement de pensée..... | 86 |
| I.2.b. L'élaboration progressive de la problématique sous l'influence des ateliers doctoraux | 87 |
| I.3. Évolution de la pensée de recherche..... | 89 |
| I.4. Finalisation de la problématique | 93 |
| II. <i>Positionnement épistémologique.....</i> | <i>94</i> |
| II.1. Le constructivisme, un positionnement épistémologique adapté..... | 94 |

| | |
|--|------------|
| II.2. L'auto-ethnographie, un continuum du constructivisme dans une recherche sensible | 96 |
| <i>III. Design de recherche spécifique à l'étude du handicap invisible</i> | <i>100</i> |
| III.1. Les difficultés d'un terrain sensible | 100 |
| III.1.a. Absence d'information officielle de recensement sur les dyslexiques | 100 |
| III.1.b. Un secteur associatif plus à même de renseigner le chercheur | 101 |
| III.2. Échantillonnage | 104 |
| CHAPITRE 4 – MÉTHODOLOGIE D'ANALYSE | 109 |
| <i>I. Recueil des données</i> | <i>110</i> |
| I.1. Le guide d'entretien | 110 |
| I.1.a. Élaboration du guide d'entretien | 110 |
| I.1.b. Triangulation du guide d'entretien | 112 |
| I.2. Contact avec le terrain et réalisation des entretiens | 116 |
| I.2.a. Une coopération mutuelle indispensable | 116 |
| I.2.b. Déroulement des interviews de travailleurs dyslexiques | 116 |
| I.2.c. Triangulation des résultats avec des interviews de managers | 119 |
| <i>II. Méthode d'analyse des données</i> | <i>121</i> |
| II.1. Traitements des données avec la méthode de la Théorie ancrée | 121 |
| II.2. Une présentation des résultats sous forme narrative : le Storytelling | 123 |
| II.2.a. Justification de la méthode | 123 |
| II.1.b. Emploi de la méthode dans l'analyse | 123 |
| II.1.c. Les conséquences de l'emploi de cette méthode | 125 |
| 3^{EME} PARTIE – RESULTATS DE LA RECHERCHE | 127 |
| CHAPITRE 5 – ORIGINES ET IMPACTS DU STIGMATE | 130 |
| <i>I. Les origines du stigmaté</i> | <i>132</i> |
| I.1. Système d'évaluations inadapté | 132 |
| I.2. Déclassement et problèmes d'orientation | 135 |
| I.3. Atteinte de l'état psychique | 141 |
| <i>II. Une plaie qui reste ouverte dans la vie active</i> | <i>144</i> |
| II.1. Appréhension, reviviscence du stigmaté | 144 |
| II.2. Les différentes tactiques de la stratégie de dissimulation | 149 |

| | |
|---|------------|
| • RÉPONSES AUX QUESTIONS DE RECHERCHE 1 ET 2 - | 156 |
| CHAPITRE 6 – UNE COMPÉTENCE IDIOSYNCRATIQUE CLEF POUR LE TRAVAILLEUR DYSLEXIQUE : LA | |
| COMPÉTENCE SYSTÉMIQUE | 159 |
| I. <i>Auto-perception de la compétence systématique</i> | 161 |
| II. <i>Les facteurs externes déclencheurs</i> | 165 |
| III. <i>Fonctionnement de la pensée systématique</i> | 166 |
| IV. <i>Avantages et inconvénients de cette compétence</i> | 174 |
| • RÉPONSES AUX QUESTIONS DE RECHERCHE 1 ET 3 - | 180 |
| CHAPITRE 7 – PERCEPTION DE LA RESSOURCE DYSLEXIE PAR LES MANAGERS | 185 |
| I. <i>État des lieux de la connaissance de la dyslexie en contexte organisationnel</i> | 187 |
| I.1. Une mauvaise connaissance de ce handicap | 187 |
| I.2. Des formations incomplètes | 190 |
| II. <i>Le difficile management du handicap invisible</i> | 200 |
| II.1. Invisibilité du handicap : ambiguïtés et doutes | 200 |
| II.2. Une minimisation ou un oubli du handicap | 202 |
| II.3. Tensions | 202 |
| III. <i>Perception de la compétence et impact sur l'évolution de carrière</i> | 206 |
| III.1. Des compétences mal identifiées | 206 |
| III.2. De la désinclusion à la destruction de la ressource | 210 |
| • RÉPONSES AUX QUESTIONS DE RECHERCHE 1 ET 4 - | 216 |
| 4EME PARTIE - DISCUSSIONS | 222 |
| CHAPITRE 8 – APPORTS THÉORIQUES | 224 |
| I. <i>Contribution au concept de stigmaté</i> | 228 |
| I.1. Synthèse des résultats obtenus | 228 |
| I.2. Apports théoriques | 230 |
| I.2.a Culture, norme et stigmaté dans l'organisation | 230 |
| I.2.b. Stratégie de dissimulation | 232 |
| I.2.c. Révélation et détection du handicap | 237 |
| I.2.d. Les conséquences du stigmaté sur la construction de l'identité du travailleur dyslexique | 241 |

| | | |
|---|---|-----|
| <i>II.</i> | <i>Contribution au concept de compétence</i> | 245 |
| II.1. | Synthèse des résultats obtenus | 245 |
| II.2. | Apports théoriques | 247 |
| II.2.a. | Schème résilience, schème systémie, compétence systémique | 248 |
| II.2.b. | Diffusion de la compétence systémique | 256 |
| II.2.c. | Auto-perception des compétences | 259 |
| <i>III.</i> | <i>Contributions au concept des ressources</i> | 261 |
| III.1. | Synthèse des résultats obtenus | 261 |
| III.2. | Apports théoriques | 262 |
| III.2.a. | Perception de la ressource dyslexie acquise dans l'organisation | 263 |
| III.2.b. | Management de la ressource dyslexie | 267 |
| III.2.c. | Ressources étendues, ressources cachées | 269 |
| <i>IV.</i> | <i>Contributions méthodologiques pour des recherches sur le thème du handicap</i> | 276 |
| IV.1. | Considérer le handicap en recherche selon un nouvel angle de perception | 276 |
| IV.2. | De l'utilité d'être un chercheur-objet | 280 |
| CHAPITRE 9 – PRÉCONISATIONS MANAGÉRIALES | | 282 |
| <i>I.</i> | <i>Préconisations pour les travailleurs dyslexiques</i> | 282 |
| I.1. | Aides externes : | 282 |
| I.2. | Initiatives personnelles : | 285 |
| <i>II.</i> | <i>Préconisations pour les managers</i> | 287 |
| II.1. | Ingénierie de la formation | 287 |
| II.2. | Management adapté | 290 |
| <i>III.</i> | <i>Préconisations pour les organisations</i> | 294 |
| III.1. | Aménagements envisageables | 294 |
| III.2. | Modification des perceptions | 295 |
| III.3. | Protection et représentativité des personnes handicapées | 297 |
| CONCLUSION GÉNÉRALE | | 299 |
| <i>I.</i> | <i>Synthèse générale de la recherche</i> | 300 |
| <i>II.</i> | <i>Validation de la recherche</i> | 302 |
| II.1. | Validation interne | 302 |

| | |
|---|------------|
| II.2. Validation externe | 305 |
| III. <i>Limites et voies de recherche</i> | 306 |
| BIBLIOGRAPHIE | 313 |
| ANNEXES..... | 329 |
| I. <i>INDEX DES TABLEAUX</i> | 329 |
| II. <i>INDEX DES FIGURES</i> | 330 |

INTRODUCTION GÉNÉRALE

En 2018 un article des Echos nous interpellait sur la place donnée à la politique du handicap dans les organisations. 13%¹ d'entre elles seulement avaient, semble-t-il, un service dédié au handicap, quelle que soit la taille de l'organisation. Pour autant, la prise en compte du handicap au travers de politiques dédiées n'est pas récente en France, cependant celui-ci n'est alors perçu qu'au travers d'un prisme médical jusque dans les années 70 (Richard, Barth, 2015). La loi de 1987 (loi n° 87-517 JO n° 160) impose aux entreprises de plus de 20 salariés de recruter 6% de travailleurs handicapés minimum. Afin de faire appliquer ce dispositif légal, l'AGEFIP a été créée (Association nationale pour la gestion du fonds pour l'insertion professionnelle des personnes handicapées) et se voit attribuer comme mission de gérer le développement de l'insertion des travailleurs handicapés. Quelques années plus tard, la loi du 11 février 2005 (n° 2005-102) vient compléter celle de 1987 en précisant la définition du handicap. Ainsi, la pression juridique sur les entreprises est accentuée. En effet, les DRH sont dans l'obligation d'embaucher un minimum de 6% de personnes handicapées à partir de vingt salariés. Dans le cas du non-respect de cette obligation, les entreprises sont contraintes par la loi de 1987 de payer une contribution de 300 à 500 fois le SMIC horaire par bénéficiaire non employé. Cette contribution permet de financer leurs missions d'insertion. Avec la loi du 11 février 2005, la contribution peut s'élever à 600 fois le SMIC. Par ailleurs, la loi sur la nouvelle régulation économique du 15 mai 2001 contraint

¹<https://business.lesechos.fr/directions-ressources-humaines/ressources-humaines/recrutement/0301667410559-la-politique-du-handicap-n-est-pas-encore-une-priorite-en-entreprise-320900.php>

les entreprises à communiquer sur un ensemble d'informations concernant le climat « social interne »². Parmi ces renseignements obligatoires doivent apparaître les informations relatives à l'emploi et l'insertion de personnes handicapées. L'État contrôle ainsi le taux d'emploi de ces dernières dans les organisations et en cas de non-respect, celles-ci sont sanctionnées (Richard, Barth, 2015). La politique du handicap à l'échelle de l'État peut être qualifiée d'interventionniste (Richard, Barth, 2015). Malgré ces dispositifs législatifs contraignants, le taux de chômage de ces personnes est resté deux fois supérieur à celui de la moyenne nationale (Nguyen, Ulrich, 2008 ; Revillard, 2019). En effet, une étude réalisée par l'observatoire des inégalités fait le constat que 19% des personnes handicapées en 2007 sont au chômage, soit deux fois plus que la moyenne de la population active. Pour pallier cela, la loi de 2005 oblige les DRH à mettre en place une nouvelle gestion de la politique handicap et à transmettre le nombre de salariés en situation de handicap, mais également le montant de leurs contributions pour les aménagements nécessaires à ces derniers. De plus, cette loi a simplifié à l'extrême les catégories de classification relatives à la lourdeur du handicap tout en élargissant le spectre des personnes des concernées. La dernière loi votée en date, c'est-à-dire celle de septembre 2018, durcit le cadre législatif des politiques du handicap de toutes les organisations ; ces dernières seront dans l'obligation de déclarer leur DOETH (Déclaration d'obligation d'emplois de travailleurs handicapés) ; le taux de 6% de personnes handicapées employables, lorsqu'il est atteint, est revu à la hausse ; les accords handicap seront agréés avec l'AGEFIP pour une durée maximale de 3 ans renouvelable une fois, et seront conclus à l'échelle de chaque entreprise ; seuls seront

²http://www.novethic.fr/novethic/responsabilite_sociale_des_entreprises/referentiels/le_dispositif_loi_nre_reporting_societal_entreprises/74593.jsp

pris en compte les emplois directs (CDD, CDI, Intérim et stage) au prorata du temps du travail ; la sous-traitance auprès du secteur de travail protégé et adapté (STPA) ne sera plus comptabilisée dans l'obligation d'emploi direct (6%), mais permettra de diminuer sa contribution.

Barel et Frémeaux (2010) constatent que les DRH ont des difficultés à atteindre le quota pour des raisons de manque de qualifications. En effet, ils doivent faire face à un niveau de formation plus faible des personnes handicapées, 75% de ces personnes ayant un niveau de formation de base CAP BEP et un faible niveau de compétences (Blanc, 2006). En réaction, les recruteurs développent d'autres critères de sélection tels que les capacités d'apprentissage (Barel, Frémeaux, 2010). Les approches du handicap par l'entreprise peuvent ainsi se faire de façon réactive ou proactive (Point, Charles-Fontaine, Bartélemé, 2010). Cette assertion a été complétée par Barel et Frémeaux (2012) qui affirment que l'attitude du DRH peut être 1) « réactive instrumentale », c'est-à-dire que ce dernier lutte contre le chômage des personnes handicapées ; 2) « réactive passive », c'est-à-dire que le DRH adopte une attitude minimaliste témoignant d'une résistance à l'égard de la loi ; 3) « réactive contrainte », le DRH ne mettant en place aucune action significative en faveur de l'intégration de personnel handicapé de peur de s'enfermer dans une logique instrumentale, faute de moyens ; 4) « proactive », c'est-à-dire que le DRH souhaite réaliser une individualisation des postes pour les travailleurs handicapés.

Le développement des politiques du handicap a ainsi été présenté par les dirigeants et les directions stratégiques comme une source de performance économique (Barel, Frémeaux 2010), et a été bénéfique pour l'entreprise (Point, Charles-Fontaine, Berthélemé, 2010). La communication externe des entreprises montre que la promotion de la diversité est devenue un sujet de communication (Laufer, 2009) à la mode (Valetteville, 2009). Elle est

ainsi intégrée comme un *business case* du handicap (Cox, Black, 1991 ; Point, Charles, Fontaine, Berthéléme, 2010). Cependant, comme le soulignent Barel et Frémeaux (2010), il reste que les responsables ont encore une la méconnaissance de la cause du handicap. Cela démontre l'absence d'existence d'un référentiel métier propre au handicap. La méconnaissance du handicap peut entraîner ainsi des démarches inadaptées, une « *résistance des managers intermédiaires, une analyse superficielle des CV, une création de postes allégés [...], une organisation de mises en scène (actions de sensibilisation)* ». Elle peut créer chez les DRH des situations stigmatisantes (Stone, Colella, 1996), risquant de marginaliser les personnes concernées ; Barel et Frémeaux (2010) montrent ainsi que certains DRH souhaitent créer « *des mini-ateliers protégés* », isolant ainsi les salariés handicapés du reste des équipes. Confrontés à la problématique de la connaissance et de la formation des acteurs, les responsables du handicap fondent davantage leur connaissance sur leur expérience dans ce domaine que sur une sensibilisation par la formation. Cela a pour conséquence de restreindre encore plus leur connaissance du handicap. Par exemple, le vécu personnel peut expliquer la motivation de créer un poste de responsable du handicap (Barel, Frémeaux, 2010), mais ne remplacera pas une formation adéquate. De plus, leur méconnaissance met les responsables RH et les responsables handicap dans des positions délicates, en obligeant à se mettre en relation avec des consultants externes. Cela peut ainsi créer des situations paradoxales, allant parfois jusqu'à la théâtralisation lors de sensibilisation, inadaptées à la problématique du handicap (Barel, Frémeaux, 2010). Ces situations auxquelles sont confrontés les travailleurs handicapés nous font prendre conscience de la problématique propre au handicap dans l'organisation. Selon Santuzzi et Waltz (2016), afin de répondre à cette problématique,

quatre niveaux doivent être considérés : intra-individuel, interpersonnel, organisationnel, et sociétal, que nous ferons nôtre ici.

Mais qu'entend-on par handicap ? Une définition nous semble intéressante à cet égard.

D'après Point, Charles-Fontaine et Berthélemé (2010), le handicap recouvrirait six réalités :

1) le handicap physique, tels que la paraplégie, l'asthme ou le diabète ; 2) le handicap mental ou psychique et les déficiences intellectuelles et physiques qui y sont associées ; 3) les déficiences de type sensoriel comme les déficiences auditives et visuelles ; 4) les troubles de l'apprentissage comme la dyslexie ; 5) le handicap neurologique comme l'épilepsie et la sclérose en plaques ; enfin, la dernière est plus générale et englobe l'ensemble de ces handicaps, et également les facteurs exogènes qui peuvent engendrer les troubles cités précédemment. Cette définition présente toutefois certains manques si l'on se réfère à la loi de 2005 concernant les critères d'octroi du statut de travailleur handicapé. Dans la quatrième catégorie, il faudrait rajouter les troubles de l'apprentissage tels que la dysphasie, la dyspraxie, la dyscalculie et les troubles de l'attention. Il faudrait aussi considérer comme handicap les troubles musculo-squelettiques, les troubles psychique et psychiatrique, les maladies neuro-génératives du type : Alzheimer, Parkinson, etc., les céphalées, et les maladies telles que le cancer, le sida, l'endométriose comme des maladies handicapantes. Enfin, les différentes pathologies, rattachées à la sixième catégorie présentent un point commun, celui d'être des pathologies invisibles si l'individu ne l'évoque pas (Santuzzi & al, 2014 ; Santuzzi, Waltz, 2016). Par ailleurs, d'autres auteurs s'entendent sur l'existence d'une autre catégorie regroupant la quatrième catégorie proposée par Point, Charles-Fontaine et Berthélemé (2010) et l'autisme. Elle intègre ainsi ce qu'on appelle aujourd'hui les « neuro-divers » en raison de leur configuration neurologique et génétique propre (Richards et Sang, 2016 ; Austin et Pisano, 2017).

Cette définition du handicap est construite en fonction des incapacités propres à chaque syndrome. En renvoyant aux déficiences potentielles de l'individu, elle rend illisibles ces capacités mentales ou physiques potentielles. Elle fausse ainsi le regard que les DRH et managers portent sur le handicap en le présentant comme incompatible avec certaines tâches, au lieu d'offrir une vision plus positive (Santuzzi, Waltz, 2016). Si la thématique du handicap s'intègre dans le courant de recherche de la diversité (Barth, Falcoz, 2007, 2010 ; Chanlat, Özbilgin, 2018a, 2018b) les carences en matière de définition s'expliquent par le fait que le handicap reste un thème minoritaire dans ce courant de recherche en matière de publications (Stone, 1997 ; Richard, Barth, 2017 ; Point, 2012 ; Dwertmann, 2016). En effet, les travaux qui s'y intéressent se limitent principalement au point de vue des managers, se concentrent sur les nouvelles pratiques légales en rupture avec les politiques antidiscriminatoires traditionnelles ou cherchent à démontrer que chaque système national des conséquences organisationnelles qui lui sont propres (Richard, Barth, 2015). La compréhension de l'expérience interne des travailleurs handicapés demeure le parent pauvre de ce courant de recherche (Santuzzi, Waltz, 2016). Afin d'approfondir cette définition du handicap, notre thèse qui se veut exploratoire s'intéresse plus particulièrement à une catégorie invisible de handicap : la dyslexie et les travailleurs qui en sont atteints.

Nous définissons le terme de « travailleur » comme une personne, homme ou femme, en activité pouvant être un entrepreneur, un salarié ou un fonctionnaire occupant un poste dans une organisation (entreprise, association, administration publique). Le niveau hiérarchique ne nous intéresse pas, car nous nous intéressons à la compétence quel que soit la position de l'individu dans l'organisation. De plus, le choix de ce terme de « travailleur » découle de notre connaissance de la loi de 2005 concernant les catégories de

personnes handicapées pouvant prétendre au titre de « travailleurs handicapés », les dyslexiques étant concernés.

Si l'on s'intéresse à la dyslexie, cette pathologie est définie, selon l'INSERM, par « une mauvaise association entre graphèmes (signes écrits) et phonèmes (sons), ainsi que par une incapacité à saisir rapidement un mot dans sa globalité. Ces dysfonctionnements sont souvent liés à un mauvais développement phonologique en amont de l'apprentissage de la lecture (difficultés à discriminer les sons proches, faible conscience phonologique) et/ou à des problèmes dans le traitement orthographique (confusions et inversions de lettres, mauvais codage de la position des lettres) ».

Selon certaines estimations, la dyslexie concernerait 5% de chaque génération française (Ramus, 2005). Un rapport publié par l'INSERM (2007) montre que, s'il est difficile d'établir le nombre exact de dyslexiques en France en raison de l'absence d'étude épidémiologique nationale sur le sujet, la fréquence de ce handicap au sein de la population se situe entre 6 et 8%. Connaître le nombre de dyslexiques présents dans les organisations est encore plus difficile. Les raisons en sont multiples : les médecins du travail sont soumis au secret médical, peu de dyslexiques entament les démarches pour obtenir une reconnaissance de travailleurs handicapés. Cette dernière raison s'explique à la fois par une méconnaissance de la loi 2005 et le déni, ou encore parce que certains pensent qu'ils ne sont plus dyslexiques grâce à la rééducation orthophonique dont ils ont bénéficié.

La prise de conscience de la dyslexie se fait, la plupart du temps, lors des premières années du primaire au cours de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Garcia, 2013). La rencontre des difficultés dans la maîtrise de ces apprentissages permet d'établir un diagnostic par le corps médical (Garcia, 2013). Contrairement à une idée largement

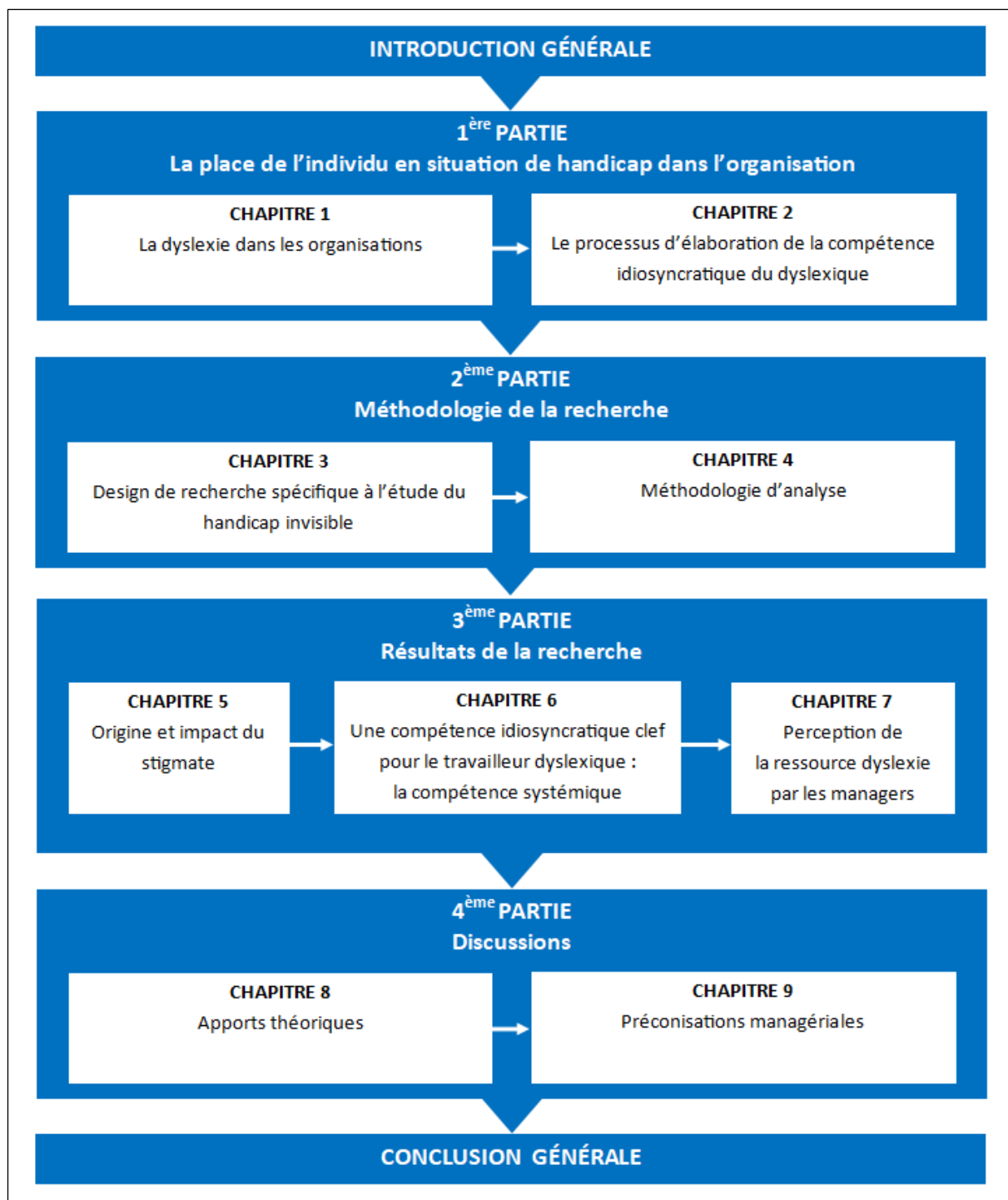
répandue dans la société, la dyslexie n'est donc pas un trouble dont on peut guérir, mais un trouble qui persiste tout au long de la vie de l'individu concerné, quel que soit son niveau d'études (Mazur-Palandre, 2018). Par ailleurs, la société a tendance à inclure la dyslexie dans la catégorie de l'illettrisme sous l'influence des productions de certains intellectuels, journalistes, écrivains, scénaristes et chercheurs académiques (Lahir, 2011). Cependant Ronald Davis (1995) constate que le dyslexique détient un don, celui de maîtriser plus rapidement certaines compétences qu'un individu non dyslexique (Davis, 1995).

C'est ce constat qui est à l'origine de cette thèse, laquelle cherche à proposer une réflexion sur les compétences propres aux travailleurs dyslexiques et qui sera approfondie dans le futur par d'autres travaux, un thème par ailleurs encore très peu ou pas exploré en gestion. En effet, cette question n'a été étudiée jusqu'à présent que sous un angle théorique. Par exemple, l'article de recherche de Danny Miller (2011) sur les capacités créatives et de communication des dyslexiques, un des premiers chercheurs en gestion à avoir abordé ce sujet, a en effet été rédigé à partir d'un corpus théorique interdisciplinaire. Nous avons également remarqué qu'entreprendre des études sur les dyslexiques comporte des difficultés pour deux raisons ; la première est liée au fait que les neuro-divers, toutes catégories confondues (autistes, dyspraxiques, dysphasique, dyspraxique, dyslexique), sont à quatre-vingts pour cent au chômage (Austin, Pisano, 2017). Ceci explique le fait que les travaux empiriques sur les travailleurs neurodivers soient limités (Richards, Sang, 2016) ; et la seconde est liée au fait que les travailleurs dyslexiques hésitent à révéler le plus souvent leur handicap à leur entourage (Richards, Sang, 2016). Enfin, la complexité du sujet d'étude portant sur le travailleur dyslexique s'explique aussi par le fait que ce handicap soit souvent associé à d'autres, comme la dyscalculie, la dyspraxie, la

dysorthographe, la dysgraphie, la dysphasie, voire l'hyperactivité (ces handicaps sont des comorbidités, c'est-à-dire des troubles associés au « diagnostic principal » qu'est la dyslexie selon Habib (2014) et Ramus (2005). Dans le cadre de cette thèse, et pour en simplifier l'approche, nous avons privilégié uniquement la dyslexie étudiée chez les travailleurs concernés. Nous avons décidé d'élaborer une problématique, encore exploratoire en gestion, sur le concept de compétence, plus particulièrement sur les ressources propres que peuvent détenir les travailleurs dyslexiques et de voir **comment la ressource dyslexie, par les compétences idiosyncratiques qu'elle développe, constitue-t-elle une ressource cachée pour l'organisation ?** L'objectif numéro 1 de notre travail est de **démontrer que les travailleurs dyslexiques développent des compétences idiosyncratiques et que celles-ci permettent de les envisager comme des ressources non négatives.** L'objectif numéro 2 est **d'établir le caractère « caché » de la ressource dyslexie.** Pour cela, nous avons établi plusieurs questions de recherche :

- **QR1 - Comment l'individu dyslexique se situe-t-il dans l'organisation ?**
- **QR2 - Comment le stigmate contribue-t-il à l'expression et au façonnage des compétences idiosyncratiques des dyslexiques ?**
- **QR3 - Comment ces compétences s'élaborent-elles ?**
- **QR4 - Comment ces compétences idiosyncratiques sont-elles perçues par les managers ?**

STRUCTURE DE LA THÈSE



1 ère PARTIE - La place de l'individu en situation de handicap dans l'organisation

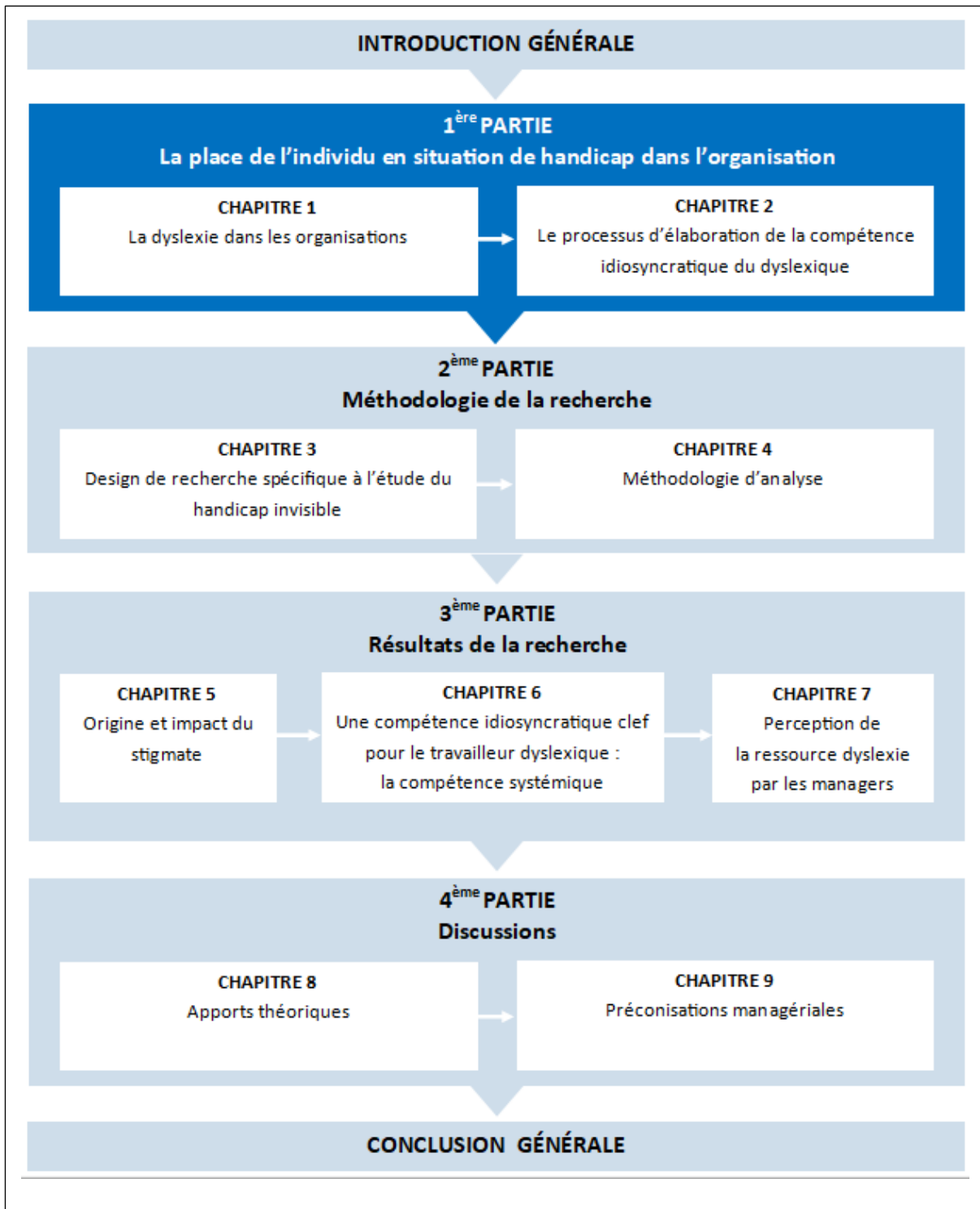
Si la dyslexie est invisible par son origine neurologique, les effets qu'elle produit le sont aussi, car, comme nous allons le voir, elle se trouve confrontée aux différentes dimensions de l'organisation. L'importance de se concentrer sur la dimension micro au sein de l'organisation permet de mieux comprendre la notion de handicap invisible et d'éviter ainsi de minimiser ses conséquences dans les actes professionnels.

La considération de la dimension individuelle au sein de l'organisation dans le cas de la dyslexie doit passer par la prise en compte du « *biologique, du psychique et du sociale* » qui « *contribuent, chacun à leur manière et par leur propre intrication, à l'édification de l'ordre individuel, à poser l'individu en tant que sujet et acteur de sa propre histoire* » (Chanlat, 2010, p. 15).

Ainsi cette première partie vise à définir notre objet de recherche et clarifier les concepts-clefs. La revue de littérature est analysée et présentée selon une trame qui suit le parcours d'un travailleur dyslexique, de sa prise de conscience du handicap dont il est porteur à la perception que les managers vont avoir de celui-ci en passant par les étapes d'élaboration des compétences idiosyncratiques attachées à la dyslexie. Ainsi les concepts convoqués sont ceux du stigmaté, de la compétence et celui des ressources étendues. Cette analyse interprétativiste de la revue de littérature aboutit à la proposition d'un cadre conceptuel pour appréhender le processus d'élaboration des compétences des travailleurs dyslexiques et leur contextualisation dans l'organisation. Cette partie est structurée en deux chapitres.

Le **chapitre 1** présente les caractéristiques de la dyslexie, et plus particulièrement dans le contexte organisationnel. Nous expliquons les impacts des interactions intra-personnelles et interpersonnelles sur l'évolution de l'identité du travailleur dyslexique et sur son acceptation, préalable nécessaire à la prise de conscience par l'individu de ses compétences.

Le **chapitre 2** mobilise les concepts de « schèmes » et de « stigmaté » pour détailler le processus l'élaboration des compétences idiosyncratiques des travailleurs dyslexiques. Nous y détaillons les différentes compétences développées par les auteurs de la revue de littérature ayant travaillé sur la dyslexie. Ce chapitre intègre également le concept de « ressources étendues » dans le but de présenter la relation entre perception de la ressource par les managers et invisibilité de la compétence.



CHAPITRE 1 - LA DYSLEXIE DANS LES ORGANISATIONS

Ce chapitre est dédié à l'étude du handicap de la dyslexie au sein de l'organisation. Il répond aux objectifs suivants :

- Expliquer les manifestations spécifiques liées à ce handicap au sein de l'organisation
- Définir le concept de stigmatisme et démontrer l'impact de celui-ci sur le travailleur dyslexique ;
- Établir une revue des connaissances permettant d'adopter une posture interprétativiste afin d'expliquer l'insertion de la dyslexie dans l'organisation ; pour cela nous avons associé nos suppositions aux affirmations des auteurs.

Après avoir développé les différentes situations dans lesquelles se manifeste spécifiquement le handicap de la dyslexie dans l'organisation, nous proposerons une interprétation de la revue de littérature afin d'en expliquer les origines (I). Nous mobiliserons le concept de stigmatisme afin de démontrer les effets des interactions intra-personnelles et des interactions interpersonnelles sur la construction de l'identité du travailleur dyslexique (II). Ce chapitre aboutit à l'explication de l'impact du stigmatisme. Cependant, peu d'études empiriques valident les éléments de cette revue de littérature.

STRUCTURE DU CHAPITRE

I. L'individu dyslexique dans l'organisation : Les manifestations invisibles du handicap

I.1. L'importance du langage et de la parole pour le dyslexique

I.2. La gestion du temps et l'apport des aménagements

II. L'identité du travailleur dyslexique : L'impact des interactions intra et inter-personnelles

II.1. Construction de l'identité du travailleur dyslexique par des interactions intra-personnelles

II.2. L'influence des interactions collectives sur l'identité du travailleur dyslexique

I. L'individu dyslexique dans l'organisation : Les manifestations invisibles du handicap.

I.1. Les troubles liés à la dyslexie

La dyslexie a pour particularité d'être un handicap invisible (Santuzzi & al, 2014). Son origine est neurologique (Habib, 2014) et ses conséquences sont multiples pour le travailleur. De longue date (1964), la dyslexie se définit comme renvoyant à des « *troubles rencontrés dans l'apprentissage de la lecture en l'absence de déficit sensoriel et intellectuel et de retard scolaire, caractérisés par la confusion de certaines lettres, l'inversion de syllabes et des substitutions de mots entraînant des troubles de l'écriture et des troubles dans l'apprentissage de l'orthographe* ». Les mêmes auteurs (Mucchielli, Bourcier, 1964) précisent « *la dyslexie est la manifestation d'une perturbation dans la Relation du Moi et de l'Univers, perturbation qui a envahi sélectivement les domaines de l'expression et de la communication* » (Mucchielli, Bourcier, 1964).

L'usage des NTIC a donné une place accrue à la rédaction dans les organisations. La compétence écrite est, de surcroît, un critère essentiel de sélection des candidats (Martin-Lacroux, 2016). Les difficultés des travailleurs dyslexiques se trouvent ainsi multipliées, car la maîtrise des règles d'orthographe est, pour eux, un exercice complexe. Cette situation provoque des effets pervers pour l'organisation : mauvaise image de cette dernière auprès des partenaires et détérioration de la relation avec ceux-ci, productivité affaiblie (Martin-Lacroux, 2016).

Dans l'organisation, les troubles de la dyslexie placent le travailleur dans les situations handicapantes suivantes :

- La syntaxe : Lors de la rédaction de courriels, de textos, de rapports, de bilans et de présentations informatisées (PowerPoint, prezzi ...), ainsi que lors de l'utilisation de réseaux sociaux, la syntaxe de ses phrases n'est pas correcte et l'information à transmettre est confuse. Le problème réside dans la transcription de l'oral à l'écrit, le dyslexique se trouvant dans l'incapacité d'employer un niveau de langage équivalent à d'autres travailleurs non dyslexiques et de produire une syntaxe correcte (Maeder, 2012). À ce propos, le neurologue Habib (2014) constate que la production écrite est de faible qualité, constituée de phrases courtes, avec une maîtrise insuffisante de la ponctuation, de la grammaire et comprenant de nombreuses erreurs malgré la relecture comme la présence de mots identiques écrits de façons différentes. Les aménagements tels que les logiciels de correction ne permettent pas aux dyslexiques de corriger ce type de problème.
- Les fautes d'orthographe : Elles sont souvent présentes et multiples au sein d'une même phrase et peuvent présenter des variations pour un même mot. La dyslexie occasionne une mauvaise retranscription des sons à l'écrit entraînant des confusions de lettres. Les mots sont écrits de manière phonétique et deviennent incompréhensibles. Ce trouble auditif est d'autant plus handicapant dans l'apprentissage et la pratique des langues étrangères (anglais, chinois, etc.).
- L'oubli de mot : C'est un écueil fréquent que rencontre le dyslexique lors de la rédaction de textes. L'origine de ce problème réside dans le fait que le dyslexique imagine plus rapidement ses phrases qu'il ne les retranscrit, ce qui produit des « fautes de frappe ».
- La lenteur : L'apprentissage d'un nouveau logiciel, la relecture d'un mail ou d'un rapport demande davantage de temps à une personne dyslexique, ce qui peut accentuer sa fatigue et ses erreurs. La lenteur provient d'un défaut de synchronisation.

- L'oral : Quelques erreurs peuvent être émises lors de la prononciation des mots aux sons complexes et des mots en langue étrangère plus particulièrement anglophones.

Dans l'organisation, certains facteurs provoquent également des situations handicapantes :

- Le management les perçoit souvent comme relevant de la fainéantise ou d'un cas d'illettrisme, remettant ainsi en cause le handicap du dyslexique, ce qui a pour effet d'accroître son mal-être.

- Les tâches multiples, imposées par certains postes, peuvent forcer une montée en compétences des dyslexiques qui rencontrent alors de grandes difficultés dans cette synchronisation des tâches.

On retrouve deux grandes formes d'expression de la dyslexie : elle peut s'exprimer selon un système de pensée plus littéraire, voir artistique ou plus scientifique avec une pensée logique. Le dyslexique dispose également d'une pensée analytique, soit macro-globale, soit micro-détaillée. Le passage d'une manière de pensée analytique à une autre demande des efforts extrêmement importants, occasionnant une prise de temps non négligeable au début de cet exercice. Selon les besoins et les évolutions de certains métiers, les deux types de pensée sont requis. Dans les organisations confrontées à des évolutions fréquentes, les individus dyslexiques rencontrent des difficultés pour s'adapter à leur nouveau poste lors de leur montée en compétences.

I.2. L'importance du langage et de la parole pour le dyslexique, un subterfuge au handicap

Comme nous pouvons le voir, les troubles liés à la dyslexie sont particulièrement handicapants pour le travailleur dyslexique. Cependant, certaines d'entre elles possèdent un très bon niveau d'élocution leur permettant de contourner leur situation de handicap. La dyslexie est ainsi dissimulée, voir même imperceptible pour les collaborateurs. L'origine neurologique de ce handicap pourrait expliquer que la fonction communicationnelle soit développée, car celle-ci est liée à la fonction cognitive (Girin, 2010, p. 53).

Powers et Le Loarne-Lemaire (2017) ont pu remarquer les appétences des jeunes dyslexiques à devenir entrepreneur, mais Danny Miller (2011) est le premier chercheur en gestion à évoquer les potentialités des dyslexiques en situation de travail. Compte tenu de leur nombre, les travailleurs dyslexiques sont présents à tous les niveaux des organisations (privées, publiques ou associatives). Certains sont même des entrepreneurs de renom, tels que Elon Musk patron de Tesla, Bill Gates fondateur de Microsoft, Richard Branson patron de Virgin, Steve Jobs ex-patron d'Apple et John Chambers directeur général de Cisco². D'autres sont des célébrités du cinéma tels que Sylvester Stallone, Danny Glover, Robin Williams, Harrison Ford, Jack Nicholson, Dustin Hoffman et Whoopi Goldberg³. Enfin certains sont devenus des figures politiques tels que Winston Churchill, Robert Kennedy et George Walker Bush⁴. Le langage constitue le point commun de l'ensemble de ces succès, ceux-ci coïncidant avec le fait que l'oral est une des compétences des dyslexiques. Le

³<https://www.dys-positif.fr/la-dyslexie-et-les-personnages-celebres/> URL consulté le 07/08/18

⁴<http://www.apedys.org/dyslexie/article.php?sid=75> URL consulté 08/08/18

métier de manager (Mintzberg, 1973) requiert en effet un ensemble de qualités : une maîtrise de la parole, une fluidité d'expression, une imprégnation de l'environnement de travail, des postures pragmatiques dans la transmission de l'information. L'aisance en matière d'expression orale permet ainsi à la pensée des dyslexiques de s'exprimer sans la contrainte de la transposition écrite, toujours source de difficultés. Dans l'environnement professionnel elle constitue un atout pour les postes à responsabilités et de représentation publique.

On constate que la force du langage « *dérive partiellement des sentiments dont ils sont l'indice direct* » (Goffman, 1987 p. 27). La qualité des dyslexiques est d'arriver à transmettre une émotion sincère dans l'émission de leur message. La mesure émotionnelle dans l'élocution constitue un atout, particulièrement dans une situation de management participatif (Girin, 2010). La sensibilité des dyslexiques à leur environnement leur permet par empathie et l'utilisation de mots adéquats, de créer une situation d'échange favorable. En d'autres termes, nous pouvons affirmer que leur expression orale constitue un atout si nous envisageons « *la puissance d'action du langage sur le monde, de son pouvoir, de sa performativité* » telle que la décrit la sociolinguiste, Josiane Boutet (2016, p. 37).

Le ressenti du vécu constitue un véritable outil de variation de la communication verbale par l'intonation. L'art de la persuasion (Boutet, 2016) employé par les dyslexiques se caractérise par leur maîtrise des façons de parler (Goffman, 1987). La transposition de leur pensée à l'oral utilise pour structuration une approche inductive imagée avec mise en contexte des mots et des phrases afin de créer une plus forte résonance pour le récepteur. Nous observons chez certains dyslexiques un renforcement du poids de l'oral par une véritable théâtralisation de celui-ci (gestes, mimiques, postures).

La maîtrise de l'art de la communication par certains dyslexiques constituerait un atout de persuasion non négligeable dans certaines de leurs tâches professionnelles telles que la négociation, l'échange d'informations, la mise en réseaux, les relations publiques, la mobilisation et le management de collaborateurs, la formation et la pédagogie. Cette maîtrise du langage est conditionnée par une profonde connaissance des codes propres au métier de l'organisation et par une socialisation réussie (Girin, 2010). Ainsi leur habileté dans la communication orale contribue à faire des personnes dyslexiques des leaders d'opinion. Ainsi ils s'exercent « *dans le monde des idées, des connaissances pour construire des opinions, modifier ou imposer des croyances, influencer et persuader* » (Boutet, 2016, p. 37).

Ainsi en reprenant l'idée de « communauté langagière » proposée par Girin (2010, p. 59), les dyslexiques développent un certain nombre de caractéristiques communes dans la maîtrise de cette compétence orale (Brock, Fernet, 2012). Cette aptitude invisible devient « *un élément primordial de l'identité sociale* » (Joseph, 2009, p. 95).

Dans le contexte organisationnel, le fait de devoir coopérer et échanger par les discussions quotidiennes permet de valoriser cette compétence, celle-ci étant renforcée par leur facilité à tisser du relationnel et à coopérer de façon complémentaire dans le travail de groupe.

Cet atout du langage a cependant été mis à mal par l'arrivée des NTIC et la suppression progressive des secrétaires dans les organisations, poussant ainsi les travailleurs dyslexiques à augmenter leurs tâches administratives, ce qui passe notamment par l'augmentation des tâches écrites. En effet, antérieurement, l'ensemble des managers disposaient de secrétaires ; celles-ci pouvaient reprendre les notes de leur supérieur hiérarchique et corriger éventuellement les fautes d'orthographe avant la présentation du

support de communication ou du rapport. Ainsi le travail des secrétaires permettait de dissimuler la dyslexie dans les échanges collectifs à l'écrit propres aux « *pratiques organisationnelles [qui] imposent très souvent une rédaction collective [suivie] d'une procédure d'approbation, des modifications successives, etc., qui conduisent à la « version finale »* » (Girin, 2010, p. 51).

Aujourd'hui, les postes de secrétaire se sont de plus en plus raréfiés, remplacés par l'utilisation d'objets connectés, transférant cette charge de travail aux managers.

Cette qualité d'élocution peut se révéler difficilement exploitable avec la multiplication des échanges numériques, notamment via l'intranet, devenu dans certaines organisations un moyen de communication privilégié. L'emploi de ce moyen de communication s'expliquant souvent par le besoin ressenti d'établir des preuves au sein d'un rapport hiérarchique. Ainsi les combinés téléphoniques présents dans les bureaux disparaissent ainsi que les usages des échanges oraux. La communication se fait par l'écrit avec tous les risques que cela comporte pour un dyslexique. Ainsi l'emploi de la télécommunication à outrance a contribué à créer le silence dans les tours (Girin, 2010, 2016) au même titre que dans les *open spaces* dont il annule l'effet escompter.

I.3. La gestion du temps et l'apport des aménagements

Comme nous l'avons également souligné, la dyslexie provoque des troubles de lenteur chez l'individu concerné. Cette caractéristique de la dyslexie place le travailleur dans une situation inconfortable qui le pousse à camoufler cette déficience. Il va ainsi mettre en place des stratagèmes pour minimiser son impact sur son travail. Ceux-ci favorisent ainsi l'invisibilité du handicap.

Le rapport au temps dans la politique du handicap propre à la dyslexie revêt une importance particulière. La politique des aménagements en la matière (Stone, William, 1995 ; Cleveland, Barnes-Farrell, Ratz, 1997 ; Collela, 2001 ; Santuzzi & al, 2014 ; Santuzzi, Waltz, 2016 ; Baldrige, Viega, 2001) se concentre particulièrement sur les logiciels d'orthographe, or ceux-ci ne mettent pas en évidence l'oubli d'un mot, ne corrigent pas la syntaxe ni les erreurs dans la construction grammaticale de la phrase. Elle se fait au détriment de la prise en compte du temps de la retranscription de la pensée des dyslexiques à l'écrit ainsi que de la nécessité de relecture et de reformulation dont a besoin un dyslexique afin d'obtenir une syntaxe correcte. Ce constat est visiblement oublié dans les recherches superficielles du handicap invisible évoquant succinctement la dyslexie (Santuzzi & al, 2014 ; Austin, Pizzano, 2017 ; Richards, Sang, 2016). Dans le cas de la dyslexie, le rapport au temps prend une dimension opposée à la logique taylorienne et industrielle considérant le temps comme une donnée quantitative productiviste en vue d'une rentabilité à court terme (Hassard, 2010 ; Gasparini, 2010 ; Cappelletti, Noguera, 2005).

Le temps de travail et la vie personnelle dans les emplois liés aux services « *entretiennent donc un lien plus étroit que dans les situations typiques du travail de salarié industriel* » (Gasparini, 2010, p. 199). En effet, la frontière entre espace professionnel de travail et

espace privé est poreuse pour un travailleur dyslexique, car celui-ci peut être amené à emporter son travail à domicile lorsqu'il est en situation de surcharge professionnelle induite par sa lenteur. Le temps que consacre l'aidant constitue une aide primordiale permettant de reformuler, reconstruire, améliorer et de restituer au mieux la pensée fidèle du dyslexique. Cette intégration entre vies privée et professionnelle (Kilic, 2018) est alimentée par l'inquiétude qu'a le dyslexique de proposer un travail intelligible à l'ensemble de ses collaborateurs ; le handicap fait ainsi entrer les tâches professionnelles au sein même de la sphère privée, rendant ainsi les aidants proches (Belorgey, Pinsard, Rousseau, 2016, Cheneau, 2019,) vitaux pour le développement bien-être de la personne en situation de handicap.

Les éléments que nous venons de développer dans cette partie cherchent à faire prendre conscience au lecteur du parcours par lequel passe un dyslexique dans une organisation. Ce dernier va ainsi se construire une identité spécifique à son handicap, car les troubles liés à la dyslexie, bien que présents à des degrés différents, sont partagés par tous les dyslexiques. Cette identité va cependant se distinguer par la suite avec l'émergence du stigmatisme qui lui est associé, traumatisme qui va modifier le processus de développement de l'individu. Le recours au concept de stigmatisme est nécessaire pour comprendre comment les dyslexiques peuvent gérer leur handicap invisible au quotidien dans les organisations.

II. L'identité du travailleur dyslexique : L'impact des interactions intra et inter-personnelles.

« Oubliée, voire complètement niée par l'univers organisationnel, l'intériorité constitue une dimension fondamentale de la gestion » (Chanlat, 2010, p. 260)

L'approche du handicap sous l'angle du psychique nous permet de mieux comprendre le processus intérieur de l'individu et de passer outre les stratagèmes de dissimulation du handicap, les faux semblants (Goffman, 1975 ; Chanlat, 2010) mis au point par les travailleurs dyslexiques. Nous détaillerons ci-dessous les impacts des interactions intra et interpersonnelles sur l'individu ainsi que les stratégies de dissimulations que celui-ci peut mettre en place pour conserver l'invisibilité de son handicap. Concernant ces stratégies, peu de travaux empiriques ont été réalisés (Richard, Barth, 2017), nous avons donc adopté une posture interprétativiste au regard des travaux de King et John (2014) et de Clair, Beatty, et Maclean (2005).

II.1. Construction de l'identité du travailleur dyslexique par des interactions intra-personnelles : Le stigmaté, un rapport à l'entre-soi

II.1.a. Définition du stigmaté

Goffman (1975) nous rappelle que, durant l'Antiquité, le stigmaté désignait « les marques corporelles destinées à exposer ce qu'avait d'inhabituel et de détestable le statut moral de la personne ainsi signalée ». Il définit lui-même le stigmaté comme un attribut propre à la personne qui influe sur la construction de son identité sociale. Il est repérable par des signes distinctifs visibles considérés, selon les stéréotypes détenus pas les « normaux »,

comme une faiblesse, voire un handicap, causant un potentiel discrédit de la personne. Ainsi, le stigmatisme est un facteur de stigmatisation.

Dans le cas de la dyslexie, le stigmatisme est la résultante des rapports/relations entre la personne et le système. Le stigmatisme constitue cette blessure produite par le double rapport entre l'individuel et le collectif (Chanlat, 1990, p. 376). Ainsi le stigmatisme est une « trace laissée », un traumatisme, causé par une expérience, mais également l'interprétation que l'individu va se faire de celle-ci et qui altère son identité.

Le stigmatisme de la dyslexie prend tout d'abord forme dans le système scolaire où l'individu dyslexique est confronté à des difficultés d'apprentissage de la lecture sans que le système scolaire puisse comprendre ce trouble ni même adapter sa pédagogie (Garcia, 2005). En effet, le stigmatisme trouve son origine au moment où le diagnostic est posé par le corps médical (Garcia, 2013), car la personne comprend qu'elle est différente. Garcia (2013) observe que ce stigmatisme est ravivé et entretenu par le fait que les élèves dyslexiques sensibilisent régulièrement leurs enseignants sur les caractéristiques de leur handicap. Les réactions variables des enseignants lors de leur révélation compliquent leur parcours scolaire (Garcia, 2013). À cela s'ajoutent les expériences négatives qui ponctuent leur scolarité et entretiennent une plaie toujours sensible. Le stigmatisme s'amplifie par le fait que des orientations soient proposées par dépit (Garcia, 2013).

Le stigmatisme de la dyslexie est endémique au sein du système scolaire. Cependant, ce dernier produit un stigmatisme qui affecte de manière différenciée les individus, car il dépend des contextes dans lesquels il a été créé (Johada & al, 2010).

II.1.b. Conséquences du stigmaté : Altération de l'identité personnelle

Le handicap constitue une identité dynamique intra-personnelle qui découle d'une interprétation individuelle de la déficience psychologique au moment de la révélation du handicap. L'interprétation personnelle des expériences traumatisantes vécues par la suite a pour conséquence de créer le stigmaté. Celui-ci modifie l'identité personnelle comme l'évoque Goffman « *ce passé bizarre constitue une première sorte d'inconvenance, mais ayant ce passé [...] celle-ci s'attaque aux règles de l'identité personnelle* » (Goffman, 1975, p. 82) et peut affecter les expériences professionnelles (Santuzzi, Waltz, 2016). L'intériorisation du stigmaté modifie la perception de soi. Du rapport intra-personnel au stigmaté découle la construction d'une identité propre (Alter, 2012) et l'émergence de tensions intrinsèques à la personne. Cette dernière développe une instabilité cognitive et crée des pare-feux psychiques pour se fondre dans l'identité collective. Son identité personnelle peut être dissimulée sous une « chape de plomb » afin de camoufler ce passé « encombrant ». Cette situation conduit à ce questionnement : « *l'individu stigmatisé suppose-t-il que sa différence est déjà connue ou visible sur place, ou bien pense-t-il qu'elle n'est pas immédiatement perceptible par les personnes présentes ?* » (Goffman, 1975, p.14). Ainsi certains individus intériorisent l'éventualité de l'invisibilité de leur handicap et peuvent s'abstenir d'évoquer ce passé dérangeant.

II.1.c. L'invisibilité du handicap amplifiée par la stratégie de dissimulation : vers l'élaboration d'identités multiples

Les premiers chercheurs qui ont mis à jour cette stratégie de dissimulation pour le cas de la non-maîtrise de l'orthographe dans les organisations sont Moulette et Roque (2014). En effet, ils affirment que cette non-maîtrise provoque un sentiment de honte, voir même d'exclusion qui pousse à la dissimulation intentionnelle du handicap. La stratégie de dissimulation permet aussi à l'individu de jouer un rôle de « taupe » afin de tester et de déterminer la réaction des collaborateurs en cas de révélation. Elle limite les répercussions négatives dans les relations interpersonnelles au travail avec ces mêmes personnes ainsi qu'avec les superviseurs et les clients (Jones, King, 2014).

Le fait de dissimuler son identité propre et de se faire passer pour quelqu'un d'autre caractérise la tactique de passing (Clair, Beatty, Maclean, 2005). A contrario, cette stratégie de dissimulation peut ne pas être intentionnelle par le fait que l'individu se trouve dans le déni de soi (Santuzzi, Waltz, 2016) ce qui caractérise une stratégie d'acteur rationnelle (Crozier, Friedbergue, 1973). En effet, celui-ci souhaite être perçu comme « normal » afin de ne pas souffrir de sa différence. Alter (2012) affirme que le stigmaté est un phénomène ambivalent d'exclusion, or, il semblerait que ce dernier soit consécutif de la stratégie de dissimulation qui, de ce fait, nuit à la prise de conscience d'une identité propre à ce handicap.

Cette stratégie est influencée par plusieurs facteurs dans les organisations comme le remarque Clair, Beatty et Maclean (2005). Les facteurs peuvent être exogènes tels que les cultures de l'organisation, du secteur d'activité, de l'environnement juridique, et tels que les rapports interpersonnels. Les facteurs peuvent également être endogènes : la personnalité, l'appartenance sociale et les choix personnels. Ces deux types de facteurs

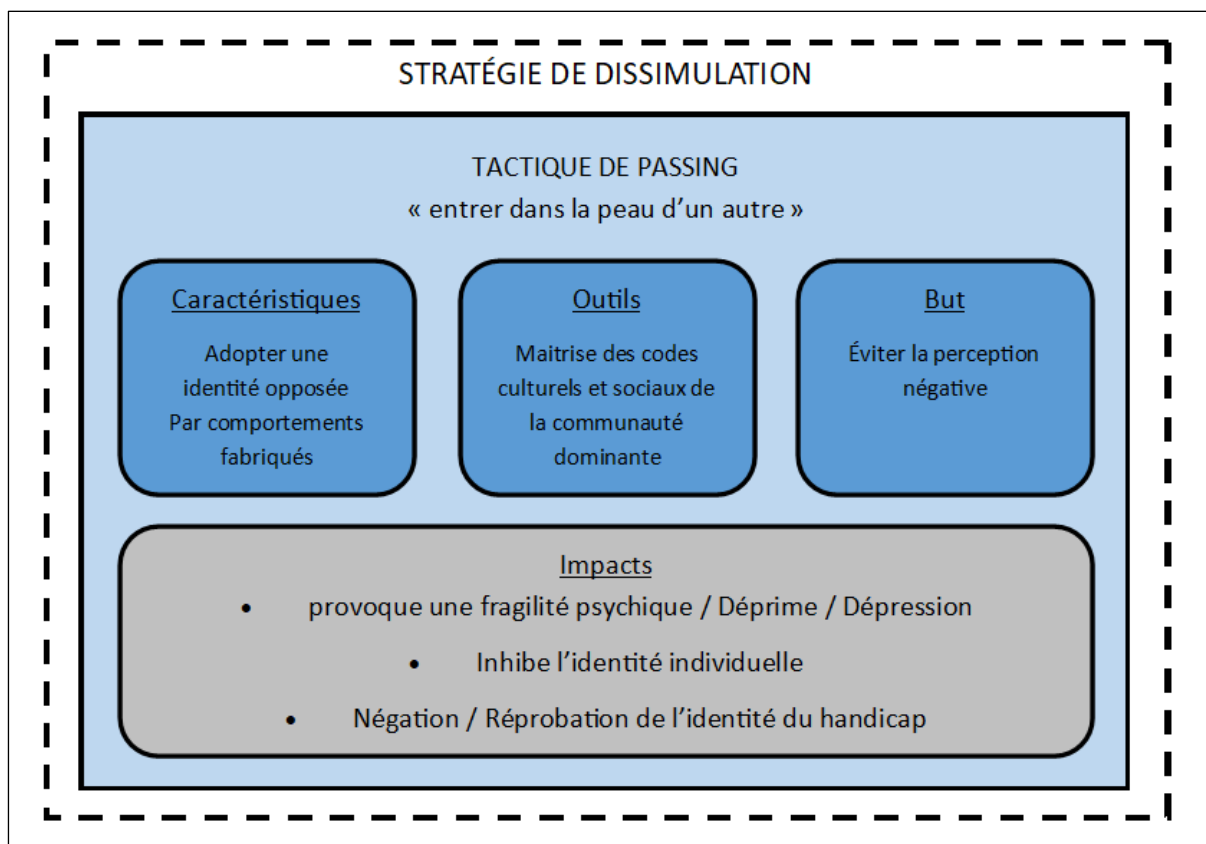
sont interliés (Clair, Beatty, Maclean, 2005). Ils provoquent une distanciation entre l'individu en situation de handicap invisible et son identité initiale (Alter, 2012). Ainsi, la stratégie de dissimulation pousse l'individu à « *s'accommoder de plusieurs « moi » et jusqu'à un certain point, proclamer qu'il n'est plus ce qu'il était* » (Goffman, 1975, p. 81). Celui-ci construit ainsi une identité plurielle tel un « caméléon » (Lahire, 2011) : « *les caméléons* » ceux qui changent d'opinion et de comportement en fonction de leur interlocuteur et de la situation n'ont pas bonne presse : ils s'opposent à ceux qui ont un comportement « franc » et qui peuvent être affichés leur fierté de ne pas être modifiés (« influencés ») par les situations les plus diverses qu'ils rencontrent. » (2011, p.31).

II.1.d. Caractéristiques d'une des stratégies de dissimulation : La tactique de passing

La personne ayant un handicap invisible intériorise en tant que témoins les mauvaises expériences que ses semblables ont pu vivre dans le cas d'une divulgation, ce qui lui permet d'anticiper les conséquences négatives. Riche de ces informations, elle adopte une stratégie de dissimulation particulière, la tactique de « *passing* » (Clair, Beatty, Maclean ; 2005) afin de « rentrer dans la peau d'un autre », à savoir une personne qui n'est pas handicapée. Cette démarche consiste à nier son identité et à se positionner à l'opposé en ayant un comportement fabriqué (Herek, 1996). Ce type de stratégie de dissimulation mobilise une prouesse intellectuelle qui demande une maîtrise des codes culturels et sociaux de la communauté dominante (King, Jones, 2014). Elle peut être considérée comme une performance culturelle pour laquelle les individus se déguisent en leur opposé (Leary, 2002 ; Clair, Beatty, Maclean, 2005). Dans le cas du handicap, cette tactique permet d'éviter l'impact d'une perception négative de la performance par les collaborateurs, elle permet de préserver une impression de compétence (Santuzzi, Waltz, 2016).

Cependant cette stratégie de dissimulation mobilise une ressource attentionnelle importante (Clair, Beatty, Maclean, 2005 ; Jones, King, 2014). Si la dissimulation permet à l'individu de se protéger des dénigrement et d'éviter d'être plus vulnérable, elle impacte de manière non négligeable la santé physique et psychologique au travail (Jones, King, 2014). Une des conséquences produites est une fragilité psychique caractérisée par des symptômes de déprime ou de dépression. Ces symptômes montrent qu'il est « *difficile de [se] ré-identifier, et [que l'individu] risque fort d'aller jusqu'à la réprobation de lui-même* » (Goffman, 1975, p. 45). La peur de la stigmatisation qui pousse à la dissimulation peut aller jusqu'à anéantir l'identité personnelle. Ainsi ce phénomène confirme le fait que le stigmate, du fait de ses conséquences, inhibe l'identité individuelle (Santuzzi, Waltz, 2016).

FIGURE 1 – Stratégie de dissimulation



II.1.e. La peur de la stigmatisation : calculs et stratégie de révélation

La dissimulation du handicap est l'expression de la peur des conséquences du comportement de l'autre (Santuzzi & al, 2014). En effet, le révéler peut provoquer chez l'individu le fait « *d'être assailli par les normaux qui l'entourent et [d'être] soumis à un certain transfert de valeur, à leur crédit ou à leur discrédit* » (Goffman, 1975, p. 41). Le travailleur dyslexique peut alors, comme lors de ses expériences scolaires, être de nouveau victime de stigmatisation. Dans ce cas, cela peut prendre la forme d'une perte de crédit auprès de ses collaborateurs. Cette peur du discrédit et les expériences de stigmatisation contribuent à expliquer le calcul de la révélation (Jones, King, 2014) durant lequel l'individu pèse les coûts et les avantages de la révélation du handicap. D'un côté, celle-ci peut entraîner la perte d'un emploi, et/ou du harcèlement (Ragins, 2008). D'un autre côté elle peut contribuer à la mise en place d'aménagements (Collela, 2001) pour soulager le travailleur d'un stress important (Clair, Beatty, MacLean, 2005). Ce calcul de la révélation révèle les freins que peuvent avoir les personnes atteintes d'un handicap. En effet, l'intériorisation de la perception négative de ce dernier crée un sentiment de honte et de gêne qui contribue à créer une forte rétention d'informations (Santuzzi, Waltz, 2016).

Une fois ce calcul réalisé, l'individu peut donc choisir de révéler son handicap. La révélation rompt les frontières de la vie privée et vie publique. Trois tactiques sont identifiées par Clair, Beatty et MacLean (2005). Premièrement, le travailleur handicapé peut procéder par « signalisation » en divulguant indirectement son identité invisible par un langage ambigu, des sujets de conversations spécifiques ou en utilisant différents symboles et une communication non verbale. Cette tactique permet de jauger la réaction d'un proche avant de divulguer la véritable identité (Jones, King, 2014). L'individu se trouve dans une situation

transitoire (Jones, King, 2014). L'entourage va pouvoir interpréter cette codification du secret.

Le travailleur handicapé peut également user de la tactique dite de « normalisation ». Elle se traduit par une minimisation de l'identité invisible afin de s'intégrer plus facilement dans la culture organisationnelle. Elle peut amener l'individu à nier volontairement sa différence dans le but de répondre à la norme et de vivre une existence normale. Elle correspond à une manière subtile de se conformer au standard d'un groupe social. Les dyslexiques emploient cette tactique lorsqu'ils évoquent la stigmatisation qu'ils ont vécue dans le système scolaire à leurs collaborateurs. La négation volontaire s'observe lorsqu'ils nient être encore dyslexiques et expliquent que la « guérison » est survenue grâce aux séances d'orthophonie.

La troisième tactique est « la différenciation » : l'individu présente sa différence comme une force et adopte une attitude militante afin de faire changer les perceptions collectives qui peuvent produire des stigmatisations. Il est animé d'une volonté de sensibiliser les acteurs de l'entreprise pour faire changer la qualité de vie au travail (Clair, Beatty, Maclean, 2005).

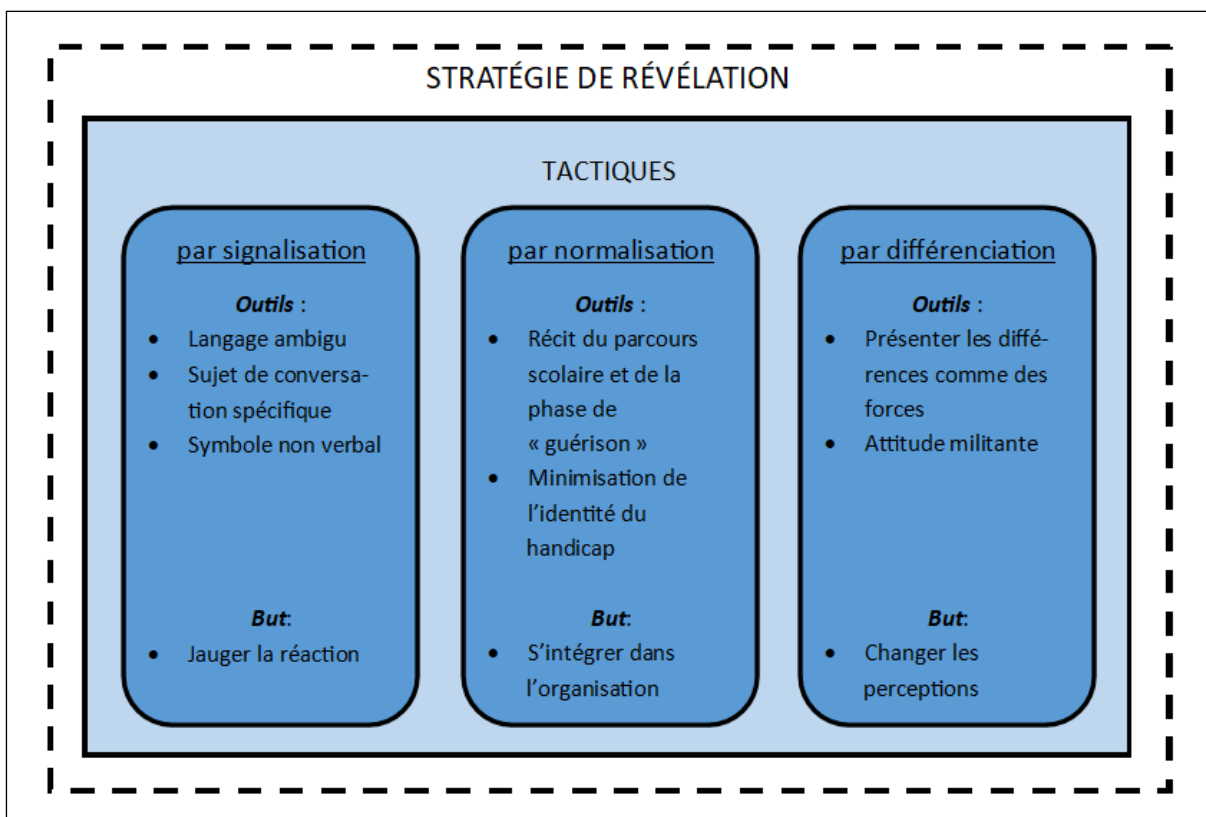
Par exemple cet engagement peut prendre la forme d'une thèse qui traite des compétences singulières propres aux dyslexiques et permet d'invalider les arguments qui sont à l'origine de la perception négative dont les travailleurs dyslexiques sont victimes. Ce qui ici notre cas. Il peut également être défendu par des leaders d'opinion comme l'entrepreneur Richard Brandson qui évoque les effets bénéfiques de la dyslexie sur ses décisions stratégiques.

Nous supposons que ces trois tactiques peuvent être mobilisées de concert selon les contextes organisationnels et selon les niveaux de relations. Elles peuvent aussi être

employées progressivement dans le temps. L'objectif de la personne est de préparer sa révélation et d'accepter sa propre différence.

En cas de révélation à une partie des collaborateurs, la gestion de l'identité invisible et de l'identité visible provoque une tension intrinsèque de l'individu qui peut se retrouver en conflit avec le rôle à tenir (Ragins, 2008). Ce choix provoque une situation d'entre-deux (Ragins, 2008 ; Clair, Beatty, Maclean, 2005 ; King, Jones, 2014).

FIGURE 2 – Stratégie de révélation



II.2. L'influence des interactions inter-personnelles sur l'identité du travailleur dyslexique

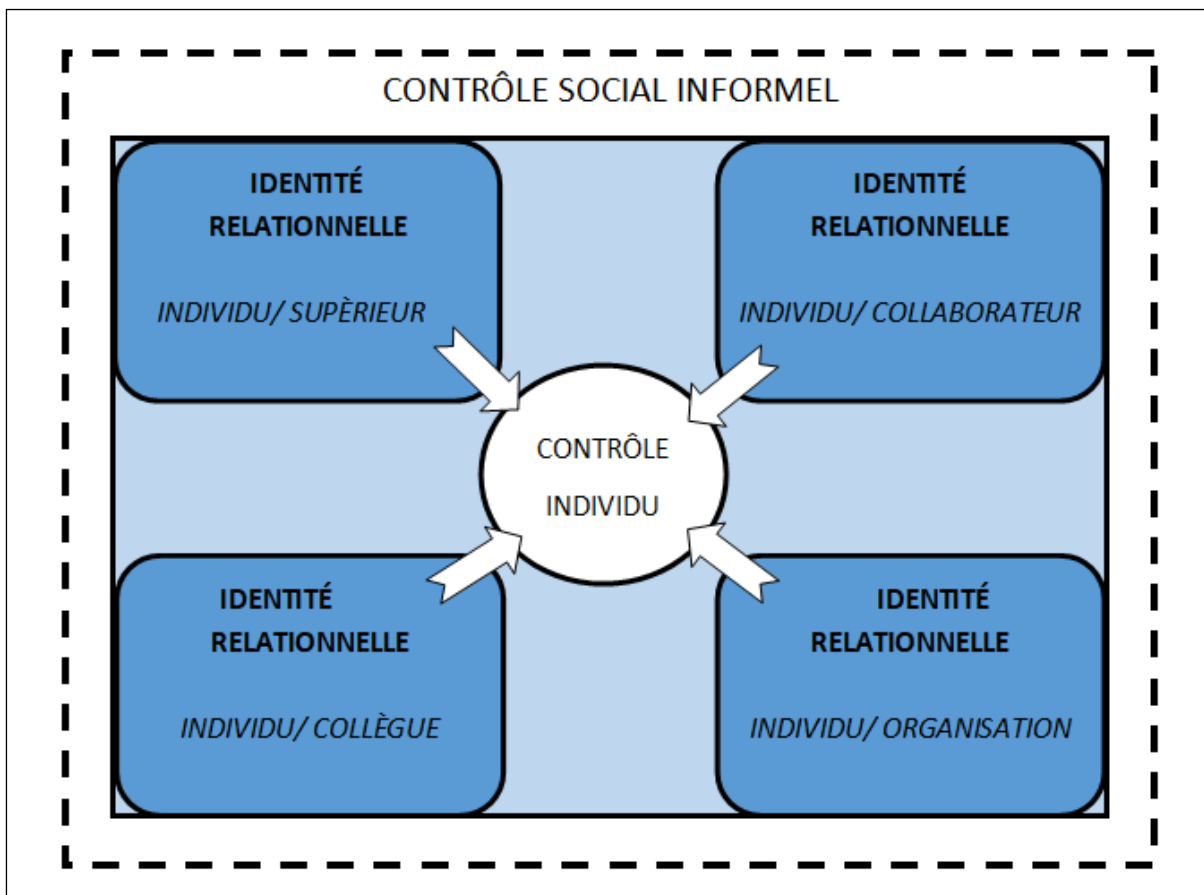
Afin de comprendre la construction de l'identité du dyslexique dans un collectif de travail, nous devons nous concentrer au niveau interpersonnel. En effet les relations interpersonnelles représentent des expériences uniques et impliquent donc des stratégies différenciées dans la gestion de l'identité de la personne en situation de handicap (Santuzzi, Waltz, 2016). Elles influencent de manière importante la construction de l'identité propre et l'identification dans le monde du travail (Sluss, Ashforth, 2007).

II.2.a. De l'intérêt de considérer les rapports interpersonnels

Selon la théorie structuraliste des rôles de Merton, Sluss et Asfort (2007) le statut et la hiérarchie façonnent l'identité de l'individu ainsi que les interactions avec le superviseur et les membres de l'équipe. De plus, ces auteurs affirment que le rapport interpersonnel est caractérisé par l'apparition d'un contrôle individuel face au contrôle social informel. L'identité et l'identification de l'individu dyslexique n'échappent pas à cette règle et sont influencées par leurs relations. Les recherches sur les thèmes du rôle des individus dans l'organisation et de leur identité fournissent une échelle de compréhension plus efficiente et holistique pour travailler sur l'expérience professionnelle. Sluss et Asfort (2007) définissent « la nature de la relation de rôle » au sein d'une organisation « telle que gestionnaire / subordonné et collègue / collaborateur » comme « une identité relationnelle ». Il faut ainsi comprendre le mot « identité » comme « catégorie » et ne pas le confondre avec la notion d'identité de la personne que nous employons précédemment dans notre propos. Ainsi d'après ces auteurs, il existe plusieurs natures d'identité relationnelle : « 1)

subordinate's role based identities, 2) Subordinates person-bases identities, 3) Supervisor's role-based identities, 4) Supervisor's person-based identities » (Sluss, Asfort, 2007). Le niveau de précision de la nature d'une relation interpersonnelle conduit à démontrer l'importance de l'interaction entre individu et superviseur et entre superviseur et organisation. L'interactionnisme nous permet de mieux examiner l'impact réciproque existant entre le travailleur dyslexique et l'organisation.

FIGURE 3– Les catégories de rapports interpersonnels à l'origine du contrôle social informel



II.2.b. L'influence de la politique du handicap sur l'identité de l'individu

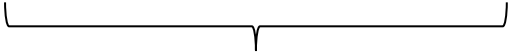
Si les relations avec le collectif construisent l'identité de tout travailleur et en l'occurrence ici celle du travailleur handicapé, l'appartenance à cette identité attachée au handicap est très variable selon les personnes et selon les contextes organisationnels (Clair, Beatty MacLean, 2005 ; Ragins, 2010 ; Richard, Barth, 2017). La prise en compte du handicap par le collectif étant variable dans le temps et d'une organisation à une autre, elle va impacter la construction de l'identité dans son affirmation ou infirmation (Santuzzi, Waltz, 2016). Certains auteurs observent que les entreprises sensibles aux besoins de tous les employés engendrent des bénéfices pour les employés handicapés (Schur, Krusez, Blanck, 2005 ; Schur, Kruse, Blasi, Blanck, 2009 ; Richard, Barth, 2015, 2017 ; Angeloni, 2006) et sont plus performantes. En France, à titre d'exemple, la politique du handicap joue un rôle indéniable dans la prise de conscience de l'identité personnelle du travailleur dyslexique. Les acteurs de cette politique en entreprise sont les responsables des ressources humaines, les référents handicap, les correspondants handicap, les médecins du travail, les managers, les collaborateurs et les syndicats. De plus, la politique du handicap joue un rôle important dans le cas du handicap invisible, car, comme le remarque Clair, Beatty, et Maclean (2005), si les intentions initiales de cette politique s'appliquent dans les faits, les personnes concernées peuvent se présenter telles qu'elles sont sans user de stratégie de dissimulation. A contrario, lorsque les intentions demeurent à l'état de lettre morte ou que certains collaborateurs remettent en question la véracité de l'existence du handicap (Clair, Beatty, Maclean, 2005), les personnes concernées ne peuvent pas divulguer leur identité de peur d'être pénalisées. Dans les cas extrêmes de refoulement (Santuzzi, Waltz, 2016), on observe parfois une « *disidentification* » (Sluss, Ashforth, 2007). Le sort des travailleurs

en situation de handicap invisible est aggravé par le fait qu'il n'y a pas de prise en compte par les syndicats des neuro-divers (Richard, Sang, 2016).

La politique du handicap peut conduire à la mise en place d'aménagements qui rendent visible ce qui était invisible et provoquent des échanges contraints entre collaborateurs (Santuzzi, Waltz, 2016). Cette interaction contribue à la prise de conscience de l'identité du handicap. Cependant elle est largement influencée par le référentiel que les collaborateurs ont du handicap (Santuzzi, Waltz, 2016). La perception négative de ce dernier en est renforcée (Collela, 2001 ; Baldrige, Viega, 2001, 2006 ; Santuzzi, Waltz, 2016) ce qui peut provoquer une mise à distance par certains collaborateurs des personnes handicapées (Stone, Collela, 1996). De plus, cette perception et le niveau d'acceptation peuvent varier en fonction des types de handicaps et des compétences associées à chacun d'entre eux (Stone, Collela, 1996). L'acceptation des aménagements prenant souvent du temps (Cleveland, Barnes-Farelle, Ratz, 1997 ; Baldrige, Viega, 2006), leur légitimité est parfois remise en question (Collela, 2001).

Ainsi nous pouvons comprendre l'influence indéniable du rôle des interrelations dans l'aggravation du stigmatisme et sur la construction de l'identité de la personne. De telles situations montrent la complexité des interactions présentes sur le lieu de travail, et sur la stratégie individuelle de la représentation de soi (Clair, Beatty, Maclean, 2005) lorsqu'on est concerné par un handicap invisible tel que la dyslexie. Ce contexte organisationnel contribue à maintenir cachées les identités invisibles (Clair, Beatty, Maclean, 2005).

TABLEAU 1 - Influence de la politique du handicap sur l'individu et l'organisation.

| POLITIQUE DE HANDICAP DÉVELOPPÉE | POLITIQUE DE HANDICAP PEU DÉVELOPPÉE ou ABSENTE |
|--|---|
| <p>ACTEURS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Responsables ressources humaines - Référents handicap - Correspondants handicap - Médecins du travail <ul style="list-style-type: none"> - Managers - Collaborateurs - Syndicats <p>IMPACTS AMÉNAGEMENTS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Visibilité du handicap - Prise de conscience - Possible mise à distance de l'individu par collaborateurs selon leur référentiel <p>IMPACTS POLITIQUE DU HANDICAP</p> <ul style="list-style-type: none"> - Stop la stratégie de dissimulation - Organisation plus performante | <p>IMPACTS SUR L'INDIVIDU</p> <ul style="list-style-type: none"> - Stratégie de dissimulation développée - <i>Disidentification</i> - Refoulement de l'identité du handicap <div style="text-align: center; margin-top: 10px;">  <p>Aggravation du STIGMATE</p> </div> |

II.2.c. Le lien de confiance et l'identité de l'individu

Dans les relations entre l'individu et l'organisation, le lien de confiance participe à la création d'une relation interpersonnelle. Il permet d'évoquer ce que le travailleur dyslexique peut « tenir secret [tel qu'un] stigmaté inapparent » (Goffman, 1975). « Il suffit qu'il ait des relations intimes avec d'autres personnes, relations ratifiées dans notre société par la confession mutuelle des défauts invisibles, pour qu'il en vienne, soit à admettre ouvertement sa situation, soit à se sentir coupable de ne pas le faire. Et, dans tous les cas il n'est aucun secret, si profond soit-il, qui n'est connu de quelqu'un au moins, et qui donc ne peut jeter une ombre » (Goffman, 1975, p. 92). Cette capacité à tisser une relation de confiance développée par certains collaborateurs permet de détecter la dyslexie par leur connaissance de ce handicap invisible. La relation de confiance repose sur l'empathie. Ainsi le rapport de confiance interpersonnelle constitue un élément central dans la révélation d'informations de soi (Clair, Beatty, Maclean, 2005). Cette connaissance des collaborateurs peut être acquise soit par une expérience vécue auprès de personnes dyslexiques de leur entourage, soit par leur culture personnelle de ce handicap, soit par une action de sensibilisation ou de formation menée par l'entreprise (Naschberger, 2008 ; Richard et Barth, 2017). Ainsi, ils arrivent à mieux déceler le visible de l'invisible du handicap. Une équipe bien informée, agréable, ou concernée par la même singularité invisible facilite la mise en confiance d'une personne handicapée.

II.2.d. L'influence de la culture nationale et organisationnelle sur l'identité de l'individu

Évoquer son identité selon le contexte culturel national peut produire un stigmatisme important ou aggraver des stigmates préexistants (Clair, Beatty, Maclean, 2005). L'organisation absorbe de plus les codes culturels. Ainsi la culture nationale entre dans l'entreprise et influence les rapports interpersonnels. Les auteurs cités ci-dessus suggèrent que la révélation de l'identité invisible est conditionnée par l'interprétation d'indicateurs culturels par les collaborateurs et la personne handicapée. En effet, la stigmatisation est un phénomène relatif et est ancrée dans un phénomène socioculturel qui a une histoire. Ces chercheurs (Clair, Beatty, Maclean, 2005) remarquaient qu'aux États-Unis, les personnes atteintes d'obésité et les personnes âgées sont dévalorisées et stigmatisées, mais que dans d'autres cultures, elles sont vénérées. La stigmatisation est aussi collectivement définie et reconnue, ce qui signifie que telles catégories de personne peuvent s'attendre à des stigmatisations singulières selon la culture du pays où ils se trouvent. D'autres recherches montrent que la culture nationale d'un pays influence le degré de la stigmatisation. Par exemple, les recherches comparatives sur la Turquie et les États-Unis de Ikizer, Ramírez-Esparza, et Quinn (2018), mettent en évidence le fait que la culture collective turque provoque une stigmatisation plus forte des personnes atteintes de dépression que celle présente aux États-Unis. Leur recherche a permis d'établir un lien de cause à effet entre le type de culture et création de stigmatisme. Un autre exemple est tiré du cas français. La non-maîtrise de la compétence orthographique en France est rédhibitoire à l'embauche, car elle accroît les risques d'une mauvaise image de l'organisation (Martin-Lacroux, 2016). Dans ce cas, le contexte culturel national influence la décision d'embauche ou de maintien dans l'emploi d'un salarié dyslexique. Ainsi les peurs

et les angoisses sont accentuées si la personne est contrainte d'évoquer le secret de son stigmate invisible (Clair, Beatty, Maclean ; 2005). La culture nationale est une variable qui impacte d'autant plus les individus et les organisations que la définition médicale du handicap a pris une place conséquente dans les pratiques organisationnelles (Santuzzi, Waltz, 2016).

Ainsi, si la culture nationale entre dans l'entreprise et influence les rapports interpersonnels, l'organisation développe indépendamment sa propre culture d'entreprise qui impacte les rapports entre collaborateurs et travailleurs handicapés. L'acceptation du handicap varie selon les cultures imposées dans les différentes organisations (Schur, Kruse, Blasi, et Blanck, 2005; Santuzzi, Waltz 2016). Comme nous le rappelle Sainsaulieu (2010), la culture d'entreprise permet de mobiliser les potentiels humains. Il considère qu'elle participe à un renouvellement des pratiques managériales. La culture peut être envisagée comme un outil d'intégration de nouvelle valeur en vue de s'ouvrir à des individus différents (Sainsaulieu, 2010). Dans le cadre d'une organisation qui se veut inclusive, ces nouvelles valeurs peuvent être en conformité avec l'intégration du handicap. Le développement d'une culture collective du handicap peut se faire à différents niveaux : au niveau organisationnel, au niveau d'une équipe, d'un groupe de travail, ou d'un individu. L'adhésion aux valeurs du handicap prend sens (Wieck, 2011) par l'interaction collective. La multiplication des actions diverses sur le thème du handicap peut permettre de constituer une cohésion entre les individus. L'acceptation du collectif peut se faire par le biais d'une confrontation de la somme des cultures individuelles et organisationnelles. En effet la culture est une représentation d'un ensemble de croyances, de connaissances et d'informations qui vont participer à créer un « *lien, car elle renvoie au partage de références communes ; c'est une façon partagée de voir, de dire le monde qui nous entoure et d'y agir.* »

(Lavigne, 2007, p. 248). Dans l'étude sur la surdité, Lavigne démontre que l'acculturation est un processus essentiel. Cette affirmation est valide pour toute personne intégrant une organisation, mais est d'autant plus prégnante dans le cas du handicap. Elle se matérialise dans les organisations inclusives (vis-à-vis du handicap) par des actions concrètes, qui contribuent à la création de nouvelles valeurs collectives, et permettent de faire évoluer les mentalités et modifier les pratiques (Naschberger, 2008). Un métissage des cultures se produit par l'interaction des cultures organisationnelle, collective, et individuelle entre elles. Ce processus concourt à l'acceptation d'une culture commune du handicap. L'interaction par le collectif et l'organisation permet d'atteindre une acceptation conative de l'individu handicapé. Ainsi nous comprenons selon les travaux de North (2005) et Goffman (1973, 1988) que la nature des interactions humaines permet par la culture de changer les croyances humaines dans l'institution politique des organisations régie par des règles qui transpose ses croyances. Cette nouvelle culture métissée (Chanlat, Pierre, 2018) facilite d'autant plus l'acceptation de son identité personnelle par l'individu atteint de dyslexie. Ainsi la culture est un outil immatériel qui peut aider à régénérer l'identité du handicap au niveau individuel et organisationnel. Elle est un indicateur d'interprétation qui interfère avec l'image personnelle du travailleur handicapé dans la production de son identité (Santuzzi, Waltz, 2016). Par exemple, une culture d'entreprise *handi-accueillante* contribue à faciliter la révélation du handicap (Richard, Barth, 2017). Certaines organisations de culture traditionnelle rencontrent plus de difficultés dans l'élaboration d'une culture inclusive du handicap invisible, car leur référentiel sur la diversité est principalement lié à l'approche visible de l'identité du handicap (Clair, Beatty, Maclean, 2005 ; Santuzzi, Waltz, 2016).

La mobilisation du concept du stigmatisme permet d'orienter notre recherche à l'échelle de l'individu et de comprendre que l'interprétation du traumatisme vécu est individuelle et produit ainsi un stigmatisme spécifique à chacun (Santuzzi, 2016). Ainsi l'emploi de ce concept se justifie par le fait qu'il explique l'émergence de ressources personnelles.

- SYNTHÈSE DU CHAPITRE 1 -

Du fait de la quasi-inexistence d'une littérature sur le travailleur dyslexique et sur le handicap invisible en sciences de gestion, nous avons dû contextualiser ce handicap en situation organisationnelle. Nos réflexions se sont fondées sur les travaux théoriques de Danny Miller (2011) et ceux de Santuzzi (2014 ; 2016). Ce premier chapitre nous a permis d'établir une définition du « travailleur dyslexique » et de développer les troubles associés à ce handicap que la plupart de ces travailleurs partagent ainsi que les difficultés qu'ils rencontrent.

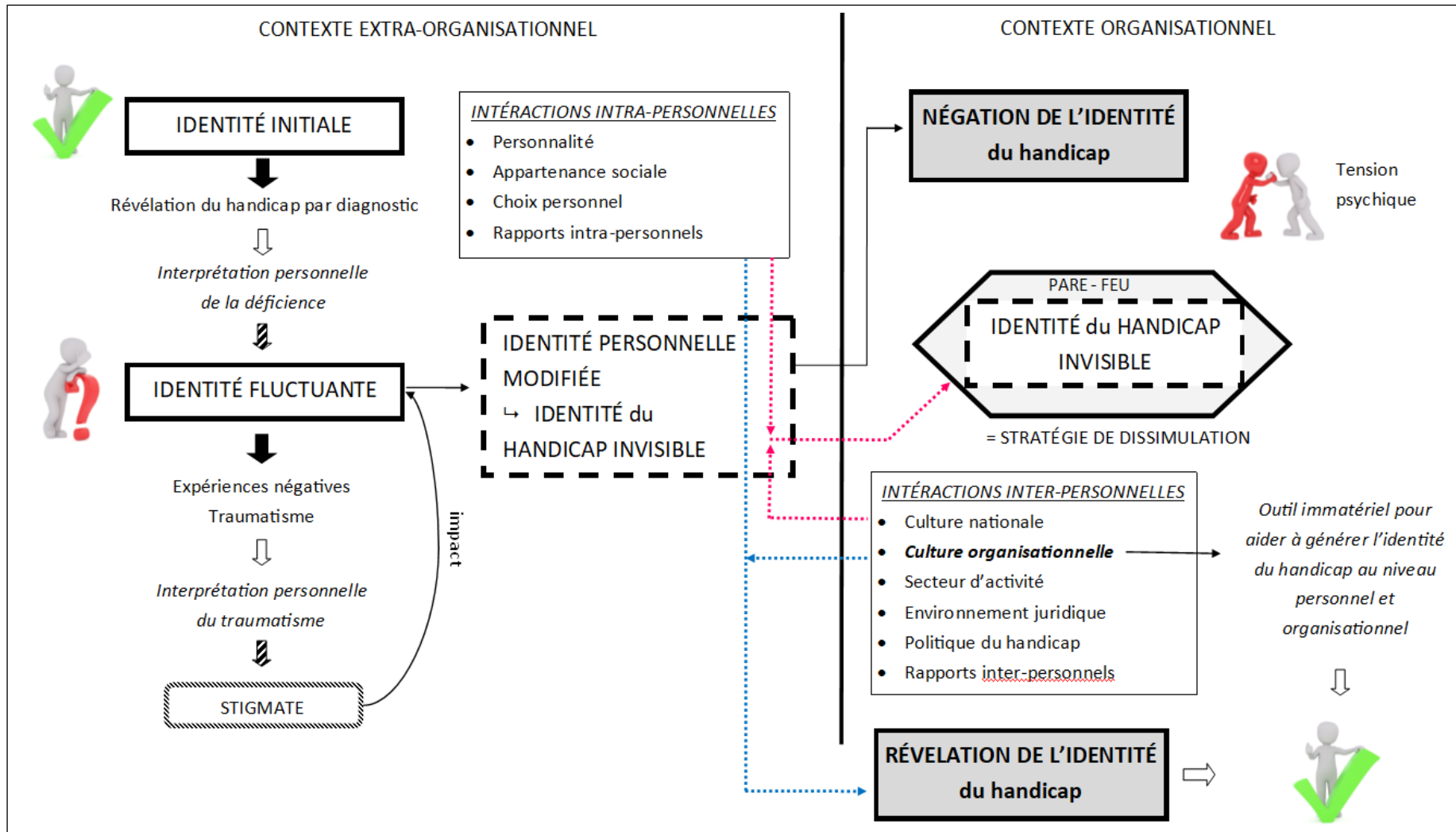
Les éléments développés dans cette première partie de chapitre nous permettent d'apporter des arguments de réponse à la première question de recherche.

- QR1 - Comment l'individu dyslexique se situe-t-il dans l'organisation ? -

Cependant un enrichissement de ces arguments par l'approche du handicap sous l'angle de l'évolution de l'identité du travailleur dyslexique nous est apparu indispensable.

Pour cela, nous nous sommes appuyés sur les travaux de Goffman (1975), King et John (2014) et Santuzzi et Waltz (2016). Ceux-ci nous ont permis d'établir le rôle indéniable des interactions intra-personnelles et interpersonnelles sur l'évolution de l'identité du travailleur dyslexique. Celles-ci sont à l'origine de la mise en place d'une stratégie de dissimulation du handicap ou au contraire encouragent sa révélation. Dans les deux cas, la performance de l'individu s'en trouve modifiée par l'acceptation de l'identité du handicap par celui-ci ainsi que par son organisation (cf. FIGURE 4)

FIGURE 4 - L'identité du travailleur dyslexique : L'impact du stigmate, des interactions intra et interpersonnelles



(Images libres de droits téléchargées sur <https://pixabay.com/fr>)

CHAPITRE 2 – LE PROCESSUS D’ÉLABORATION DE LA COMPÉTENCE IDIOSYNCRATIQUE DU DYSLEXIQUE

Ce chapitre est dédié à l’étude du processus d’élaboration des compétences idiosyncratiques des dyslexiques et à l’intégration de celles-ci dans l’organisation. Il répond aux objectifs suivants :

- Expliquer le processus de création des compétences ;
- Démontrer que les dyslexiques élaborent des compétences plus développées du fait de la spécificité de leur handicap, compétence que nous qualifierons d’idiosyncratiques ;
- Exposer les raisons de l’invisibilité de ces compétences dans les organisations ;
- Détailler la manière dont les managers peuvent percevoir la ressource « dyslexie ».

Pour ce faire, nous présenterons dans une première partie le processus d’activation des ressources personnelles que provoque le stigmatisme et au contact du contexte organisationnel. Pour cela nous emploierons ainsi la notion de « Schème », car, comme le constate également Cossette (2004), aucune étude empirique n’existe sur laquelle s’appuyer pour valider les hypothèses de notre revue de littérature. Nous nous sommes principalement basés sur les travaux de Le Boterf (2018). Dans une deuxième partie, nous traiterons des compétences idiosyncratiques des travailleurs dyslexiques. Une fois de plus nous sommes face à un trou théorique. En effet, aucune étude n’a été réalisée au sujet des compétences des dyslexiques. C’est pourquoi nous avons travaillé à partir des travaux de Warnier et Weppe (2019) sur les travailleurs handicapés, plus particulièrement sur le cas

Chapitre 2 – Le processus d’élaboration de la compétence idiosyncratique du dyslexique des autistes ainsi qu’à partir des travaux d’Austin et Pisano (2017) et Richard et Sang (2016) à propos des *neuro-divers*. Enfin nous aborderons le thème de la relation entre la perception de la ressource par les managers et le degré de visibilité de la compétence. Pour cela nous mobilisons une théorie émergente, celle des « ressources étendues » (Warnier, Lecocq, Weppe, 2013).

STRUCTURE DU CHAPITRE

- I. Les ressources personnelles activées par le stigmaté et le contexte organisationnel**
 - I.1. Configuration neurologique : des ressources personnelles spécifiques aux dyslexiques
 - I.2. Impact du stigmaté : production et inhibition de schèmes
 - I.3. Impact du contexte organisationnel
- II. Les compétences idiosyncratiques du travailleur dyslexique**
 - II.1. Caractéristiques de la compétence idiosyncratique
 - II.2. L’intégration des compétences idiosyncratiques des dyslexiques dans l’organisation
- III. La relation entre perception de la ressource et visibilité de la compétence**
 - III.1. La perception subjective des managers
 - III.2. L’orchestration des ressources délaissées

I. Les ressources personnelles activées par le stigmate et le contexte organisationnel

Les ressources personnelles se caractérisent par des connaissances, des savoirs faire, des aptitudes, des ressources émotionnelles et des qualités personnelles (Le Boterf, 2018). Elles ont un rôle important dans l’élaboration du processus de la compétence. Or la recherche en neurologie permet d’affirmer que les dyslexiques sont dotés à cet égard de ressources personnelles particulières qui donnent naissance à des compétences spécifiques que nous définirons par la suite.

I.I Configuration neurologique : des ressources personnelles spécifiques aux dyslexiques

La dyslexie est d’origine génétique (Ramus, 2005). Le docteur Habib (2014) a observé que si des parties spécifiques du cortex cérébral des dyslexiques sont mortes, d’autres sont plus développées. Cette configuration cérébrale, propre à ce handicap invisible, amène ce développement neurologique à être qualifié de capacité « compensatrice » endogène permettant de restaurer une insuffisance à l’origine de cette situation handicapante. Ces parties corticales de l’encéphale plus volumineuses sont également observées sur des IRM comparatives réalisées par les neurologues Brock et Fernet (2011). Par leur configuration, elles intensifient la création de formes de pensée, autrement appelées « schèmes ». Si ces derniers sont présents dans le cerveau humain de manière innée (McClelland, 1973 ; Lahire, 2011), ils sont ici plus développés chez les dyslexiques. Brock et Fernet (2011) ont mis en évidence l’existence de ce développement singulier concernant les schèmes suivants : un système de pensée doté d’une vue spatiale élargie de par sa caractéristique

Chapitre 2 – Le processus d’élaboration de la compétence idiosyncratique du dyslexique multidimensionnelle, un système de pensée propre à développer la sociabilité (pensée altruiste) et offrir à l’individu une propension à la créativité. De même, Ronald Davis (1995), tout comme Brock et Fernet, a répertorié des schèmes de pensée particulièrement efficaces chez les dyslexiques qui leur permettent de percevoir la réalité du phénomène observé et vécu.

1.1.a. La pensée multidimensionnelle

Celle-ci mobilise l’ensemble des sens de l’individu et lui permet de vivre ses pensées comme si elles étaient réelles. Brock et Fernet constatent que cette forme pensée se caractérise par un regroupement d’informations diverses sur un thème particulier pour offrir une vue globale et déterminer l’aspect le plus pertinent dans un contexte donné. Ce mode de pensée développe une matrice multidimensionnelle. Cette dernière permet aux dyslexiques de comprendre l’interaction qui peut exister entre des phénomènes tels que des idées, des événements, ou des expériences reliés entre eux par des relations de cause à effet. Ce mode de raisonnement permet de voir les phénomènes selon une approche multiple. D’après leur recherche, les dyslexiques ont des prédispositions neurologiques qui expliquent que ce système de pensée soit privilégié par eux. En effet, ils affirment que leur configuration cérébrale est plus adaptée pour traiter un sujet de manière globale plutôt que pour le considérer de manière détaillée.

1.1.b. La pensée en images

Pour Davis (1995), celle-ci découle d’un processus d’analyse non verbale, mais sous forme d’images « à la vitesse de trente-deux images par seconde ». Pour un individu qui utilise un mode verbal de communication, cinq pensées (des mots isolés conceptualisés) vont

Chapitre 2 – Le processus d’élaboration de la compétence idiosyncratique du dyslexique

traverser son esprit en une seconde, alors que pour un individu qui communique avec un mode non verbal, il y en a trente-deux sous forme d’images (non verbales conceptualisées) c'est-à-dire six et dix fois plus » (1995, p. 118). Les travaux de Brock et Fernet ont ainsi approfondi l’assertion de Davis. Les auteurs affirment que la pensée correspond à une imagerie spatiale qui prend plusieurs formes : image visuelle, différentes forces, formes, textures ou mouvements. La pensée en images s’intègre essentiellement dans le raisonnement par interconnexion. Elle produit une vue d’ensemble en trois dimensions offrant une perspective globale sur un problème donné. Autrement dit, selon ces chercheurs, les dyslexiques ont plus de facilités à mobiliser ce mode de fonctionnement pour décrypter la complexité de leur environnement que les non-dyslexiques qui élaborent un mode de pensée en deux dimensions et peuvent s’attarder sur des détails plus fins.

1.1.c. La pensée intuitive

Selon Davis (1995), elle s’active par des stimuli qui vont déclencher une pensée en images. Chez Brock et Fernet, cette forme de pensée est appelée « raisonnement dynamique ». Ils le définissent comme une capacité à prévisualiser les résultats plausibles d’une action future par comparaison d’expériences passées connues (par apprentissage) ou observées. Ils justifient cette capacité par la configuration neurologique des dyslexiques qui se distingue par l’existence d’un circuit neuronal volumineux permettant de réaliser d’importantes interconnexions.

1.1.d. La pensée créative

Elle s’exprime par convocation des pensées en images, intuitive et multidimensionnelle. La pensée créative s’établit par un raisonnement analytique comparatif qui mobilise des

Chapitre 2 – Le processus d’élaboration de la compétence idiosyncratique du dyslexique

images plutôt que des mots (Davis, 1995). Dans le cas de Brock et Fernet, la pensée créative prend deux formes possibles : dans la première, les dyslexiques vont apprendre et comprendre plus facilement en transformant des informations abstraites en informations narratives (c’est-à-dire en créant une histoire). La deuxième forme s’apparente à une élaboration de stratégies cognitives basées sur des cas concrets. Ces chercheurs constatent que les dyslexiques arrivent à développer une pensée créative à partir de leur pensée multidimensionnelle, car ces derniers mobilisent davantage leur cerveau droit. En effet celui-ci permet de détecter plus facilement des analogies et de percevoir la structure des phénomènes. De plus, il est à l’origine du développement d’un mode de pensée créatif. Si ces différents schèmes de pensées existent chez tout individu, ils sont davantage développés chez les dyslexiques. Ils peuvent être modifiés, voire inhibés par l’action d’un élément externe à l’individu comme les expériences traumatiques à l’origine du stigmat.

I.2. Impact du stigmatisme : production et inhibition de schèmes

Rappelons que le stigmatisme est une « trace laissée », une blessure, causée par une expérience traumatique, mais également l’interprétation que l’individu va se faire de cette dernière et qui altère son identité. L’impact est également visible au niveau cérébral. Afin de comprendre les origines de l’élaboration de certains schèmes par une sollicitation extérieure d’un stimulus (le traumatisme), intéressons-nous aux travaux en neurologie de Kyoko Ohashi, Carl M. Anderson, Elizabeth A. Bolger, Alaptagin Khan, Cynthia E. McGreenery, et Martin H. Teicher (2018). Ceux-ci ont montré que les stimuli extérieurs vécus de manière traumatique modifient la configuration neurologique des individus. Ce changement contribue à la création de schèmes que nous nommerons schèmes "résilience" et qui seront les « modes d’emploi » pour élaborer de futurs comportements de résilience. Ces travaux confirment l’assertion du prix Nobel North « *les humains possèdent des caractéristiques génétiques qui fournissent l’architecture initiale de l’esprit qui interagit avec l’héritage culturel et le vécu individuel, ce qui détermine l’apprentissage* » (2005, p. 102).

Ainsi la résilience se définit comme « *une aptitude de la personne à surmonter un traumatisme* » (Bernard, 2011, p. 111). Manciaux (2001) remarque que la résilience est un processus qui s’inscrit dans la durée, dans un contexte et une trajectoire de vie (Henley, 2010). Ainsi les conséquences du stigmatisme sont multiples et engendrent des sentiments de déplaisir, voire des angoisses, des réactions dépressives et agressives, telles que la colère

Chapitre 2 – Le processus d’élaboration de la compétence idiosyncratique du dyslexique et la rage (Ferenczi, 1933)⁵. Leur régulation va être déterminante pour l’émergence de ce processus de résilience (Tychev, 2001). Cette dernière se caractérise par la capacité à faire face à des perturbations et renvoie à l’adaptabilité de l’individu (Obrist, Pfeiffer, Henley, 2010 ; Richardson, 2002, 2011).

Les schèmes « résilience » sont à l’origine du développement de caractéristiques individuelles motrices dans la mise en œuvre de la stratégie de résilience (Jourdan-Ionescu, 2001,2011 ; Anaut,2005, 2009, 2011; Rousseau, 2011). À cet égard, plusieurs caractéristiques sont mises en l’avant.

1) L’estime de soi (Jourdan-Ionescu, 2001 ; Henley, 2010 ; Richardson, 2011 ; Bernard, 2011 ; Manciaux, 2006) permet à l’individu de pouvoir juger sa valeur personnelle vis-à-vis de l’image que se fait son entourage de lui-même (Rousseau, 2011). Cyrulnick (1999, p. 66) a ainsi montré que l’estime de soi est façonnée par « de minuscules comportements, de tout petits gestes, des paroles banales qui structurent ». Elle correspond à la capacité de discerner ses forces et ses faiblesses (Rousseau, 2011).

2) L’élaboration d’un système de croyances (Barnard, 2011) qui entraîne une distanciation (Anaut, 2011 ; Bernard, 2011) et une intellectualisation de celui-ci permettant de faire face à l’adversité et participant au développement d’une analyse prédictive des événements (Tychev, 2001 ; Barnard, 2011 ; Rousseau, 2011) et intuitive (Richardson, 2011).

⁵ Ferenczi, (2006), *Le traumatisme*, 1933, p. 56

3) La mobilisation de ces ressources internes qui sont des réponses tactiques à des situations difficiles. L'acteur est alors en mesure d'accepter le choc et l'intellectualisation l'aide à surmonter sa situation.

En parallèle à la formation des schèmes « résilience », les schèmes innés peuvent rester dormants jusqu'à leur activation lors de la mise en contact de l'individu avec l'organisation (Lahire, 2011). Ces mêmes schèmes peuvent aussi être inhibés en fonction de l'influence des relations interpersonnelles vécues par l'individu (Lahire, 2011), notamment lors des situations stigmatisantes qui en découlent.

1.3. Impact du contexte organisationnel : mobilisation et modification de schèmes, création de compétences

Rappelons la définition d’un schème. Selon Le Boterf (2018), ce dernier est un guide constitué d’un ensemble de savoirs formalisés pour savoir agir de manière compétente. La combinaison personnelle des schèmes d’un individu constitue une « empreinte neurologique », maillon à l’origine du processus de création de la compétence. Ainsi d’après Arbouche (2008) « *L’exercice de la compétence passe par des opérations mentales complexes, sous-entendues par des démarches intellectuelles, qui permettent de choisir et de réaliser l’action la mieux adaptée à la situation* » (2008, p. 119). Ce choix est alors effectué par le cerveau en fonction de l’expérience traumatique vécue, du stigmate qu’elle a produit et qui peut être revivifié dans le contexte organisationnel, et en fonction de l’environnement offert par celui-ci.

1.3.a. L’influence de la reviviscence du stigmate

Cette expérience antérieure permet de mieux mobiliser un schème de pensée afin de choisir l’attitude que peut adopter l’individu. En effet, les conclusions de North (2005) montrent que les expériences passées permettent à l’homme de mieux appréhender l’incertitude produite par la situation présente, ce qui affecte ses compétences et attitudes. Lui-même constate que cette architecture de pensée permet de réduire les environnements complexes. En effet, les schèmes [de résilience] sont construits par l’expérience dans des environnements variés et complexes (Le Boterf, 2018). La reviviscence du stigmate dans les organisations contribue à réveiller émotionnellement les schèmes de résilience qui rendent sensible l’individu à des signaux faibles, et lui font prendre un temps d’avance (Le Boterf, 2018). Il existerait alors des « modalité(s) de

Chapitre 2 – Le processus d’élaboration de la compétence idiosyncratique du dyslexique

déclenchement de schèmes [...] par la configuration de la situation présente, et une partie seulement des expériences passées est mobilisée, convoquée, réveillée » (Lahire, 2011, p. 87). L’individu serait alors capable de procéder en compétence par « *l’activation de schème pertinent et l’inhibition de schème concurrent* » (Le Boterf, 2018).

Notons que la mobilisation de schèmes nécessite de la part de l’individu une bonne connaissance de ses ressources personnelles, car plus il connaît leurs « *limites, leurs champs d’application* », plus il pourra « *en tirer des conclusions sur leurs besoins d’actualisation, d’approfondissement ou d’extension* » (Le Boterf, 2018, p. 152). Pour cela, l’individu ne doit pas souffrir d’une altération ou d’une négation de son identité personnelle causée par le stigmate qu’il a subi. En effet, rappelons que le stigmate peut affecter la vision que l’individu a de lui-même, et altérer son estime de soi. Or si cette dernière est amoindrie, l’individu se retrouve dans l’incapacité d’identifier objectivement ses ressources personnelles, car elles sont ignorées et ne peut donc pas les mobiliser en vue de produire des compétences (Levy Leboyer, 2009).

1.3.b. Mobilisation sélective des schèmes innés

Deux neurologues Rizzolatti et Sinigaglia (2011) nous montrent que nos structures neuronales participent à la reconnaissance d’un environnement et nous aident à décrypter les actions d’autrui. Par conséquent ces mêmes neurones déclenchent des comportements observables dans nos relations interpersonnelles. Ces comportements découlent de deux systèmes de pensée, le Système 1 et le Système 2 (Kahneman, 2016). Le système 1 a pour caractéristique de produire des impressions qui sont approuvées par le système 2 pour devenir des convictions transformées en attitudes. Le système 1 fonctionne automatiquement et rapidement sans effort et sans contrôle et produit « des intuitions

Chapitre 2 – Le processus d’élaboration de la compétence idiosyncratique du dyslexique compétentes après un entraînement spécifique » (p. 163). Il puise au sein de la mémoire un ensemble de modèles afin de distinguer « *ce qui est surprenant de ce qui est normal* » (p. 163). Cependant Kahneman nous met en garde sur ce système de pensée qui aurait tendance à compromettre la capacité qu’un individu a de douter, le système 2 de pensée étant un système de contrôle des caractéristiques du système 1. Le contrôle exécutif de la pensée se réalise par tri des comportements les plus pertinents (Le Boterf, 2018). La combinaison des effets du système 1 et du système 2 produit une singularité de pensée par adaptabilité des schèmes de pensée présents dans le cerveau. Or Le Boterf (2018) affirme que les schèmes de pensée sont singuliers à la personne, car ces « *schèmes sont des équations personnelles* » (2018, p. 118). En effet ces derniers se transforment et s’individualisent en fonction des personnes, et influencent la manière d’agir en compétence. Ces schèmes de pensée procèdent par intelligence et par analyse de l’environnement (Zarifiant, 2009).

En effet, le schème va évoluer en fonction du contexte présent. D’après Le Boterf (2018, p. 118), « le schème peut être comparé à un processus possédant son propre dispositif de guidage : ses anticipations et ses possibilités d’inférence lui permettent de s’ajuster, de corriger des erreurs ou des dérives. Les schèmes sont dynamiques. Par des dispositifs d’auto-contrôle, le schème s’adapte au fur et à mesure qu’il se met en œuvre ». Précisons que si le schème possède la caractéristique d’être adaptable par « *accommodations, pour prendre en compte les spécificités* » (Le Boterf, 2018, p. 118) des différents contextes, il peut aussi être invariant. En effet, « un schème vaut pour une famille de situations, pour une catégorie d’actions, une classe de problèmes. Il y a en quelque sorte un périmètre de validité » (2018, p. 118). Ainsi à contexte identique, l’action/la compétence produite par le schème sera similaire. Ces séquences d’actions répétées forment des routines (Lahire,

2011). Nous pouvons ainsi comprendre l'importance de l'expérience passée dans l'appropriation du présent.

1.3.c. Éléments du contexte organisationnel qui impactent les schèmes de pensée innés.

L'environnement organisationnel offre, premièrement, plusieurs types d'interactions avec le collectif qui agissent sur l'individu (Retour, Kromer, 2006) : les interactions affectives, les relations informelles, les coopérations. Ces interactions sont donc des facteurs de contingence internes qui agissent sur la compétence, mais il en existe d'autres : une politique du handicap handi-accueillante (Richard, Barth, 2017); une politique des aménagements (Stone 1995, Collela, 2001 ; Santuzzi & al, 2014 ; Santuzzi, Waltz, 2016 ; Baldrige, Viega, 2001) ; une gestion individualisée de la compétence (Arnaud, Frimousse, Perretti, 2009). Par ailleurs, le pouvoir agir en compétence peut aussi être rendu possible selon Le Boterf (2018) par : *« L'organisation du travail, qui définira les périmètres de responsabilités et les marges de manœuvre permettant de prendre des initiatives ; un management fondé sur la confiance, ne multipliant pas à l'excès les contrôles mettant sous surveillance l'activité des salariés, organisant le suivi des délégations de responsabilités, cohérent dans ses orientations sur le travail à réaliser ; la mise à disposition en temps opportun des moyens, des informations, des équipements nécessaires à l'activité ; une gestion du temps qui laisse la possibilité de prendre du recul par rapport aux pratiques mises en œuvre, de faire des retours d'expérience, de coopérer avec l'autre, de se former ».*

Ces éléments du contexte organisationnel agissent donc sur la mobilisation et l'adaptabilité des schèmes de pensée. Si nous considérons que les dyslexiques possèdent un certain nombre de schèmes plus développés relativement similaires, il semblerait que

Chapitre 2 – Le processus d’élaboration de la compétence idiosyncratique du dyslexique nous puissions établir une typologie de compétences consécutives à la mobilisation et l’adaptabilité de ces mêmes schèmes à des contextes organisationnels équivalents.

II. Les compétences idiosyncratiques

II.I. Caractéristiques de la compétence idiosyncratique

II.I.a. Définition de la compétence idiosyncratique

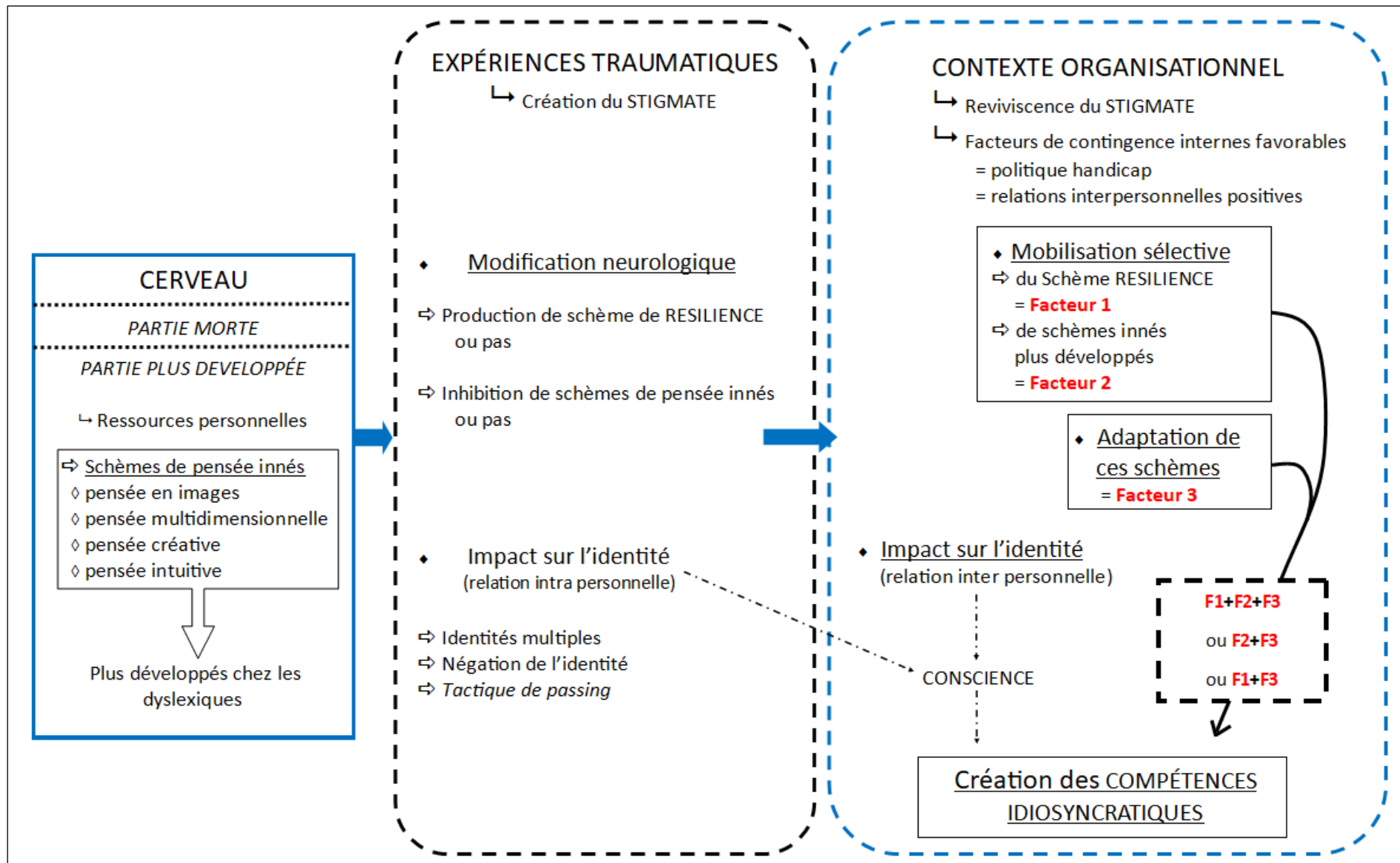
Rappelons qu’« être compétent, c’est être capable d’agir et de réagir de façon pertinente dans une [...] situation [donnée] (Le Boterf, 2018, p. 173). Au sein de la discipline de gestion, la compétence recouvre trois dimensions telles que la connaissance, la pratique et les attitudes (Durand, 2006). Ainsi, « compétence idiosyncratique » peut se définir comme le fait d’être capable d’agir grâce à une prédisposition particulière de l’organisme qui fait qu’un individu réagit d’une manière personnelle à l’influence d’agents extérieurs. Elle est donc une caractéristique constitutive des individus (Oiry, 2005). Les agents extérieurs renvoyant aux éléments constitutifs du contexte organisationnel que nous avons détaillés précédemment (Chap 2, I.).

II.I.b. L’élaboration de la compétence idiosyncratique du dyslexique

Lahire (2011) observe que le comportement d’un acteur social se module selon la variété des contextes. Fernagu-Oudet (2016) met en évidence l’importance d’un environnement organisationnel « capacitant » qui favorise la réunion de plusieurs facteurs à l’origine de la formation de compétences. L’impact de la reviviscence du stigmaté sur le schème résilience, que nous avons précédemment détaillé, constitue notre FACTEUR 1 (voir Figure

5 : Facteur 1). La possession de schèmes innés plus développés propres à la majorité des dyslexiques forme notre FACTEUR 2 (voir Figure 5 : Facteur 2). Enfin, la capacité d’adaptabilité de ces mêmes schèmes constitue notre FACTEUR 3 (voir Figure 5 : Facteur 3). Ces différents facteurs peuvent se combiner de manière aléatoire pour former une alchimie (Durand, 2006) et produire une configuration originale/idiosyncratique propice à la création de compétences typiques des dyslexiques que nous nommerons « compétence idiosyncratique du dyslexique ». Ces dernières se révèlent lorsqu’elles se répètent dans le quotidien professionnel de l’individu, c’est-à-dire lorsqu’elles constituent, par l’intensité de leur fréquence, des routines (Teece, 2007, 2012 ; Haas, 2016). Détaillons-les.

FIGURE 5 - Modélisation du processus d’élaboration des compétences idiosyncratiques des dyslexiques



II.1.c. Tentative de typologie des compétences idiosyncratiques des dyslexiques par mise en perspective des travaux théoriques de Miller (2011) et Teece (2012)

Jusqu’à présent, aucune recherche empirique n’a été faite concernant particulièrement les compétences idiosyncratiques des dyslexiques. Miller (2011) a travaillé sur les atouts cognitifs de ces personnes. Teece (2012) a, quant à lui, observé le parcours de Steve Jobs pour démontrer que ce dernier avait développé des capacités dynamiques (considérées par l’auteur comme des actions idiosyncratiques d’entrepreneurs) à l’origine du succès d’Apple soulignant que la « *Jobs’ description succinctly illustrates the theory advanced here* » (Teece, 2012, p. 1399).

Rappelons qu’« *un schème [de pensée] vaut pour une famille de situations* » (Le Boterf, 2018). Ainsi à contexte identique, l’action/la compétence produite par le schème sera similaire. Ces séquences d’actions répétées forment des routines (Lahire, 2011).

Nous pouvons émettre l’hypothèse que, si Teece (2012) avait eu connaissance des travaux de Miller (2011) et de Le Boterf (2018), il aurait pu mettre en relation la détention de ces capacités dynamiques qu’il qualifie de routines avec le fait que Steve Jobs soit dyslexique. En effet, un lien peut être établi entre la possession de schèmes plus développés par le cerveau de Steve Jobs et les compétences qui découlent de leur mise en action observées par Teece.

Teece affirme que « la présence de Jobs a été considérée comme essentielle au succès d’Apple ». Il en apporte la preuve lorsqu’il ajoute que « *sa grande importance pour l’entreprise [s’est observée] avec la baisse des performances d’Apple après son éviction en*

Chapitre 2 – Le processus d’élaboration de la compétence idiosyncratique du dyslexique

tant que PDG en 1985 et avec la performance remarquable de la société depuis son retour en 1997 ». Nous remarquons un point convergent avec les écrits de Miller (2011) lorsque Teece évoque une des compétences de Steve Jobs dans son analyse du marché : il décrit sa capacité à comprendre les besoins des clients lorsqu’il affirme que « *le succès d’Apple semble en partie résulter de la manière dont Jobs a priorisé les possibilités, tout en se basant sur une excellente compréhension du marché et en imposant sa vision concernant la nécessité de la simplicité d’utilisation et de l’esthétique des produits* ». Au sujet de la compétence en matière de « compréhension du marché » décrite par Teece, nous pouvons faire un lien avec les affirmations de Danny Miller (2011) qui évoque, en tant qu’atouts des dyslexiques, leur capacité d’écoute de leur environnement social et l’explique par leur capacité cognitive spécifique. Nous pouvons également mettre en lien l’expression « *en imposant sa vision* » de Teece avec les propos de Miller qui observe que les dyslexiques développent un état d’esprit assez indépendant et un sens critique de l’autorité en réaction aux situations stigmatisantes vécues dans le passé durant lesquelles ils étaient qualifiés d’ « incapables ». Ainsi il observe qu’ils n’ont plus peur d’affirmer leur point de vue et développent un comportement atypique d’entrepreneurs. Ils fournissent également à l’entreprise des idées nouvelles grâce à leur sens critique.

Teece (2012) remarque que Steve Jobs a eu la capacité de déceler des besoins de consommateurs, d’y répondre avec des produits innovants et d’enrichir les produits existants d’une touche de créativité. De son côté, Miller explique cette aptitude à la créativité des dyslexiques en mobilisant des recherches en psychologie qui ont démontré que les dyslexiques ont une pensée créative plus développée que les normaux lecteurs (Everatt, Steffert, Smythe, 1999). Selon Miller (2011), la créativité est favorisée par le fait

Chapitre 2 – Le processus d’élaboration de la compétence idiosyncratique du dyslexique

que les dyslexiques utilisent plus souvent une pensée inductive que déductive. Cette aptitude à la créativité peut donc expliquer que Steve Jobs ait développé des produits innovants. En reprenant les chiffres des travaux de Julie Logan (2008), Teece constate que 35% des entrepreneurs américains sont des dyslexiques. En citant Steve Jobs qui affirmait que le développement d’un produit Apple faisait appel à « un mélange de créativité et de routines », Teece remarque que la performance des entreprises dépend des routines que la direction peut mettre en œuvre. Tout comme Miller, il constate que les dyslexiques sont capables de rendre leurs entreprises plus performantes en termes de croissance en faisant preuve de plus d’audace dans le lancement de nouvelles activités. Autrement dit, nous pouvons faire l’hypothèse que les compétences décrites ci-dessus font partie des compétences idiosyncratiques des dyslexiques.

II.2. L’intégration des compétences idiosyncratiques des dyslexiques dans l’organisation

II.2.a. Phénomène observable par le biais du courant de recherche des micro-fondations

Le courant de recherche des micro-fondations s’intéresse à la prise en compte à l’échelle micro des individus en interaction avec l’organisation (Felin, Foss, Heimerik, Madsen, 2012). Barney et Felin (2013) fondent partiellement leur théorie des micro-fondations sur les ressources humaines, la psychologie sociale, les comportements micro-organisationnels. Citant Kim (1993), ces mêmes auteurs montrent que l’approche individuelle, étudiée par la neurologie, permet de comprendre comment les individus agissent dans l’organisation. En effet, Teece (2007) montre à l’aide de ce courant de recherche l’importance de la capacité individuelle dans la captation d’opportunités pour l’organisation. Ce niveau d’analyse constitue un atout facilitant une meilleure compréhension du rapport de l’individualité à la performance, et par conséquent, un rapport plus étroit à la compétence.

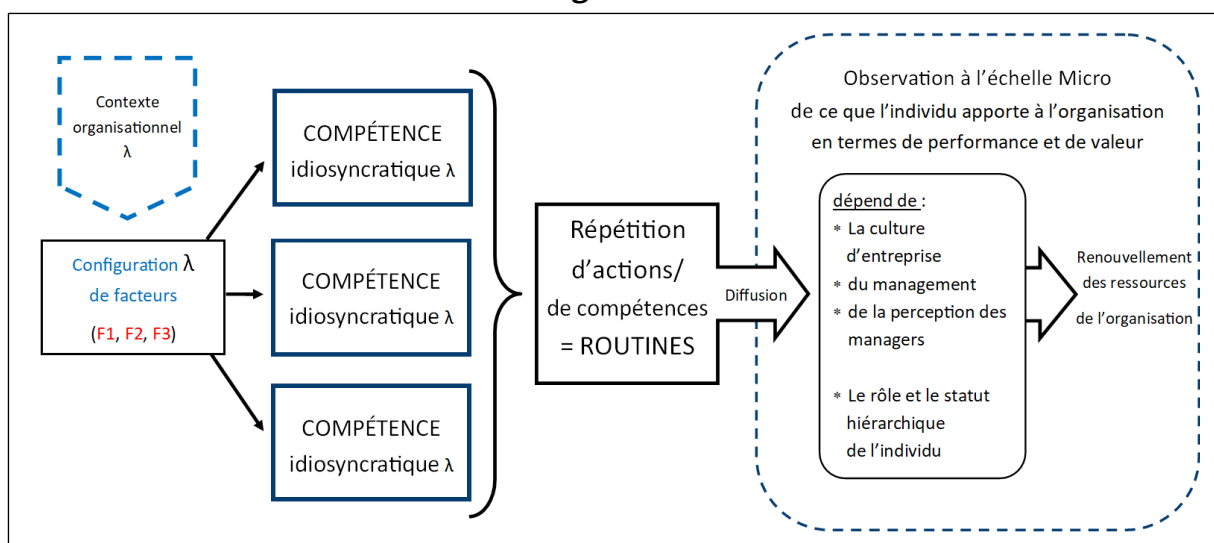
II.2.b. Modélisation du phénomène d’intégration des compétences idiosyncratiques des dyslexiques dans l’organisation

L’approche des compétences par le courant des micro-fondations permet de se concentrer sur la traduction des prédispositions des travailleurs dyslexiques en compétences idiosyncratiques. Cette approche facilite l’observation de l’intégration de ces compétences au sein des organisations et permet de faire un travail interdisciplinaire entre les ressources humaines et le management stratégique.

Chapitre 2 – Le processus d’élaboration de la compétence idiosyncratique du dyslexique

Rappelons que, selon nous, la compétence idiosyncratique est le produit d’une configuration spécifique (λ) de facteurs (F_1, F_2, F_3) à une instant « T » et dans un espace donné (contexte organisationnel λ). Rappelons que ces facteurs correspondent à la mobilisation des schèmes de pensée d’un individu, le schème résilience et les autres schèmes innés, ainsi qu’à leur adaptation. Ainsi si le contexte est identique, l’on peut s’attendre à ce que la compétence produite soit similaire. Ces séquences d’actions/compétences répétées forment des routines (Lahire, 2011) qui se diffusent au sein de l’organisation à condition que la culture d’entreprise présente des caractéristiques qui facilitent leur partage. Du management, du statut hiérarchique de l’individu ainsi que de son rôle au sein des équipes dépend également la diffusion de ces routines. Felin, Foss, Heimeriks et Madsen (2012) ont en effet constaté que le rôle des individus a des conséquences sur la performance de l’organisation. Si cette diffusion rencontre un contexte optimal, elle permet de renouveler l’ensemble des ressources de l’organisation.

FIGURE 6 - Modélisation du phénomène d’intégration des compétences dans l’organisation



Chapitre 2 – Le processus d’élaboration de la compétence idiosyncratique du dyslexique

Le prisme des micro-fondations nous offre la possibilité d’expliquer l’aspect performatif des compétences idiosyncratiques des travailleurs dyslexiques, c’est-à-dire la capacité à mobiliser et à diffuser certaines de leurs compétences au sein même de l’organisation ou au sein de la société civile. En effet, les routines établies par les travailleurs dyslexiques se diffusent d’autant plus facilement dans l’organisation que ceux-ci détiennent une compétence accrue de leadership (Miller, 2015, 2011). Ainsi, ils transmettent leur vision à leurs collaborateurs, car, ayant la capacité de vivre leurs pensées comme si celles-ci étaient réelles (Davis, 1995), ils sont d’autant plus convaincants. De plus, le leadership des dyslexiques se caractérisant par la capacité de diffuser ses routines afin que leurs idées prennent sens auprès des collaborateurs, cela affecte l’évolution de la culture de l’organisation par un effet « boule de neige ».

La diffusion des routines peut être facilitée par l’intégration des principes de l’*appreciative Inquiry* (AI). Tout comme le concept de la psychologie positive qui se concentre sur l’expérience positive de l’individu dans l’organisation (Cooperrider, Fry, 2012), la méthode de l’*Appreciative Inquiry* contribue à capitaliser sur les forces de l’individu (Robinson, Priede, Farral Shupland, McNeil, 201). La méthode de L’AI consiste à faire découvrir les forces et les atouts des individus par des questionnaires (questionnements qui valorisent le travailleur) et faire partager une vision et des idéaux au sein de l’organisation (Carter, Ruhe, Weyer, Litaker, Fry, Stange, 2007). Cette méthode contribue 1) à faire prendre conscience au travailleur concerné des effets de ses compétences dans l’entreprise ; 2) à renforcer l’estime de soi du travailleur ; 3) à faciliter la projection dans la carrière ; 4) à encourager l’organisation à déceler chez ses collaborateurs une compétence unique dont elle peut avoir besoin ; 5) à inciter l’organisation à se concentrer sur ses capacités de

Chapitre 2 – Le processus d’élaboration de la compétence idiosyncratique du dyslexique

création et d’innovation dans une projection positive du futur (Whitney, Trosten-Bloom, 2010). Toutes ces contributions sont des catalyseurs de la diffusion des routines au sein de l’organisation. C’est pourquoi McCarthy propose en 2017 de mettre en place un management alternatif en conservant les grands principes dont sont issus les questionnaires. Toutefois, si ces compétences idiosyncratiques sont élaborées par les travailleurs dyslexiques, elles ne sont valorisées, en tant que ressources que, si l’environnement managérial est favorable.

III. La relation entre perception de la ressource et visibilité de la compétence

III.I La perception subjective des managers

Considérons la ressource en tant que capital humain, c'est-à-dire en l'occurrence ici les travailleurs. Si ceux-ci possèdent un ensemble de compétences, la perception que le manager a de cette ressource affectera la vision qu'il a des compétences de ces travailleurs. Seule la catégorie « ressources humaines » est considérée dans la littérature présentée ci-dessous. Warnier, Weppe et Lecocq (2013) ont récemment établi une nouvelle typologie de ressources qui prend en compte la perception subjective des managers. Les travaux de ces chercheurs, qui appartiennent à une revue de littérature émergente, ont permis de distinguer trois types de ressources évolutives : stratégiques, ordinaires et négatives. Frery, Lecocq et Warnier (2015) et Ranjatoelina Tantely et Zaoual montrent que ces ressources respectent un processus « *d'évaluation, d'acquisition et d'actualisation* » (2016, p. 23). Ce schéma dynamique permet d'apprécier le mécanisme d'évolution de perception d'une ressource selon son contexte.

Caractérisons chacune d'entre elles.

Alors que les ressources stratégiques sont des ressources qui participent à la performance de l'entreprise selon les travaux de Porter (1991), selon Warnier, Weppe et Lecocq (2013), les ressources ordinaires sont abondantes et « *commune sur le marché* ». Elles sont considérées comme « *neutres en termes de performance* », car elles sont perçues par l'entreprise comme des faiblesses ou des sources de coût. L'organisation part du principe que sa performance doit être « *équivalente à son coût d'acquisition ou de développement* ». Weppe, Warnier, Lecocq (2013, Warnier, Weppe, Lecocq 2013) constatent que la firme ne

Chapitre 2 – Le processus d'élaboration de la compétence idiosyncratique du dyslexique considère pas les ressources ordinaires comme un avantage concurrentiel et estiment que ces ressources se mobilisent avec peu de coûts de transaction. Ces chercheurs défendent l'idée selon laquelle les ressources ordinaires sont, au même titre que les ressources négatives, essentielles à la constitution de ressources stratégiques permettant le développement d'un avantage concurrentiel.

Quant à la troisième, la ressource négative, c'est « *une ressource délaissée par les entreprises, perçue généralement comme étant négative en termes de performance c'est-à-dire ayant une productivité attendue inférieure à son coût d'acquisition ou de développement interne* », sa productivité est reconnue par les entreprises comme destructrice de valeur, car non adaptées en termes de qualification ou de sa vétusté (Weppe, Warnier, Lecocq, 2013).

Reprenant Weppe, Warnier et Lecocq. (2013), Ranjatoelina Tantely, Zaoual (2016) incluent les ressources délaissées dans les ressources négatives et le justifient par une productivité attendue inférieure au coût d'acquisition.

Sirmon, Hitt, Arregle et Tochman Campbell (2010) rappellent qu'une ressource possède un caractère hétérogène intrinsèque à l'organisation. Cette hétérogénéité impacte la perception que les managers ont de cette ressource et la rend ambivalente (soit négative, soit positive). Warnier, Weppe, Lecocq (2013a) établissent un rapport dyadique entre une orchestration singulière des ressources, autrefois perçues négativement, et l'organisation, car ils ont observé un lien entre les employés Autistes Asperger et la performance de l'organisation. La perception des « travailleurs handicapés » en tant que ressource a donc un caractère ambivalent, car si ces ressources sont perçues initialement de manière négative, elles peuvent aussi basculer dans la catégorie des ressources stratégiques. Ce basculement de perception dépend de l'orchestration des ressources (Sirmon, 2011) dans

Chapitre 2 – Le processus d’élaboration de la compétence idiosyncratique du dyslexique

le système organisationnel (Simon, 1947 ; Lemoine, 2012,). Dès lors, on peut considérer que la perception de certaines ressources négatives ou délaissées (Warnier, Weppe, Lecocq, 2013 ; Ranjatoelina Tantely, Zaoual, 2016) dépend de cette orchestration qui renvoie à la mise en adéquation des « travailleurs handicapés » comme ressource avec l’ensemble des ressources ; cela peut être rendu difficile en fonction des facteurs internes de contingence (Penrose, 1959), à savoir la culture d’entreprise, le style de management, mais aussi des rapports inter-personnels.

Étudions une première situation, celle dans laquelle les travailleurs dyslexiques révèlent leur handicap. Dans ce cas, les travailleurs handicapés en tant que ressources se différencient des ressources ordinaires, car les managers les perçoivent comme contre-performantes (Santuzzi & al, 2014 ; Collela, 2001 ; Jones, 1997) et donc négatives au sens de Weppe, Warnier, Lecocq (2013). Cette perception peut biaiser l’appréciation qu’ils se font des compétences des travailleurs dyslexiques. En revanche, si on se trouve dans une entreprise handi- accueillante (Richards, Barth, 2017) qui accepte les dyslexiques et les perçoit comme des ressources ordinaires, ces dernières pourront être assimilées à des ressources stratégiques à une condition que les managers aient acquis une connaissance et un savoir-faire suffisant pour les intégrer dans l’orchestration de l’ensemble des ressources.

Dans le cas où les travailleurs dyslexiques ne révèlent pas leur handicap, ils sont considérés comme des ressources ordinaires. Celles-ci ne seront exploitées qu’en partie dans le but de répondre à un besoin λ de l’organisation (Penrose, 1959). L’autre partie de ces ressources reste à l’état de potentiel. Penrose (1959) observe que, selon l’évolution des facteurs de contingences, ce potentiel pourra s’exprimer par la suite. Ces ressources ordinaires initiales seront ainsi perçues comme stratégiques par la suite. Dans ce cas, les

Chapitre 2 – Le processus d’élaboration de la compétence idiosyncratique du dyslexique

travailleurs dyslexiques peuvent être perçus indirectement comme des ressources stratégiques pour l’organisation, participant au titre de leur propre spécificité à la performance globale, sans que leurs compétences ne soient officiellement reconnues.

Précisions ici que les compétences idiosyncratiques des travailleurs dyslexiques étant, du fait de la spécificité de leur processus d’élaboration, rares, inimitables, non substituables et valorisables, peuvent donc être perçues comme des ressources stratégiques au sens de Barney (2001) et des compétences-clefs au sens de Hamel et Prahalad (1995).

III.2. L’orchestration de la ressource délaissée

Tout processus d’orchestration des ressources (Sirmon 2007, 2010, 2011 ; Trahm, Ndofor et Sirmon, 2013) est influencé par des facteurs de contingence internes et externes. Celui, spécifiquement étudié par Ranjatoelina-Tantely et Zaoual (2016), intègre plusieurs facteurs internes de contingence en relation avec les ressources délaissées. Dans la recherche menée par ces auteurs, les ressources humaines délaissées peuvent alors devenir stratégiques dès qu’intervient un processus d’accompagnement personnalisé des chômeurs, leur valorisation passant par une gestion individualisée (Arnaud, Frimousse, Perretti, 2009).

L’adaptation des ressources humaines intégrées dans l’organisation contribue, selon Prévot, Brulhart, Guieu (2010. 89) à ce que « *les deux types de ressources (matérielles et humaines) combinées créent ainsi, par interaction, des opportunités productives uniques, subjectives et spécifiques à chaque firme* ». Hamel et Prahalad (1995, p. 177) ont insisté sur l’importance de fusionner les « *différents types de ressources en vue d’augmenter la valeur de chacune d’elles* ». Tout comme le suggère de l’étude des ressources humaines délaissées par Ranjatoelina-Tantely et Zaoual (2016), il est nécessaire de mettre en place une gestion individualisée, donc accompagnée, des ressources humaines porteuses d’un handicap (Pozzebon, Champagne, 2009). Les facteurs de contingences internes qui contribuent à l’orchestration de ces ressources sont des aménagements adaptés (Stone, Collela, 1996) et un travail sur la perception des superviseurs (Collela, Varma, 2001).

L’étude publiée par Sirmon et Hitt (2009, p. 1389), dans le *Strategic Management Journal*, sur le secteur bancaire, indique: « *Specifically, we advance knowledge of management's role in utilizing resources by focusing on key contingencies involved in asset orchestration:*

Chapitre 2 – Le processus d’élaboration de la compétence idiosyncratique du dyslexique *resource investment and deployment decision* ». Autrement dit, ils affirment qu’un management averti produit une meilleure exploitation des ressources. Il existe bel et bien un rapport de réciprocité entre le management des ressources et leur orchestration, le mode de management devant un facteur interne de contingence essentiel dans l’orchestration des ressources. Ce postulat est rappelé à deux reprises par Warnier, Weppe et Lecocq (2013, Weppe, Warnier, Lecocq, 2013) et par Ranjatoelina-Tantely et Zaoual (2016). Le mode de management concourt à l’articulation des ressources délaissées.

Dans un contexte favorable, lorsque des liens de confiance ont été construits par le biais d’un management adapté au handicap, on peut supposer que le travailleur handicapé dyslexique peut exprimer ses compétences idiosyncratiques. Les travaux d’Angeloni (2013) montrent que ce type de management permet l’inclusion du handicap, et renforce la performance de la firme. Elle préconise la généralisation de ce type de handicap à l’ensemble des collaborateurs sans différenciation.

Pour leur part, Ranjatoelina-Tantely et Zaoual (2016) ont fait une étude ciblée sur l’action de l’association Groupe vitamine T dont l’objet est d’être un intermédiaire qui permet de transformer des ressources délaissées, en l’occurrence des chômeurs, en ressources stratégiques grâce à des formations internes et des partenariats avec les entreprises. Cette étude permet de montrer que le partenariat avec les entreprises facilite la réalisation d’innovations sociales et des nouvelles activités. L’étude de Barney (2018) confirme l’avantage du partenariat avec les parties prenantes (Freeman, 1984), car celui-ci entraîne une réduction des coûts d’acquisition d’une ressource, et permet de profiter d’un accès plus rapide à la frange la plus compétente d’une ressource. Ce partenariat permet de faire des profits et de transformer cette ressource en ressource stratégique en orchestrant de manière optimale (Sirmon, 2007) des ressources délaissées. Cette approche partenariale

Chapitre 2 – Le processus d’élaboration de la compétence idiosyncratique du dyslexique (Trahm, Ndofor, Sirmon, 2013) permet de fusionner et d’enrichir les ressources et les compétences de chacun des partenaires. Le processus d’orchestration de ces dernières ressources peut aussi être réalisé grâce à une coopération complémentaire (Dameron, 1992 ; Ranjatoelina-Tantely, Zaoual, 2016).

La réussite des fusions de ressources, des modes de management et des partenariats précédemment cités démontre les conséquences positives des facteurs de contingence dans ce processus orchestration des ressources délaissées, les travailleurs dyslexiques étant considérés comme en faisant partie (Austin, Pisano, 2017).

- SYNTHÈSE DU CHAPITRE 2 -

Ce deuxième chapitre nous a permis de mettre en évidence des compétences propres aux dyslexiques en raison de leur configuration neurologique propre. Ce qui nous a amené à offrir une réponse aux questions de recherche qui concernent spécifiquement les individus dyslexiques. Pour ce faire, nous avons dû avoir recours à des croisements interdisciplinaires dans notre revue de littérature. Comme nous avons souligné que les recherches sur les compétences des dyslexiques étaient inexistantes, nous avons dû procéder par analogie en adaptant les résultats des travaux en psychologie, en économie et en gestion des ressources humaines, tout en les confrontant aux travaux de neurologues.

Les compétences des dyslexiques s’élaborent selon un processus complexe dont l’origine dépend de la détention de schèmes de pensée plus développés. Notre revue de littérature nous a permis d’expliquer cette spécificité : en effet, nous avons présenté les résultats issus des travaux en neurosciences qui décrivent l’existence d’un certain nombre de schèmes de pensée particulièrement efficaces chez les dyslexiques : la pensée multidimensionnelle, la pensée en images, la pensée intuitive, la pensée créative. Ces schèmes de pensée sont présents de manière innée chez les individus et sont donc plus développés chez les dyslexiques.

Nous avons par la suite abordé les effets du stigmate sur la production de ces schèmes de pensée ; les éléments développés dans cette première partie de chapitre nous ont permis d’apporter des arguments de réponse à la deuxième question de recherche :

- **QR2 - Comment le stigmate contribue-t-il à l’expression et au façonnage des compétences idiosyncratiques des dyslexiques ?**

Chapitre 2 – Le processus d’élaboration de la compétence idiosyncratique du dyslexique

Les auteurs en neurosciences que nous avons consultés montrent que les stimuli extérieurs vécus de manière traumatique et qui produisent un stigmate, modifient la configuration neurologique des individus. Ce changement contribue à la création de schèmes, que nous nommerons schèmes de "résilience", qui seront, en quelque sorte, des « modes d’emploi » pour l’élaboration de futurs comportements de résilience. En effet, ces schèmes pourront être mobilisés au contact du contexte organisationnel si le stigmate est réactivé (reviviscence) par des expériences similaires. Le fonctionnement de ces schèmes « résilience » a été décrit à l’aide d’une littérature issue des travaux en psychologie.

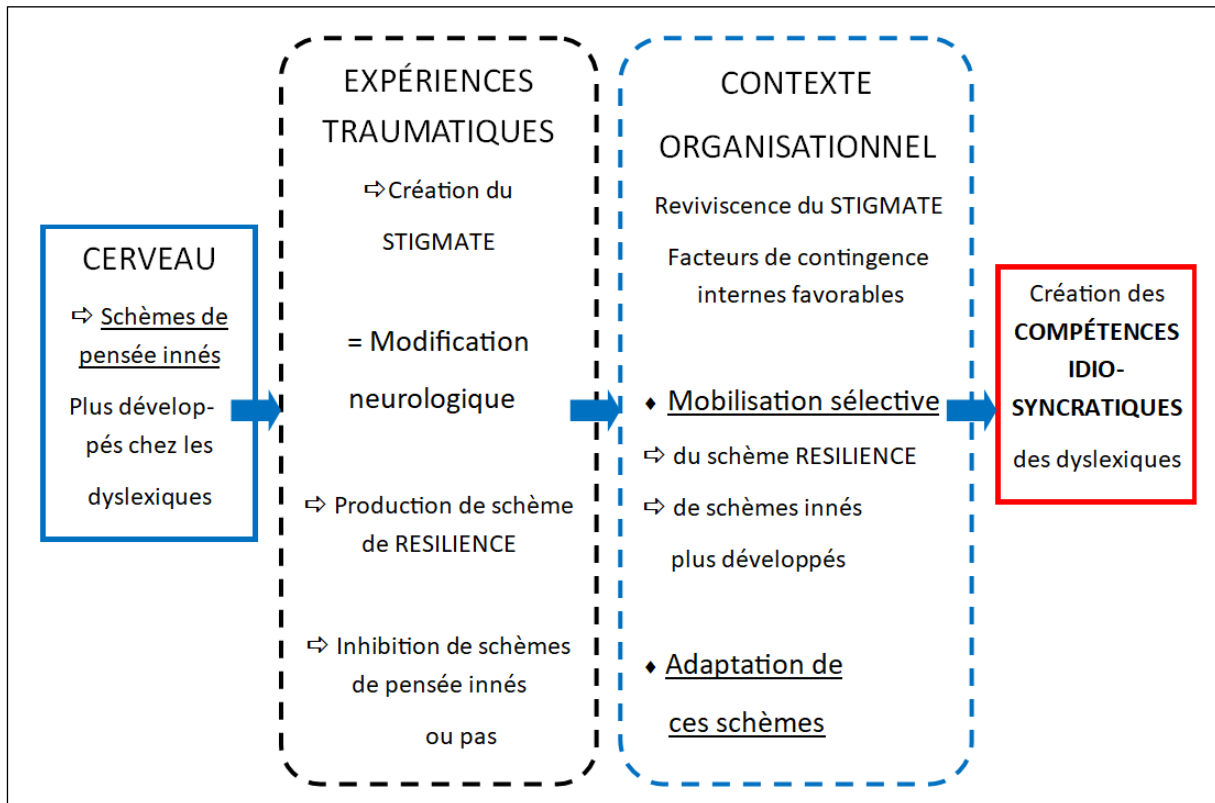
En ce qui concerne les schèmes innés cités plus haut, nous avons constaté que ceux-ci peuvent rester dormants jusqu’à leur activation sélective et leur modification (adaptabilité) lors de la mise en contact de l’individu avec l’organisation. Ces mêmes schèmes peuvent aussi être inhibés en fonction de l’influence des relations interpersonnelles vécues par l’individu, et notamment des situations stigmatisantes.

Les éléments développés dans cette partie de chapitre nous permettent d’apporter des arguments de réponse à la troisième question de recherche :

- **QR3 - Comment les compétences idiosyncratiques des dyslexiques s’élaborent-elles ?**

Nous avons pris le parti de détailler dans la seconde partie du chapitre ce processus d’élaboration des compétences idiosyncratiques des dyslexiques sous la forme d’un schéma (voir FIGURE 5) afin de permettre à nos lectrices et à nos lecteurs d’accéder à la compréhension de la complexité de ce mécanisme. L’illustration suivante en propose une simplification.

FIGURE 7 - Modélisation simplifiée du processus d’élaboration des compétences idiosyncratiques des dyslexiques



Chapitre 2 – Le processus d’élaboration de la compétence idiosyncratique du dyslexique

Pour faire face au trou théorique et offrir une typologie théorique des compétences idiosyncratiques, nous avons mis en lien les travaux de Lahire (2011), Miller (2011), Teece (2012) et Le Boterf (2018). Les travailleurs dyslexiques auraient la capacité de mobiliser un certain nombre de compétences : la compétence « créative », la compétence de « compréhension du marché par lecture de l’environnement » et la compétence liée à un « sens critique de l’autorité ». Ces compétences seraient perceptibles par la fréquence de leur répétition qui forme, selon Lahire (2011) des routines. En mobilisant la théorie de micro-fondations, nous faisons l’hypothèse que ces routines se diffusent au sein de l’organisation à condition que la culture d’entreprise, le mode de management, le rôle et le statut hiérarchique de l’individu ainsi que la perception des managers présentent des caractéristiques qui facilitent leur partage.

La perception de la ressource « dyslexie » par les managers a un caractère ambivalent, car si cette ressource est perçue initialement de manière négative, elle peut basculer dans la catégorie des ressources stratégiques. Ce basculement de perception dépend de l’orchestration de cette ressource dans le système organisationnel. Cette orchestration dépend des facteurs internes de contingence, à savoir la culture d’entreprise, le style de management, mais aussi des rapports inter-personnels. La perception de la dyslexie en tant que ressource par les managers dépend également du comportement que l’individu dyslexique adopte par rapport à son état : le révéler ou se taire. Si celui-ci peut être souvent perçu comme une ressource négative en cas de révélation, il deviendra une ressource stratégique qu’à condition que la politique d’entreprise soit handi-accueillante. Si l’individu ne révèle pas son handicap, il sera perçu comme une ressource ordinaire et l’acquisition d’une connaissance et d’un savoir-faire suffisants pour l’intégrer dans l’orchestration de

Chapitre 2 – Le processus d’élaboration de la compétence idiosyncratique du dyslexique

l’ensemble des ressources permettra aux managers de le percevoir comme une ressource stratégique.

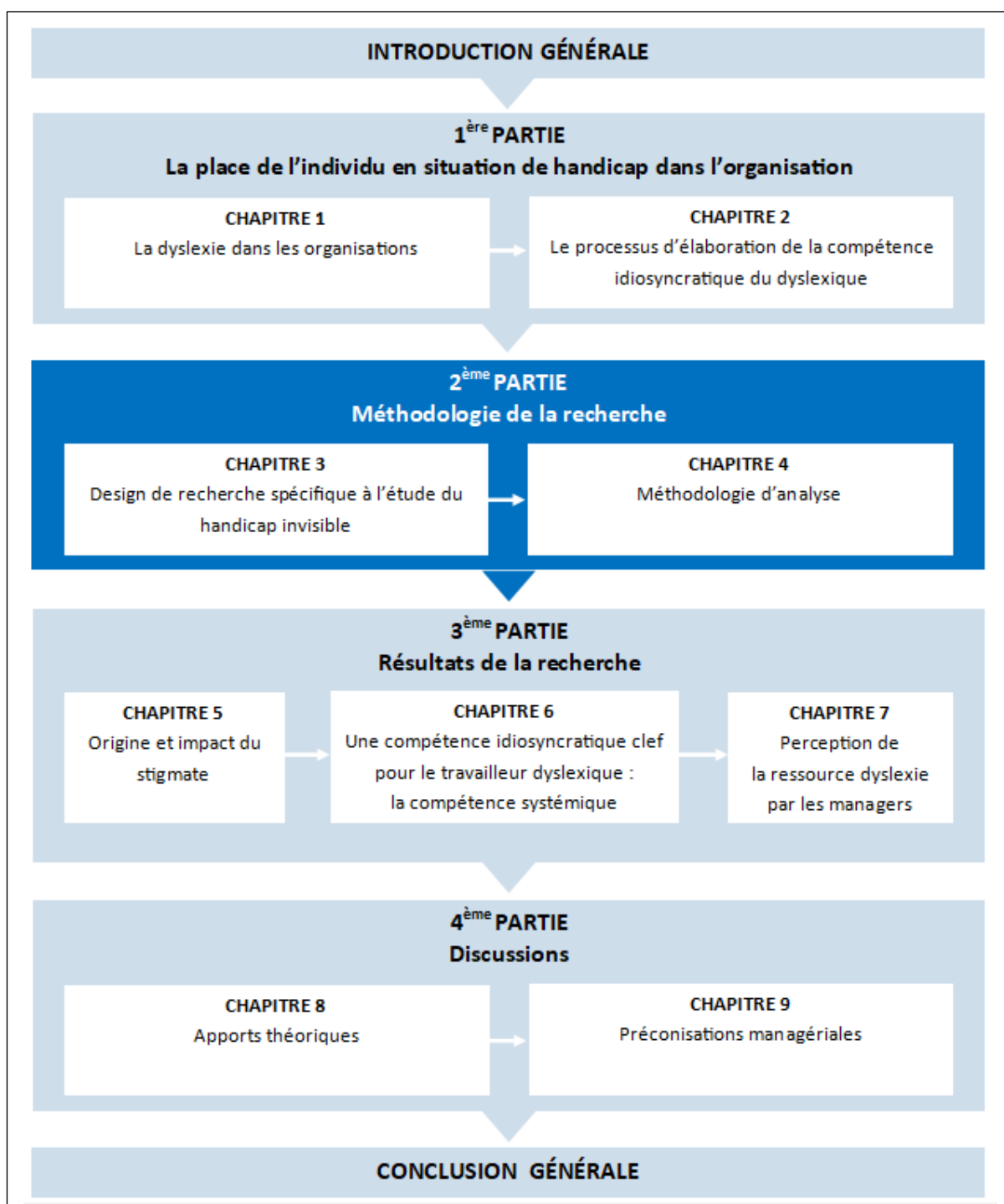
Les compétences idiosyncratiques des dyslexiques constituent une richesse pouvant transformer l’organisation.

2 ème PARTIE – Méthodologie de la recherche

Cette seconde partie vise à présenter la stratégie de construction des connaissances et les choix méthodologiques de cette thèse.

Le **chapitre 3** expose et justifie le design général de la thèse. Il présente le cheminement de pensée, associé au parcours du chercheur, ayant abouti à la formulation de la problématique. Il explicite la visée de notre recherche et les choix épistémologiques associés. Enfin, il précise les difficultés attachées à notre terrain spécifique.

Le **chapitre 4** détaille les modalités méthodologiques employées. Il expose le procédé de collecte des données empiriques et détaille les méthodes de traitement et de présentation choisies pour les résultats.



CHAPITRE 3 – DESIGN DE RECHERCHE SPÉCIFIQUE À L'ÉTUDE DU HANDICAP INVISIBLE

Ce chapitre est dédié à la présentation du design général de notre recherche. Ses objectifs sont :

- Restituer la chronologie de cette recherche ;
- Justifier notre technique de construction des connaissances ;
- Expliciter les critères de validité de cette recherche.

Dans une première partie nous décrivons la genèse de notre sujet en détaillant les motivations qui ont conduit à son élaboration, ainsi que le cheminement de sa problématisation. Puis nous justifierons le choix du constructivisme comme posture épistémologique. Enfin, nous présenterons les particularités du design choisi.

STRUCTURE DU CHAPITRE

I. Genèse et problématisation du sujet

- I.1. La relation du chercheur à son objet : Le parcours
- I.2. Cheminement de notre problématique
- I.3. Évolution de la pensée de recherche

II. Positionnement épistémologique

- II.1. Le constructivisme, un positionnement épistémologique adapté
- II.2. L'auto-ethnographie, un continuum du constructivisme dans une recherche sensible

III. Design de recherche spécifique à l'étude du handicap invisible

- III.1. Les difficultés d'un terrain sensible
- III.2. Echantillonnage

I. Genèse et problématisation du sujet

L'émergence du sujet de la thèse s'ancre dans les expériences vécues, tant d'un point de vue personnel que professionnel (1.1). Ces expériences ont façonné un premier questionnement que j'ai confronté aux sources théoriques et que j'ai affiné au contact de la communauté de recherche pour aboutir à l'élaboration d'une problématisation de recherche (1.2).

I.1 La relation du chercheur à son objet : Mon parcours

Ma sensibilité au thème du handicap s'est développée grâce à plusieurs facteurs. Premièrement, le fait que ma tante soit trisomique m'a confronté dès le plus jeune âge aux discriminations faites par la société à l'encontre de ce handicap. Ma culture du handicap a été enrichie par le métier de ma mère qui consiste à intervenir en tant qu'éducatrice spécialisée auprès d'enfants malentendants avec handicaps associés. Les discussions familiales m'ont fait prendre conscience de la diversité du handicap et de l'organisation du secteur médico-social. De plus, la rencontre avec des personnes sourdes m'a permis d'être initié à la Langue des Signes Française, et de prendre conscience de l'existence d'une réalité sociale propre à ce handicap et des carences du système vis-à-vis de ce handicap invisible. Par la suite, j'ai eu l'occasion de réaliser mon stage de troisième au sein d'un foyer de vie⁶ de l'association de la Chrysalide et de rencontrer des personnes atteintes de

⁶ Le foyer de vie (ou foyer occupationnel) est un établissement qui accueille des adultes handicapés ayant une certaine autonomie pour leur proposer des animations, des activités en fonction de leur handicap. Certaines structures peuvent également proposer un hébergement. <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F2005> URL consulté le 30/08/18

handicaps différents (autistes, trisomiques, déficients mentaux). Cette expérience m'a permis de confronter mon regard à la singularité de chaque résident. À ce moment de mon parcours, la valeur éthique m'est apparue un préalable nécessaire pour traiter la problématique du handicap. L'expérience au sein de la Chrysalide a été réitérée pendant les vacances scolaires durant lesquelles j'ai pu animer des séjours avec des résidents de l'association. Bien que passionné, la réalité du quotidien des équipes engagées dans ce métier a mis un terme au souhait que j'avais de les intégrer. En effet, certaines de ces personnes n'étaient pas animées par une vocation réelle et oubliaient la dimension humaine de ce travail. Après avoir intégré une école de commerce, j'ai été déçu de m'apercevoir de l'absence de réflexion éthique dans les contenus enseignés dans les sciences de gestion. Pour réintroduire dans ma formation la dimension de responsabilité et d'éthique chères à mes convictions je me suis intéressé à la RSE (responsabilité sociale de l'entreprise) et à la possibilité d'y associer le thème du handicap. Pour cela, j'ai créé un partenariat avec la Banque Populaire sous forme du club « Déclik » avec un groupe de vingt-cinq étudiants. Notre objectif était de monter un spectacle animé par des enfants sourds avec handicap associé, celui étant destiné à sensibiliser les employés de la banque. Un des effets notoires de ce travail a été la modification du référentiel des valeurs de la culture d'entreprise par le secrétaire général des Banques Populaires à la suite de notre rencontre. En parallèle à ces expériences, la réalisation de mon parcours scolaire et professionnel a été marqué par de nombreux défis liés à mes difficultés en tant que dyslexique. Ainsi la loi de 2005 sur l'intégration de la dyslexie au sein des catégories du handicap cognitif m'a offert la possibilité de bénéficier d'un aménagement de tiers temps pour mes examens. L'arrivée dans le monde professionnel n'a pas été aisée. Pensant que cela me permettrait de vivre mieux mon handicap dans l'entreprise, j'ai accepté l'octroi d'une RQTH. Ma

recherche d'emploi s'est soldée par mon embauche au sein d'une banque par le biais d'un processus de recrutement adapté à mon handicap. Cependant le manager n'a pas pris en compte ce dernier élément dans l'analyse de mes objectifs de vente. Or pour que ceux-ci soient atteints, il fallait synchroniser plusieurs tâches (réception de l'appel, réflexion sur la réponse à donner et maîtrise des différents logiciels) en un temps restreint, tout en augmentant à la demande du manager le nombre de produits bancaires vendus aux clients par téléphone. Face à cette situation, aucun aménagement nécessaire pour une bonne gestion du temps ne m'a été proposé. L'empathie du manager face à mes difficultés a été inexistante et celui-ci a refusé mon embauche définitive. Après avoir digéré cette discrimination, je me suis tourné vers un métier qui me permette autant de valoriser mes compétences orales que de satisfaire mes appétences pour la pédagogie. Pour cela, je me suis lancé dans la préparation du concours du CAPET et ai obtenu en un an le diplôme d'enseignant d'économie-gestion-droit avec un classement très satisfaisant à l'examen malgré ma dyslexie. Afin d'être titularisé, j'ai effectué une année de stage, encadrée par une tutrice avertie de mon handicap. Cependant, elle m'a immédiatement reproché de faire des fautes d'orthographe, ce qui a provoqué une rupture de notre collaboration. À partir de ce moment, elle a mis en œuvre de nombreuses actions dans le but de nuire à la validation de mon année, multipliant ses plaintes auprès des inspecteurs et organisant des visites-conseils pendant lesquelles ces derniers observaient mes interventions en cours. Tout et son contraire m'ont été reprochés comme par exemple le fait d'utiliser le manuel scolaire pour créer mes cours alors que six mois plus tôt il m'avait été reproché de l'avoir construit moi-même. Enfin, cette enseignante démissionna de son poste de tutrice, espérant que cette dernière action invalide mon année. Heureusement pour moi, un autre

enseignant se porta volontaire afin de m'accompagner jusqu'à la fin de l'année scolaire. Malgré toutes ces embûches, l'inspecteur finit par me titulariser.

Pour conclure, ma sensibilité au handicap et mes expériences scolaires et professionnelles ont largement nourri cette réflexion et ont concouru à l'édification de mon projet de thèse.

I.2. Cheminement de la problématique

I.2.a. Prélude au cheminement de pensée

Mon cheminement de pensée été initialement nourri par mes expériences personnelles liées à mon handicap. Son diagnostic, qui a été posé en début de collège, a eu des effets immédiats sur le regard que les enseignants ont porté sur mes compétences. Il était assez clair que, dans leur esprit, certaines tâches m'étaient inaccessibles. Cette idée a eu tendance à rendre subjective la vision qu'ils avaient de mes possibilités au point de faire de mes incapacités une généralisation. Pour renforcer mon estime personnelle largement mise à mal, ma mère a mis à ma disposition lors de ma première année de lycée l'ouvrage de Ronald Davis (1995). Celui-ci m'a conforté sur l'idée que les dyslexiques possédaient un système de pensée original permettant de développer des compétences réelles. Plus tard, lors de mes premières expériences professionnelles, j'ai été de nouveau confronté à des supérieurs hiérarchiques qui méconnaissaient le thème du handicap et m'ont également stigmatisé. De nouveau, ceux-ci se sont concentrés davantage sur les tâches que je ne parvenais pas à réaliser correctement plutôt que de m'offrir la possibilité de me valoriser dans les domaines pour lesquels je savais détenir des compétences. En effet, j'ai eu l'occasion de constater des succès dans certaines entreprises que j'ai menées dès mes années en école de commerce (partenariat Banque Populaire, club Déclic...) puis par la

suite lorsque M. Olivier Haertig, secrétaire général des Banques Populaires, m'a invité à rejoindre pour un stage son équipe au siège à Paris pour réfléchir sur la stratégie sociétale que devait adopter la politique générale de l'entreprise en la matière.

Face à la réaction de certains de mes supérieurs, je me suis questionné sur le bénéfice de révéler mon handicap, révélation qui pour le moment m'avait causé du tort. Cependant, ma culture familiale m'a conforté dans l'idée qu'une personne handicapée, bien que différente, ne devait pas être considérée comme inférieure. Ainsi il m'a été difficilement concevable de devoir accepter l'anonymat forcé de mon handicap. Une première piste de réflexion a donc émergé bien avant mon intégration au doctorat de Dauphine : serait-il possible de démontrer que les travailleurs dyslexiques soient dotés de compétences remarquables en raison de la spécificité de leur handicap, et soient donc potentiellement intéressants pour les organisations, en dépit du fait que certaines tâches ne soient pas adaptées à leur système de pensée.

Cette piste de recherche devait mener à un but : celui de modifier à terme les comportements des DRH et des managers afin que le travailleur dyslexique soit perçu comme une force et non une faiblesse pour l'organisation et qu'il ne soit plus contraint de cacher son handicap.

Après réflexion, le doctorat et l'élaboration d'une thèse sur ce thème me semblaient la voie la plus adéquate pour atteindre mon but.

1.2.b. L'élaboration progressive de la problématique sous l'influence des ateliers doctoraux

Le tableau suivant retrace les différentes versions de notre projet de problématique et retrace les principaux points d'évolution de notre recherche.

TABLEAU 2 - Influences des ateliers doctoraux sur l'élaboration de la problématique

| | Problématiques formulées | Axes de réflexions | Concepts associés/ littérature |
|---|--|---|--|
| Soumission du projet de thèse - 10 novembre 2013 | En quoi les compétences idiosyncratiques des travailleurs handicapés dyslexiques sont-elles un outil de performance ? | <ul style="list-style-type: none"> • La qualité de vie au travail • Capacités intrinsèques à la dyslexie | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Littérature sur le handicap ▪ Littérature sur les ressources |
| Atelier doctoral - 5 avril 2016 | En quoi les compétences idiosyncratiques des travailleurs handicapés dyslexiques sont-elles un outil de performance ? | <ul style="list-style-type: none"> • Le système et son rapport au handicap : un enjeu pour le développement des compétences • L'individu TH développement de compétences idiosyncratiques une compétence à identifier et à activer => une perspective individuelle des RBV | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Littérature sur la diversité ▪ Littérature sur les ressources (RBV) |
| Atelier doctoral - Juin 2017 | Quelles sont les compétences que le travailleur dyslexique met en œuvre en situation de travail ? | <ul style="list-style-type: none"> • Caractérisation théorique des compétences des dyslexiques • Influence de la résilience dans l'élaboration de la compétence • Mobilisation de la méthodologie des récits vie | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Les compétences individuelles ▪ Les micro-fondations ▪ La résilience |
| Atelier doctoral - Juin 2018 | En quoi un management attentif et nuancé contribue-t-il à valoriser dans l'organisation les compétences idiosyncratiques du travailleur dyslexique malgré le caractère invisible voir caché de ce type de ressources ? | <ul style="list-style-type: none"> • La perception des managers d'une certaine catégorie de ressources • Stratégie de camouflage des dyslexiques • Traitement des résultats par la méthodologie ancrée | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Théorie des ressources étendues ▪ Les micro-fondations |
| Atelier doctoral - 14 Mai 2019 | Comment le stigmatisme impacte-t-il la gestion de l'identité du handicap des dyslexiques ? | <ul style="list-style-type: none"> • L'importance du stigmatisme dans la création de l'identité des dyslexiques • Les stratégies élaborées en cas de stigmatisme • Méthodologie de présentation des résultats sous forme de storytelling | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Le concept du stigmatisme |

1.3. Évolution de la pensée de recherche

Le choix du design de la thèse a été approuvé lors de sa présentation aux ateliers doctoraux, aux comités de thèse ainsi qu'aux différents colloques annuels (AGRH, AIMS, EGOS, EURAM, AOM), tous permettant d'être au contact de la communauté scientifique de la discipline. De plus, il a été soumis aux instances de sélection de différentes revues de recherche qui permettent d'évaluer sa pertinence (Royer, Zarlowski, 2014. 184). Cette « instance de contrôle fournit un début de validation scientifique à ce qui est fait par les chercheurs sur leur terrain.... Il revient à s'en remettre à des représentants de la « communauté scientifique » pour formuler un jugement sur la qualité du travail accompli » (Girin, 2016. 319). Ces différentes instances nous ont également permis de faire évoluer notre pensée de recherche.

TABLEAU 3 - Influences des différentes instances sur l'élaboration de la pensée de recherche

| INSTANCES | Dates | Commentaires proposés | Impacts sur la pensée |
|---------------------------|----------|---|--|
| Comités de suivi de thèse | Jun 2016 | Confirmation de l'aspect novateur des thèmes : - du Travailleur dyslexique - de l'élaboration des compétences du TD Aucun travail préexistant sur lequel s'appuyer | Effort de caractérisation des compétences des TD en tant que compétences spécifiques. Recherche d'une revue de littérature sur les thèmes du handicap et de la compétence et application d'une méthode interprétativiste afin d'intégrer la dimension « travailleur dyslexique » à la réflexion |
| | Jun 2017 | Conseil : Introduire le thème des compétences cachées Conseil : Décrire la dyslexie dans l'organisation Conseil : Approfondir le thème de « la force de la différence » | Approfondissement de la réflexion concernant la dyslexie en contexte organisationnel Mise en perspective de l'impact du stigmatisme dans la l'élaboration et de la prise de conscience de la compétence |

| | | | | | |
|-----------------------|------------------|----------------------|---|---|---|
| Pré-soutenance | | 12.09.2018 | <p>Conseil pour l'introduction : Définir le handicap, puis la dyslexie</p> <p>Point de discussion sur le concept de « la compétence » : Revoir la partie théorique sur la compétence</p> <p>Point de discussion sur les thèmes d'aptitudes et prédispositions</p> <p>Point de discussion sur les concepts « compétence individuelle » et « compétence collective »</p> <p>Validation de la présentation de la dyslexie dans les organisations et de l'impact du stigmat</p> <p>Conseil méthodologique : Utiliser le Storytelling pour la présentation des résultats</p> <p>Conseil : Développer les préconisations managériales</p> | <p>Choix d'exclusion du concept de « la compétence individuelle », car celle-ci relève d'une caractéristique intrinsèque à un individu et non à l'ensemble des travailleurs dyslexiques.</p> <p>Choix de l'exclusion du concept de « compétence collective », car son élaboration est consécutive d'une interaction entre les individus, ce qui ne correspond pas au cas des compétences idiosyncratiques des dyslexiques. De plus, tous ces individus ne détiennent pas collectivement et de manière systématique les mêmes compétences. Cette réflexion nous a permis de nous concentrer sur les facteurs d'élaboration des compétences des dyslexiques qui, de par la spécificité de leur combinaison, produisent des compétences considérées comme idiosyncratiques aux dyslexiques. Pour ce faire, nous avons mobilisé le concept de « schèmes de pensée ».</p> <p>Application de la méthode du Storytelling dans l'analyse des résultats, qui s'associe bien avec la méthode des « récits de vie ».</p> | |
| | Colloques | JBR de l'AGRH | Juin 2016 | Conseil : Intégrer le concept de « la performance » vis-à-vis du handicap dans l'organisation | Intégration de l'aspect managérial du handicap dans la performance de l'organisation |
| | | AGRH | Oct.2017 | <p>Confirmation de l'aspect novateur des thèmes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - du Travailleur dyslexique - de l'élaboration des compétences du TD <p>Confirmation de l'intérêt de la mobilisation du concept de « routines »</p> <p>Conseil : Utiliser le concept du « stigmat »</p> | <p>Confirmation de l'idée selon laquelle les compétences développées par les TD se rapprochent plus des routines que des compétences individuelles et collectives.</p> <p>Approfondissement de l'étude de la dyslexie sous l'angle du stigmat</p> |

| | | | |
|--------------|--------------|---|---|
| | | Confirmation de l'emploi de l'auto-ethnographie comme choix épistémologique | |
| AIMS | Juin 2018 | <p>Validation de l'approche micro dans l'analyse (échelle individuelle)</p> <p>Confirmation de l'aspect novateur des thèmes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - du Travailleur dyslexique - de l'élaboration des compétences du TD - ressources cachées <p>Conseil : Approfondir le thème des « ressources » en mobilisant le concept de « service potentiel » de Penrose</p> <p>Conseil : Mobiliser sur un plan méthodologique l'approche de « la recherche sensible » développée par Hennequin</p> <p>Conseil : Lecture de <i>L'angoisse de la méthode</i> de Devereux</p> <p>Conseil : Intégrer des interviews de managers</p> | <p>Après lecture de Devreux, réflexion sur l'interaction du chercheur avec son terrain lorsque celui-ci est concerné par le problème traité. Réflexion sur l'influence de cette interaction sur son analyse des résultats. Validation du choix épistémologique du constructivisme.</p> <p>Prise de conscience de l'idée selon laquelle les entreprises n'arrivaient pas à exploiter convenablement la ressource dyslexie.</p> |
| EGOS | Juillet 2018 | <p>Méthodologie par « le récit de vie » appréciée</p> <p>Confirmation de l'aspect novateur des thèmes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - du Travailleur dyslexique - de l'élaboration des compétences du TD <p>Conseil : Intégrer le thème des « stratégies de gestion du stigmaté »</p> | |
| EURAM | Juin 2019 | <p>Conseil : Approfondir le rapport entre l'interaction entre les dyslexiques et leur identité</p> <p>Conseil : Prendre en compte l'impact positif de l'identité dans le processus de révélation</p> | Prise en compte de l'aspect positif de l'identité dans le processus de révélation et dans la prise de conscience des compétences |
| AOM | Aout 2019 | Confirmation de l'aspect novateur des thèmes : | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> - du Travailleur dyslexique - de l'élaboration des compétences du TD | |

| | | | | |
|-------|------|-----------|--|---|
| | | | <p>Confirmation de l'apport important de cette recherche pour les théories en Gestion</p> <p>Confirmation de l'emploi du concept des « micro-fondations » dans l'explication de l'élaboration des compétences idiosyncratiques des dyslexiques et dans la diffusion de celles-ci dans l'organisation</p> | |
| Revue | RGRH | Juin 2018 | <p>Acceptation en première lecture d'un article sur les compétences idiosyncratiques des dyslexiques</p> <p>Appréciation du potentiel de l'article pour la recherche en Ressources Humaines</p> <p>Demande de précision sur les compétences individuelles mobilisées sensées émergées des compétences idiosyncratiques des dyslexiques</p> <p>Validation du choix de la définition anglo-saxonne de la compétence par les routines pour définir la compétence idiosyncratique</p> <p>Confirmation de l'emploi du concept des « micro-fondations » dans l'explication de l'élaboration des compétences idiosyncratiques des dyslexiques</p> <p>Conseil : Utiliser les apports de la psychologie positive pour expliquer le phénomène étudié</p> | Perception du lien entre la résilience, les micro-fondations et la psychologie positive |

I.4. Finalisation de la problématique

L'analyse de nos résultats nous a conduits à modifier la problématique générale, qui, au regard des réponses que cette analyse offrait aux différentes questions de recherche, n'était plus en adéquation avec les conclusions obtenues.

II. Positionnement épistémologique

Les auteurs Point, Fendt et Jonsen (2017) ainsi que Dumez (2016) défendent l'idée selon laquelle l'épistémologie et la méthodologie sont intrinsèquement liées dans une recherche qualitative. Royer et Zarlowski (2014, p. 169) affirment également que « *chaque composante doit être choisie en cohérence avec les autres de manière à répondre à la question que la recherche propose de traiter* ». Ces composantes (épistémologie et méthodologies) ont pour objectif de rendre intelligible le phénomène étudié.

Une épistémologie constructiviste et les méthodologies des « récits de vie », de « la théorie ancrée » et du « storytelling » (toutes trois développées dans le chapitre 4) permettent d'introduire une approche pragmatique à l'ensemble de notre recherche.

II.I. Le constructivisme, un positionnement épistémologique adapté

Le choix épistémologique est un enjeu important dans la construction de l'objet étudié. L'adoption de l'épistémologie adaptée s'est faite au fur et à mesure de l'avancement de notre travail de terrain. La question posée par Le Moigne « *Pourquoi, aujourd'hui, je suis constructiviste ?* » (Le Moigne, 2003, p. 273. T3) a trouvé un écho positif chez moi, car ce courant de pensée est particulièrement adapté à mon objet de recherche. Le positionnement constructiviste a été motivé par le fait qu'il n'existe pas de travaux théoriques ni de terrain concernant la compétence de personnes en situation de handicap et plus particulièrement, d'un handicap invisible comme la dyslexie. Ainsi nous nous retrouvons face à un trou théorique, celui concernant les compétences développées par les travailleurs dyslexiques.

L'adoption du constructivisme est d'autant plus justifiée que le chercheur est, dans ce cas-ci, lui-même dyslexique et possède un point de vue interne au sujet. Il est pleinement l'objet de recherche et en offre ainsi sa propre perception. Cette caractéristique de l'auteur affecte l'ensemble de la méthodologie et donne une cohérence aux choix d'outils de méthode qui ont été adoptés progressivement.

II.2. L'auto-ethnographie, un continuum du constructivisme dans une recherche sensible

Le Moigne affirme que « le pragmatisme méthodologique couplant délibérément la réflexion et l'action fera du constructivisme une épistémologie que l'on tiendra volontiers d'empirique » (2001, p. 18). L'auto-ethnographie est une méthodologie de recherche qui se base sur l'expérience de l'observateur et regroupe ces trois aspects cités ci-dessus : « la réflexion », « l'action » et « l'empirisme ». Ainsi l'auto-ethnographie est un prolongement de la pensée constructiviste et impose que le chercheur soit à la fois objet et sujet de sa recherche. Richards (2008, p. 1725) précise dans la citation suivante « *I think that subject-object dualism is dynamic and that each part feeds into and learns from the other. Perhaps subject-object dualism is more effective if it is not collapsed, but rather allowed to permute and develop, both sides seen as interdependent parts* ». Le sujet et l'objet sont en effet inextricables et permettent d'établir une forte intensité d'interactions entre le chercheur et son objet de recherche. Pour Devereux (1967), l'auteur de la recherche est considéré comme une donnée. L'atout d'être un chercheur concerné par le projet de sa thèse est de pouvoir créer du sens dans l'analyse des acteurs (Rouleau, 2013). Nous pouvons alors comprendre pourquoi les « ficelles » de ce terrain sont rendues plus facilement identifiables par ceux qui en ont les codes culturels pour mieux les saisir (Alter, 2012 ; Ellis, Adams, Bochner, 2011)

En effet « *la réalité connaissable peut aussi être perçue ou définie par l'expérience que s'en construit chaque sujet prenant conscience en connaissant* » (Le Moigne, 2001, p. 133. T1). La connaissance de la réalité sociale du handicap par le chercheur provient de son capital social (Bourdieu, 1980) et de sa personnalité. Ceux-ci demeurent une clé de réussite pour l'analyse des résultats.

. Ce phénomène se dénomme le « *contre-transfert* » et est particulièrement présent « *dans une auto-ethnographie* » (Devereux, 1967, p. 203). Le contre-transfert intègre l'aspect affectif qui va permettre d'« *amplifier des tendances et des unités de comportement [des dyslexiques] généralement inhibées que l'on doit également connaître si l'on veut comprendre la personnalité du sujet* » (Devereux, 1967, p. 356). Le contre-transfert permet, lorsque le sujet est également l'objet d'étude, d'obtenir une analyse plus poussée de la signification des faits. En effet « *la relation d'un évènement par un informateur est nécessairement filtrée par la structure de la personnalité alignée sur le modèle de culture [...] de cet évènement* » (Devereux, 1967, p. 367). L'auteur, confondu avec l'objet et le sujet, prend conscience qu'il va rencontrer des épiphanies (évènements de vie communs aux individus) (Ellis, Adams, Bochner, 2011) différentes selon les contextes de vie. L'auto-ethnographie engagée accentue le concept de contre-transfert de Devereux (1967), ce qui permet au chercheur de partir « *en [pleine] conscience [pour] accéder à la connaissance sur le sujet* » (Wielhorski, 2012, p. 212). L'analyse de Denzin (2006) prouve que la pratique ethnographique a pour vocation d'être performante, pédagogique et politique et qu'elle n'est pas innocente. De ce fait, l'auto-analyse s'est donc présentée comme une évidence dans cette recherche et a permis une réflexivité du chercheur sur sa propre expérience (Denzin, 2006 ; Ellis, Adams, Bochner, 2011 ; Rouleau, 2013). L'interaction entre le chercheur et son objet, dans le cadre d'une recherche auto-ethnographique, peut confronter l'auteur à une situation délicate de « *glissement et d'inversion des rôles, le chercheur endosse parfois le rôle de conseiller, de confident ou de thérapeute* » (Wielhoski, 2012, p. 98). En effet, une des difficultés dans la recherche effectuée sur les dyslexiques a été que « *l'observateur doit non seulement comprendre sa propre valeur de stimulus, mais encore se comporter en conséquence dans les situations d'observation, d'expérimentation, d'enquête ou de*

thérapie » (Devereux, 1967, p. 51). Ce contexte sensible redéfinit constamment la posture du chercheur et sa capacité à être flexible sur un plan méthodologique. Devereux nous met en garde sur le fait que « *la structure du caractère du chercheur, qui inclut aussi les déterminants subjectifs de sa conception scientifique, affecte radicalement ses données et ses conclusions* » (1967, p. 275). De même, « *il faudrait avant d'envoyer un ethnologue chez une tribu quelconque, s'assurer que sa personnalité ne heurtera pas le modèle culturel de base* » (1967, p. 282). Dans un premier temps, la personnalité du chercheur et les expériences vécues par celui-ci vont conditionner sa perception du sujet. Elles fondent son identité personnelle, trouvent leurs racines dans le passé du chercheur, et sont influencées par des valeurs familiales. Pour lui, la perception du sujet a été construite dès son plus jeune âge. Devereux confirme cette analyse montrant que « *la plupart d'entre nous passent leur vie à développer les idées fondamentales qu'ils ont formulées dans leur jeunesse* » (1967, p. 188), et qu'ils ont construites dans leur parcours de vie (Bertaux, 1997). La construction de la définition du handicap de l'auteur est une résultante de « la possession de la culture » (Devereux, 1967, p. 300). À la perception du sujet acquise dans l'enfance s'ajoute dans un deuxième temps, la perception construite, enrichie, par les différents entretiens menés pour la recherche. En effet, Devereux affirme qu'« *un trait commun à toute recherche est qu'à un certain point de l'expérience un évènement est converti en une perception* » (1967, p. 146). Ces perceptions vont permettre de formuler une définition du handicap invisible ainsi qu'une définition de la compétence. Elles vont aussi contribuer à l'émergence d'un désaccord concernant ces définitions ci-dessus entre le chercheur et une partie de la communauté scientifique qui traite du handicap sans le connaître et qui produit de graves amalgames entre les différents handicaps. Enfin ces perceptions influencent la sensibilité

théorique du chercheur en mobilisant à contre-courant du champ du handicap deux concepts : la compétence et la théorie des ressources.

L'auto-ethnographie représente « un atout maître » pour se concentrer sur le contenu et sur la profondeur du cas analysé (Royer, Zarlowski, 2014). Ainsi la dyslexie ne peut pas être analysée comme une étude standard, elle relève d'une dimension sensible (Hennequin, 2012). En effet, nous percevons la complexité du sujet, la lecture de la réalité étant rendue possible par une mise en évidence des réalités invisibles des individus concernés.

III. Design de recherche spécifique à l'étude du handicap invisible

III.I. Les difficultés d'un terrain sensible

III.I.a. Absence d'information officielle de recensement sur les dyslexiques

Traiter du sujet du handicap invisible, et plus particulièrement de la dyslexie au travail, est délicat. En effet, aucune institution ne fournit d'éléments statistiques pour connaître le nombre de dyslexiques en France et plus particulièrement celui des travailleurs dyslexiques. Le caractère quasi inexistant de ces informations limite réellement la perception de l'existence du phénomène « dyslexie » dans les organisations. Si nous nous intéressons aux propos de Ramus (2005), la dyslexie concernerait cinq pour cent de chaque génération en France. À titre d'exemple, si nous appliquons ce pourcentage au nombre de naissances de l'année 2016, trente - neuf mille deux cent cinquante enfants seraient nés dyslexiques. Mais ce chiffre reste à vérifier. Du côté des professionnels du secteur du handicap, les médecins du travail, soumis au secret professionnel, ne sont d'aucun secours pour le chercheur : les rendez-vous obtenus ont été décevants, ces professionnels restants campés sur le secret médical. De plus, les prises de contact avec les « référents handicap » dans les organisations se sont révélées à peine plus fructueuses : lorsqu'ils avaient permis l'embauche de personnes dyslexiques, ils en perdaient à terme la trace, car ces personnes refusaient le plus souvent de révéler leur handicap, phénomène amplifié par l'invisibilité de celui-ci.

III.1.b. Un secteur associatif plus à même de renseigner le chercheur

La première difficulté à laquelle nous avons été confrontées est de trouver des témoignages. Pour atteindre les personnes ciblées par notre projet d'échantillonnage, la mise en contact avec le secteur associatif a été indispensable, car celui-ci a permis d'identifier les individus actifs atteints de dyslexie. Malgré cela, cette entreprise s'est avérée difficile. Ce sont les contacts établis avec l'Association des Dyslexiques de France (ADF) et la Fédération française des Dys (FFD) qui ont permis d'avancer dans notre recherche.

L'ADF regroupe douze associations locales. Son objectif premier est de défendre la cause de la « dyslexie ». À l'origine, ce regroupement d'associations était intégré à la FFD. Une scission est apparue à la suite des négociations sur les aménagements des examens avec le ministère de l'Éducation nationale. Les discussions ont semblé beaucoup trop axées sur les dyspraxies et dysphasies, au détriment de la dyslexie. De là, une association spécifique a été créée pour cette dernière, c'est-à-dire l'ADF.

La FFD regroupe un ensemble de troubles de l'apprentissage. Rappelons que la dyslexie et la dysorthographe englobent les troubles liés à des difficultés spécifiques de l'acquisition du langage écrit. La dysphasie entraîne un retard de développement du langage oral. La dyspraxie concerne des troubles spécifiques moteurs des fonctions visio-spatiales. Les troubles spécifiques relatifs aux activités numériques sont symptomatiques de la dyscalculie. La Fédération française des Dys est constituée de bénévoles et n'a pas été aisément joignable. Il a fallu donc tisser des liens avec d'autres associations locales qui n'étaient pas forcément spécialisées dans la dyslexie, mais plutôt dans la dyspraxie et dysphasie qui sont des troubles de l'apprentissage associés à la dyslexie.

La rencontre avec ces associations a pu se concrétiser lors de leur évènement emblématique, la journée des Dys. Celui-ci est organisé dans de nombreux départements. Une fois la prise de contact faite, nous avons été obligés de présenter les raisons de notre thèse afin de faciliter la création d'un lien de confiance réciproque. Nous avons partagé nos expériences et nos observations afin de favoriser la transparence. En effet, une de leur crainte était de voir des recherches sur la dyslexie utilisées à des fins mercantiles. Ces valeurs de transparence et de confiance ont été essentielles pour que les responsables associatifs acceptent de nous mettre en relation avec l'ensemble des acteurs du monde de la dyslexie.

À l'occasion de cet évènement, un de leurs invités, ayant écrit un livre sur l'intégration professionnelle des dys, a fait une conférence durant laquelle nous nous sommes permis d'intervenir. En effet, nous avons soulevé un problème concernant l'absence de continuité pour les personnes dyslexiques dans les administrations publiques des dispositifs offerts lors de la scolarité. Nous avons tenté de contacter cet auteur dans l'espoir de pouvoir utiliser les contacts dont il avait bénéficié pour rédiger son livre, mais sans succès. À la suite de notre intervention, les responsables de l'association régionale Dys13 ont facilité notre mise en relation avec les dyslexiques qu'ils connaissaient et avec une autre association, Apedys PACA.

La relation avec la communauté associative a révélé une difficulté supplémentaire, celle de l'existence de clivages entre les différentes associations citées ci-dessus au sujet de la position à adopter dans la reconnaissance des troubles de l'apprentissage. La dyslexique est définie comme un trouble à part entière pour Apedys PACA et l'ADF, alors qu'elle est englobée parmi d'autres troubles pour la FFD.

Grâce à ces mises en relation, les associations ayant relayé notre appel à témoignages, cela nous a facilité l'accès à une première vague de personnes témoins.

Durant la 11^{ème} journée de Dys organisée à Marseille en 2016, nous avons pris une part plus active dans la conduite des débats, permettant une immersion plus profonde au sein de ce tissu d'acteurs. En effet, nous avons participé à une table ronde organisée lors de cet évènement dans un auditorium accueillant une centaine de personnes. Nous avons révélé publiquement notre dyslexie et les difficultés rencontrées au cours de notre scolarité, faisant ainsi écho aux mêmes difficultés vécues par certains auditeurs. La légitimité et la crédibilité du chercheur doivent se construire à travers des actions, spontanément, des personnes se sont proposées à nous afin d'alimenter en témoignages personnels notre recherche de terrain.

Grâce à notre participation, le nom du chercheur a circulé dans de nombreuses journées Dys de différents départements. Notre légitimité au sein de la communauté Dys a été reconnue et nous avons été invités à l'assemblée générale de l'Association des Dyslexiques de France. Notre présence y était vue comme indispensable à tel point que la présidente a aménagé la date de l'AG en fonction de nos disponibilités. Nous y avons présenté nos premiers résultats. Ce rapport avec le tissu associatif a permis de prendre conscience de la culture véhiculée au sein de cette communauté « invisible ». Il nous a également facilité la mise en contact avec des acteurs extérieurs à la communauté associative, à savoir des neurologues, des orthophonistes et des facilitateurs de la méthode Davis.

III.2. Échantillonnage

La recherche a été menée principalement en région P.A.C.A., mobilisant les réseaux des deux associations citées précédemment (FFD, ADF), dont le réseau départemental s'est avéré précieux. Les contacts avec les deux présidentes de ces organisations locales ont permis d'atteindre vingt et une personnes interviewées.

Nous n'avons pas fait le choix, pour des raisons de contingence, d'un échantillonnage représentatif de la population active. En effet, il s'est constitué au fur et à mesure des prises de contact avec les personnes témoins, soit de leur part, soit parce que nous les avons préalablement repérées. Cet échantillonnage peut être qualifié de théorique, car les données qui en découlent vont nourrir nos connaissances (Guillemette, Luckerhoff, 2009) et permettre de mieux comprendre le phénomène étudié (Paillé, 1994).

Le tabou sociétal autour de la dyslexie des travailleurs concernés est une contrainte forte pour la recherche. Nous avons rencontré d'importantes difficultés pour trouver des personnes souhaitant témoigner de leur expérience de travailleurs dyslexiques. L'échantillon est intimement lié à l'idée de la transférabilité des connaissances qui seront produites par la recherche (Savoie-Zajc, 200). Il a été quasiment impossible de déterminer à l'avance dans le cadre d'une démarche classique la taille de l'échantillon avant la phase des récupérations des données (Royer, Zarlowski, 2014). Cette situation révèle une des variables sensibles de la présente recherche comme l'énonce Hennequin (2012) : « *travailler sur la base d'un échantillon représentatif lorsqu'il s'agit de sujet sensible est souvent impossible, car difficile de catégoriser la population* ». Le terrain est donc constitué de personnes occupant des postes de niveaux hiérarchiques différents et appartenant à des organisations diverses (privée, publique, associative), de tailles différentes en nombre de

salariés. Ce processus d'échantillonnage en recherche qualitative est limité par le temps et les moyens du chercheur (Glaser, Strauss, 2017 ; Miles, Huberman, 2003). La variété des interviewés – salariés, entrepreneurs, contractuels, fonctionnaires - et des organisations où ils travaillent a contribué à affiner la réflexion sur les critères, sur la représentativité et la qualité de l'analyse.

Trois critères ont été mis en place pour prendre en compte les variations du phénomène vécu (Kamano, Benimmas, 2017). Ils répondent au besoin scientifique de cohérence de l'échantillonnage. Les critères de sélection des participants sont :

- Personnes diagnostiquées dyslexiques par un médecin généraliste, un psychologue scolaire, un neurologue ou un orthophoniste : un interviewé qui s'était auto-diagnostiqué dyslexique n'a pas été retenu.
- Expérience professionnelle supérieure à un an
- Contacts pris par les participants par mail, à la suite de recommandations émanant du tissu associatif et/ou professionnel.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons en premier lieu procédé aux entretiens des travailleurs dyslexiques. L'échantillon des profils est composé de sept fonctionnaires et quatorze salariés du secteur privé. Leurs catégories socioprofessionnelles sont hétérogènes puisque nous avons interviewé dix cadres, quatre professions intermédiaires, trois employés, trois chefs d'entreprise et un ouvrier.

Afin de garantir la véracité du handicap, il a été établi préalablement que les personnes interviewées devaient être diagnostiquées. Ce diagnostic doit être réalisé par l'un des professionnels de santé suivants : médecin généraliste dont le diagnostic est validé par une orthophoniste, psychologue ou neurologue. Cette rigueur imposée est indispensable afin d'éviter que certains s'auto-révèlent travailleurs dyslexiques. Cependant, comme le

constate par exemple Bertaux (1997) dans son étude sur les boulangers, nous sommes confrontés dans le cas des dyslexiques à une historicité récente en matière de diagnostic. En effet, quatre rendez-vous n'ont pas été intégrés dans cet échantillonnage, car les personnes n'avaient pas été diagnostiquées. Il faut ajouter que dans les années soixante, la dyslexie n'était pas reconnue et diagnostiquée. Le facteur commun de cet échantillonnage est celui d'appartenir au monde actif.

Dans un second temps, nous avons effectué les entretiens des managers et consultants. Ceux-ci se sont déroulés de mai 2018 à juin 2018. L'échantillon des profils est composé de deux managers qui travaillent au sein d'une organisation privée du secteur énergétique. Ce sont tous deux des ingénieurs. Nous avons également interviewé une correspondante handicap de la même entreprise qui travaille dans le service RH. Nous nous sommes également entretenus avec un référent handicap, mais, cette fois-ci, issu d'une d'administration publique. Enfin, le dernier entretien s'est déroulé avec un consultant sénior d'une entreprise chargée de réaliser des formations pour accompagner les entreprises dans l'élaboration de leur politique handicap.

TABLEAU 4 - Échantillon : Travailleurs dyslexiques

| Poste occupé/CSP | Code entretien | Type d'organisation | Sexe | Tranche d'âge | Temps d'interview | Lieu de rencontre |
|---|----------------|---------------------|------|---------------|-------------------|--------------------------------|
| Médecin/ Cadre | ME-CA1 | privée | F | 40 à 45 | 42min.89s | Lieu de travail porte fermée |
| Cadre fonction publique régionale | FO-CA2 | publique | F | 45 à 50 | 1h01min.49 s | Brasserie |
| Cadre fonction publique enseignement supérieur | FO-CA3 | publique | F | 45 à 50 | 1h00min.51s | Lieu de travail porte fermée |
| Cadre administratif en EPHAD | MA-CA4 | privée | F | 25 à 30 | 55min.19s | Domicile |
| Responsable financier / Cadre administratif | RE-CA5 | privée | H | 45 à 50 | 57min.50s | Brasserie |
| Cadre de la fonction publique territoriale | FO-CA6 | publique | F | 50 à 55 | 58min.35s | Lieu de travail porte fermée |
| Cadre de la fonction publique de l'enseignement supérieur | FO-CA7 | publique | H | 35 à 40 | 1h00min.51s | Lieu de Travail porte fermée |
| Metteur en scène / Professions de l'information des arts et des spectacles, cadre | ME-CA8 | privée | F | 50 à 55 | 53min.34s | Lieu de travail avec collègues |
| Designer/Cadre | DE-CA9 | privée | F | 30 à 35 | 47min.67 s | Lieu de travail porte fermée |
| Cadre de l'enseignement secondaire | FO-CA510 | publique | F | 50 à 55 | 47min.19s | Lieu de travail avec collègues |
| Consultante / Chef d'entreprise | CO-CH1 | privée | F | 55 à 60 | 2h08min.42s | Brasserie |
| Assistante maternelle / Chef d'entreprise | AS-CH2 | privée | H | 45 à 50 | 1h19min.50s | Lieu de travail porte fermée |
| Artisan / Chef d'entreprise | AR-CH3 | privée | H | 50 à 55 | 44min42s | Lieu de travail porte fermée |
| Informaticien / profession intermédiaire | IN-PI1 | privée | H | 30 à 35 | 1h22min.50s | Brasserie |
| Réserviste / Profession intermédiaire | RE-PI2 | publique | H | 60 à 65 | 1h56min.46s | Domicile |
| Manager / Profession intermédiaire | MA-PI3 | privée | H | 45 à 50 | 48min.58s | Domicile porte fermée |

| | | | | | | |
|--|--------|----------------------|---|---------|-------------|-----------|
| Aide médico-sociale / Profession intermédiaire de la santé | AI-PI4 | privée (association) | F | 45 à 50 | 49min.19s | Domicile |
| Designer / Employé | DE-EM1 | privée | H | 30 à 35 | 1h26min.22s | Domicile |
| Animateur / Employé civil et agents de service de la fonction publique | AN-EM2 | publique | H | 30 à 35 | 49min.59s | Brasserie |
| Secrétaire / Employée | SE-EM3 | privée | F | 45 à 50 | 60min.8s | Brasserie |
| Plomberie / Ouvrier qualifié | PL-OU | privée | H | 25 à 30 | 1h05min.02s | Brasserie |

TABLEAU 5 - Échantillon : Managers/consultants

| <i>Poste occupé</i> | <i>Code entretien</i> | <i>Type d'organisation</i> | <i>Sexe</i> | <i>Tranche d'âge</i> | <i>Temps d'interview</i> | <i>Lieu de rencontre</i> |
|------------------------|-----------------------|----------------------------|-------------|----------------------|--------------------------|--------------------------|
| Référent handicap | RHP | publique | M | 45 à 50 | 53.min. 02.s | Bureau individuel |
| Correspondant handicap | CH | privée | F | 45 à 50 | 40.min. 37.s | Bureau individuel |
| Consultant | CS | privée | H | 45 à 50 | 41 min.37.s | Au téléphone |
| Manager 1 | M1 | privée | H | 35 à 45 | 32.min.35.s | Bureau individuel |
| Manager 2 | M2 | privée | F | 35 à 45 | 39 min. 34.s | Bureau individuel |

CHAPITRE 4 – MÉTHODOLOGIE D'ANALYSE

Ce chapitre est dédié à la présentation détaillée de notre méthodologie de recherche.

Il vise à :

- Exposer et justifier les choix en matière de recueil des données ;
- Justifier le choix de la méthode d'analyse des données ainsi que celle de leur présentation.

Le recueil des données s'appuie sur un guide d'entretien élaboré en fonction du caractère sensible de notre terrain (I). L'absence de cadre théorique concernant les concepts mobilisés nous conduit à employer la méthode de traitement des résultats de la Théorie ancrée. L'emploi de la méthode de présentation des résultats sous forme de Storytelling nous permet de simplifier l'appréhension d'une réalité complexe qui s'est offerte à nous (II).

STRUCTURE DU CHAPITRE

I. Recueil des données

I.1. Le guide d'entretien

I.2. Contact avec le terrain et réalisation des entretiens

II. Méthode d'analyse des données

II.1. Traitements des données avec la méthode de la Théorie ancrée

II.2. Présentation des résultats sous forme narrative : le Storytelling

I. Recueil des données

I.1. Le guide d'entretien

I.1.a. Élaboration du guide d'entretien

Nous avons choisi d'élaborer un guide d'entretien selon une méthode inductive à l'aide d'entretiens exploratoires pour faciliter l'émergence de « liens de causalité [...] [intrinsèque au] terrain » (Grennier, Josserand, 2014, p. 141). De plus, l'élaboration du guide d'entretien s'est faite sous influence de lectures notamment celle de Berteaux (1997) qui traite de la méthode du « récit de vie » et permet le recueil de « témoignages orientés par l'intention de connaissance » du chercheur (Berteaux, 1997). Cette méthode a été un moyen d'accès au réel (Sanséau, 2005) c'est-à-dire qu'elle a facilité la transmission fidèle des expériences vécues. Nous avons comme objectif, en choisissant cette méthode, de faire émerger l'existence de compétences (Oiry, 2012). Cependant l'identification de ces dernières dans les entretiens n'a été possible que grâce aux connaissances détenues par le chercheur (Guillemette, Luckerdoff, 2012) sur l'organisation mentale des dyslexiques.

Un travail réflexif (Hennequin, 2012 ; Rossi, 2014 ; Delas, 2015) de notre part a été nécessaire afin de prendre conscience des points communs existants entre notre parcours personnel et ceux des futures rencontres. Pour cela, nous avons préalablement rencontré plusieurs dyslexiques et représentants du monde associatif de la dyslexie lors d'entretiens exploratoires informels (Guillemette, Lapointe, 2012) avant d'élaborer le guide d'entretien. Nous avons été confortés dans notre choix de la méthode de « récit de vie », car, lorsque nous abordions la question de la dyslexie, les individus avaient tendance à relater des expériences de vie en remontant à l'origine de leur traumatisme pour l'évoquer. En

parallèle, nous avons constaté que certains thèmes communs émergeaient lors de ces rencontres.

Le guide a été segmenté en plusieurs thèmes, comme le préconise Wacheux (1996). Romelaer (2005) précise que les thèmes doivent être construits par l'intuition. Ainsi ce guide a été bâti en fonction des expériences personnelles du chercheur, lui-même concerné par ce handicap. Cette recherche s'est élaborée selon une approche auto-ethnographique. Celle-ci a contribué, par ailleurs, à nous faire prendre conscience de l'existence de points communs entre notre parcours et celui des personnes rencontrées. Ces expériences similaires, qualifiées d'épiphanies (Ellis, Adams, Bochner, 2011) ont permis de faire émerger des sous-thèmes. Ces entretiens exploratoires ont confirmé nos intuitions quant à l'existence de situations vécues propres aux dyslexiques. Détaillons les thèmes choisis pour le guide d'entretien définitif : Le premier concerne l'origine du stigmatisme et ses impacts, étape déterminante dans son processus de résilience. Le second thème se focalise sur l'auto-perception des compétences par le travailleur dyslexique. Questionner la trajectoire professionnelle de l'individu permet d'observer comment sont convoquées les différentes compétences en situation de travail. Le dernier thème concerne l'effet qu'exerce l'environnement de travail sur l'individu et la mise en œuvre de la compétence. Chacun de ces thèmes est composé de sous-thèmes qui permettent d'approfondir les entretiens en relançant l'interviewé.

Ce premier guide d'entretien a été élaboré avec des questions ouvertes et des thématiques suggérées afin de permettre des rebonds au cours de la discussion. S'appuyant sur les principes des sciences de gestion, il a intégré, dès la rédaction du guide d'entretien, des questions concernant des qualités intrinsèques, telle la matrice Vrin (Barney 1991, 2001), mais au niveau individuel. Cette méthode d'écriture a fait débiter le questionnement par

un "comment" en relation avec le vécu des personnes (Becker, 2002) et avec leur parcours de vie (Bertaux, 1997). De plus les méthodes du « récit de vie » et de l'auto-ethnographie, utilisées dans la construction du questionnement, ont permis d'éviter de déshumaniser le sujet interviewé (Richards, 2008).

1.1.b. Triangulation du guide d'entretien

La triangulation du guide d'entretien a été réalisée en plusieurs étapes comme le préconise Wacheux (1996). Ce processus a été progressif.

La première étape a consisté à vérifier l'opérationnalité du guide d'entretien pour la recherche. Différentes discussions informelles avec les présidentes des associations ont permis d'ajuster encore les questionnements. La rencontre par visioconférence d'une facilitatrice⁷ belge de la méthode Davis⁸, Chantal Wyseur, nous a permis d'avoir un regard plus pointu sur le potentiel de compétences des dyslexiques. Son expérience, élaborée à partir de rencontres avec des dyslexiques en situation de perte d'estime de soi et ayant pour but de détecter les compétences particulières de ces mêmes individus, nous a été précieuse pour acquérir un regard distancié au sujet des compétences des dyslexiques.

La validation du guide d'entretien par le Directeur de thèse a constitué la troisième phase, autorisant le démarrage des entretiens. Après discussion, il a été convenu de proposer des

⁷Les facilitateurs Davis sont des coachs de personnes dyslexiques leur permettant d'exprimer leur potentialité.

⁸<https://www.dyslexie-tda-dyscalculie.eu/devenir-facilitant-formation/>

questions plus ouvertes, incitant l'interviewé à évoquer librement son auto-perception et le comportement des collaborateurs plutôt que d'appliquer une matrice VRIN individuelle. Les interviewés n'ont souvent pas conscience de leurs capacités : par manque d'estime de soi, ils ne s'autorisent pas une réflexion pour prendre conscience de l'idiosyncrasie de leurs compétences personnelles.

Comme souvent dans une recherche qualitative, le guide d'entretien a évolué au fur et à mesure des rencontres et des échanges, certains thèmes se trouvant progressivement éliminés ou réduits, d'autres s'ajoutant ou se développant. Cette phase d'ajustement a permis au chercheur de dégager les thèmes centraux propres au parcours de vie (Bertaux 1997) des travailleurs dyslexiques. Le guide d'entretien est ainsi adapté au contexte de chacun des interviewés. Paillé (1994, p. 153) affirme dans l'approche de la MTE que *« contrairement à ce qu'exigerait une recherche à caractère plus positiviste, le fait de ne pas poser les mêmes questions d'une entrevue à l'autre pourra être un signe du progrès de la recherche plutôt qu'un défaut »*.

Ainsi les questions proposées ont été progressivement plus directives afin d'éviter la déperdition d'informations et de pallier la méconnaissance, voire le déni des compétences invisibles.

TABLEAU 6 - Guide d'entretien à destination des travailleurs dyslexiques

| Travailleur dyslexique = TD | SOUS-THÈMES | OBJECTIFS |
|--|--|--|
| Thème 1 L'origine du stigmatisme | Le traumatisme | Connaître leurs expériences négatives vécues dans le système scolaire et dans l'organisation |
| | Impact au niveau individuel | Connaître les conséquences morales et psychiques de ces expériences traumatisantes |
| Thème 2 Auto-perception des compétences | Compétences observées dans le travail | Initier le questionnement avec des thématiques telles que « image mentale », « intuitivité », « discernement », « flexibilité », « relationnel » et « communication aisée » afin de connaître faire écho à des ressentis chez l'individu interviewé. |
| | Mobilisation des compétences dans le travail | Description des modes d'activation des compétences |
| | Ressenti des compétences en fonction du handicap | Questionnement permettant de susciter une mise en relation chez l'interviewé entre les compétences auto-perçues et le handicap |
| Thème 3 L'impact de l'environnement organisationnel sur la mise en œuvre de la compétence | La culture de l'organisation | Savoir si les valeurs de l'organisation sont en adéquation avec la nature du handicap de l'individu |
| | La connaissance d'une politique handicap et diversité | Identifier le degré d'implication de l'organisation pour la cause de la diversité et du handicap Identifier comment cette implication est perçue par le TD |
| | La connaissance des référents handicaps | Savoir si le TD a identifié les acteurs internes aptes à lui apporter de l'aide |
| | La qualité relationnelle entre les collaborateurs | Observer comment les collaborateurs interagissent avec l'interviewé |
| | Identification du climat de travail | Identifier la qualité des relations inter-personnelles au sein de l'équipe de travail et la perception que le TD s'en fait |
| | Perception du style de management | Identifier comme le TD est managé par son supérieur |
| | Impact du type de management dans l'élaboration de la compétence | Comprendre comment le leadership d'un responsable hiérarchique impacte l'état psychique du TD et intervient dans l'élaboration de la compétence |

TABLEAU 7 - Guide d'entretien à destination des managers

| Travailleur dyslexique = TD | SOUS-THÈMES | OBJECTIFS |
|---|--|---|
| Thème 1 Politique du handicap | État des lieux | Observer le degré d'implication de l'organisation pour la cause du handicap invisible et questionner le manager sur sa propre connaissance du thème |
| | Formations | Connaître les différentes formations prodiguées au sein de l'entreprise sur le thème du handicap |
| Thème 2 Intégration du travailleur handicapé | La culture de l'organisation | Connaître les valeurs de l'organisation concernant le handicap |
| | Acteurs d'intégration | Savoir quels sont les dispositifs mis en place pour accueillir, intégrer, aider le TD |
| | Intégration du TD | Percevoir le ressenti du manager concernant la réussite de l'intégration |
| | La qualité relationnelle entre les collaborateurs | Observer comment les collaborateurs interagissent avec le TD |
| | Perspective d'évolution de carrière | Questionner le manager sur ses projets d'avancement de carrière concernant le TD |
| Thème 3 Identification des compétences propres aux dyslexiques | Questionner le manager pour connaître les compétences qu'il a perçues chez le TD | |
| | Guider le questionnement par l'emploi de mots-clefs afin de savoir si les compétences perçues par le manager correspondent aux compétences du TD | |

I.2. Contact avec le terrain et réalisation des entretiens

I.2.a. Une coopération mutuelle indispensable

Il est clair que les expériences similaires vécues par le chercheur et les personnes interrogées ont facilité le rapport de confiance. Ce qui a conduit à la mise en place d'un protocole de coopération mutuelle lors des interviews.

Tout d'abord, le chercheur rappelle dans un premier temps les raisons de l'entretien et décrit son expérience personnelle en tant que dyslexique pour faire tomber le tabou existant autour de ce trouble. Cela permet à l'interviewé d'être mis en confiance, de ne pas se sentir jugé et de faciliter sa participation aux questions relatives à son intimité. Il n'est pas évident pour ces témoins de se livrer sur des thèmes rappelant de mauvaises expériences.

Ensuite, nous avons employé le tutoiement, un mode de communication qui d'après nos observations, est employé par la communauté des dyslexiques afin de créer une proximité nécessaire à la révélation d'informations décisives pour la recherche. Au cours des discussions, les interviewés nous ont avoué que leur participation à ce témoignage était motivée par le fait qu'ils avaient retrouvé des similitudes avec le parcours de vie que nous avions décrit.

I.2.b. Déroulement des interviews de travailleurs dyslexiques.

Les premiers entretiens se sont déroulés pendant les mois de novembre et de décembre 2016, généralement après la journée de travail des personnes interviewées. La seconde série d'entretiens a été réalisée de janvier à juin 2017.

Les vingt et un entretiens se sont tous déroulés dans la plus grande intimité, c'est-à-dire en dehors du lieu de travail, à l'exception de six d'entre eux. En effet, les quatre premiers ont été réalisés dans le bureau des interviewés, mais porte fermée, deux autres se sont déroulés devant des collaborateurs. Précisons que le lieu de rencontre n'était pas imposé. En effet, nous proposons au départ, lors de la prise de rendez-vous, de rencontrer les personnes au sein de leur organisation afin de jauger le malaise potentiel que cela occasionne chez l'individu, mais sans insister. La décision finale appartenait aux interviewés qui choisissaient le lieu de rendez-vous.

Pour le reste des entretiens, ceux-ci ont été effectués soit à domicile, mais dans une pièce séparée du reste de la famille, soit dans une brasserie. Cette discrétion s'explique par le fait que les interviewés ne souhaitent pas révéler à leur entourage professionnel l'existence de leur dyslexie. Cependant, ces entretiens ont été l'occasion, pour les participants ayant souhaité le faire dans les locaux de l'entreprise, de révéler leur situation à leurs collaborateurs. Notons que ceux-ci ne craignaient pas d'être jugés, car ils avaient un rapport faible à l'écrit dans leur situation professionnelle.

Ces entretiens ont duré entre une heure et demie et deux heures.

Au fil des entretiens, il nous est apparu que ces personnes souffraient profondément des stigmates engendrés par la dyslexie (perte d'estime de soi) à tel point qu'ils minimisaient leurs propres compétences mobilisées dans leur activité professionnelle. Selon les situations, nous nous sommes trouvés contraints de poser des questions de façon plus évidente afin de faire émerger ces compétences méconnues de la personne. Cette initiative s'explique par le fait que les dyslexiques ont des propensions à se perdre dans une discussion et à oublier certaines informations qu'ils souhaitent évoquer au début de leur analyse. Ce contexte propre au handicap confirme les difficultés de captation

d'informations lors des interviews. Le chercheur doit ainsi s'adapter par sa connaissance du handicap lors des entretiens en mobilisant ainsi plusieurs méthodes (soit semi-directif centré, soit des questions plus directives appliquées au récit de vie).

À la fin de chaque entretien, les interviewés ont ressenti le besoin de poursuivre la discussion au-delà des thèmes abordés, afin notamment que nous leur révélions les points communs observés avec les autres interviewés. Ce besoin de poursuivre la discussion était d'ordre « thérapeutique ». Cependant, nous avons tenu à fait preuve d'éthique en faisant attention de ne pas citer de nom et en évoquant toujours une personne fictive. Ces rencontres de terrain ont créé un espace de parole (Plouffe, Guillemette, 2012) permettant d'offrir un contexte de confiance apprécié par le travailleur dyslexique. *L'intuitu personae* (Dameron, Joffre, 2007), c'est-à-dire le rapport de confiance entre deux personnes, favorise l'obtention d'une interview de qualité permettant de consolider la théorie du chercheur. L'écoute et la mise en confiance sont des dispositions fondamentales dans l'étude du handicap invisible pour comprendre un terrain de recherche sensible (Hennequin, 2012). La vigilance est doublement nécessaire. En effet, cette investigation sur le parcours de vie des travailleurs dyslexiques active un processus de reviviscence de blessures traumatiques (Wielhorski, 2012) pouvant faire écho au propre vécu du chercheur et ainsi le mettre dans une situation inconfortable (Rossi, 2012).

L'élaboration du guide d'entretien s'est faite par le biais d'entretiens exploratoires, débouchant sur la réalisation d'entretiens compréhensifs (Kaufman, 2011) avec les personnes témoins. L'avantage de ce type d'entretien réside dans le fait qu'il permet de déceler des détails à propos de faits marquants de notre recherche en s'éloignant de l'entretien semi-directif centré (Gareau, 2015).

À la suite de chaque entretien, un temps était nécessaire afin de prendre du recul avec les informations transmises pour conserver une analyse objective. Ensuite nous réalisons une synthèse personnelle sur les réponses obtenues.

La saturation des données a été réalisée par la redondance des informations évoquées par les interviewés.

1.2.c. Triangulation des résultats avec des interviews de managers

Une fois l'ensemble des entretiens de travailleurs dyslexiques effectués et en partie analysés, il nous a semblait opportun, suivant les préconisations de la méthode des récits de vie de Bertaux (1997) de trianguler les résultats obtenus par l'analyse d'interviews de managers et référents handicap. En effet, nous souhaitons apprécier la perception que ces derniers avaient des travailleurs dyslexiques et plus particulièrement de leurs compétences.

Pour ce faire, nous avons contacté dans un premier temps, par le biais de l'association FFD, une grande entreprise du secteur énergétique. Celle-ci pratique une politique active concernant l'intégration de travailleurs handicapés et nous avons appris qu'elle avait récemment embauché des travailleurs dyslexiques. Nous avons rencontré le correspondant de l'antenne régionale et deux managers qui avaient sous leur responsabilité ces travailleurs dyslexiques afin de réaliser des entretiens. Puis, nous avons contacté un référent handicap d'une administration publique en vue de comprendre les potentielles différences de perceptions. Enfin, nous avons interviewé un consultant réputé dans le domaine du handicap et de son intégration dans les entreprises. Ce dernier entretien nous a permis d'avoir une prise de recul vis-à-vis des témoignages précédents.

En ce qui concerne la teneur du guide, comme nous l'avons déjà souligné, nous avons retenu un petit nombre de thèmes : La direction de la politique handicap dans l'organisation et le processus de recrutement ; qualifications des contacts avec les travailleurs dyslexiques ; les compétences identifiées chez ces travailleurs.

Ces entretiens menés avec des managers/référent/consultant ont permis de trianguler les premiers résultats obtenus avec les entretiens de travailleurs dyslexiques. Ils ont également accru notre degré d'objectivité et de pertinence concernant notre analyse.

II. Méthode d'analyse des données

II.I. Traitements des données avec la méthode de la Théorie ancrée

La question empirique a été motivée par un vécu personnel et une introspection sur le parcours du chercheur en tant que travailleur dyslexique dans les organisations. La démarche auto-ethnographique fait également partie du design de recherche. Qualitative, elle permet de pouvoir construire des théories (Royer, Zarlowski, 2014), tout en ne pouvant pas « se passer d'une épistémologie » (Devereux, 1967, p. 403). Nous avons adopté la méthodologie d'analyse de la théorie ancrée (Glaser, Strauss, 2017) en cohérence avec l'architecture de la recherche. Cette méthode de recherche met la lumière sur le rôle du chercheur : « *Le véritable scientifique n'est pas un « idiot savant », mais un créateur* » (Devereux, 1967, p. 60).

Glaser et Strauss (2017, p. 357) affirment que la validité de la théorie proposée repose sur le fait que « *pendant plusieurs mois, il [le chercheur] a vécu avec des analyses partielles [...] les a testées à chaque étape de l'enquête jusqu'au moment où il a construit sa théorie. [...] s'il a partagé la vie de la population étudiée, il aura vécu avec ses analyses et les aura testées non seulement par ses observations et ses interviews, mais aussi à travers son expérience quotidienne* ».

La richesse du vécu permet au chercheur de développer des intuitions (Wacheux, 1996 ; Glaser, Strauss, 2017) qui affinent les analyses. Le processus d'analyse a été en partie opérationnalisé par l'utilisation du logiciel Nvivo. L'utilisation de ce logiciel accentue la rigueur et la traçabilité (Bandeira-De-Mello, Garreau, 2011) des extraits thématiques

d'entretiens évoqués plus bas. L'utilisation de requêtes textuelles par le logiciel Nvivo s'est donc avérée ici un procédé approprié pour la recherche.

Dumez (2016) préconise, quant à lui, l'utilisation d'une méthodologie selon laquelle le codage doit être multithématique, ce que nous avons pu mettre en place avec le logiciel Nvivo. Ce codage a été construit selon une analyse séquentielle du parcours de vie du travailleur dyslexique, laissant émerger des thématiques repérées lors de la création du guide d'entretien. L'analyse procède selon un déroulement de séquences précédées par une analespe (début du déroulement de l'histoire) permettant de mettre en lumière les premières expériences faites par les dyslexiques de leur handicap en société, notamment lors du parcours scolaire. La première séquence porte sur le stigmatisme dans l'organisation et la seconde sur les compétences des dyslexiques au travail. Ces séquences successives sont ponctuées par un point de basculement faisant le lien entre les deux et étant caractérisé par l'apparition du phénomène de résilience. Enfin, cette dynamique d'enchaînement s'achève par l'évocation d'une thématique finale permettant de clôturer l'analyse et portant sur la perception des compétences de ces individus par les managers. Le séquençage de l'analyse a été réalisé en prenant en compte des unités de sens (Dumez, 2016) observées à partir des ressemblances et des différences présentes dans les entretiens. Ainsi, ce codage prend en compte des événements majeurs vécus indépendamment par les interviewés et par le chercheur que nous appelons épiphanies.

II.2. Une présentation des résultats sous forme narrative : le Storytelling

II.2.a. Justification de la méthode

Dès le début des interviews, nous avons pu remarquer que les dyslexiques avaient tendance à raconter leur « parcours du combattant ». C'est pour cette principale raison que notre guide d'entretien a été construit en fonction de la méthodologie du récit de vie de Bertaux (1997) qui permet de retranscrire de façon authentique ces témoignages. C'est donc dans ce souci de cohérence que les résultats sont analysés en mobilisant la méthode du storytelling. Cette méthode d'analyse qui présente les résultats sous forme d'anecdotes, vecteurs d'expériences et de connaissances (Salmon, 2008), s'est faite en corrélation avec le guide d'entretien afin de respecter le plus fidèlement possible la réalité sociale observée. De plus cette méthode nous permet d'établir un meilleur degré de cohérence (Denning, 2006) dans l'analyse des différents parcours d'individus qui appartiennent à des environnements professionnels différents (James, Minnis, 2004). En effet, le storytelling a permis de minimiser l'importance des contextes organisationnels (Duffield, Whitty, 2015). Cette méthode de narration offre également l'opportunité d'explicitier des « *expériences complexes qui combinent les sens, la raison, l'émotion, et l'imagination dans un résumé* » (Trouiller, 2018, p. 59).

II.1.b. Emploi de la méthode dans l'analyse

L'approche narrative a fait ressortir les traits saillants de chaque témoignage sans pour autant empêcher l'apport de thématiques nouvelles permettant d'enrichir nos données. L'émergence de « traits saillants » nous permet de sélectionner des moments de récit appropriés (Sole, Wilson, 2002) afin d'en faire ressortir une idée singulière et en extraire

une connaissance (Milton, 2010). En effet ces « moments de récit » doivent fournir des réponses aux questions de recherche sous-entendues par notre guide d'entretien et ainsi enrichir la connaissance sur les thématiques abordées en la rendant plus compréhensible (Boje, 1991 ; Sole, Wilson, 2002).

L'emploi de cette méthodologie a pour but de simplifier une complexité réelle (Colville, Brown, Pye, 2011). À titre d'exemple, Nobert Alter (2012) utilise cette méthode pour décomplexifier l'étude des profils des patrons atypiques. Cependant nous pouvons pointer une limite dans son application de la méthode de storytelling : la multiplication des récits et de leur analyse rend difficile l'émergence d'un fil conducteur permettant d'offrir des réponses à la problématique initiale. Ils ne sont pas clairement cités dans son livre. Ainsi la complexité initiale du sujet traité n'est pas suffisamment simplifiée.

Afin d'éviter cet écueil, nous avons décidé de présenter, à la fin de l'analyse des récits de vie, des réponses courtes aux différentes problématiques facilement mémorisables. Nous avons également réalisé des scénarios introductifs et descriptifs en amont des récits regroupés en thématiques d'analyse. Si Soulier (2005) conseille de rester relativement abstrait dans ces introductions, nous avons décidé, quant à nous, de mobiliser certaines préconisations développées par Dennehy (1999) qui consistent à présenter le contexte de la rencontre. Des éléments-clefs y sont également présentés afin de mieux saisir la ligne directrice et le dénouement de l'histoire.

Ainsi l'emploi de la méthode du storytelling pour présenter l'analyse des résultats consiste à fusionner les différents récits vie sous forme de narration malgré la diversité des profils afin d'élaborer une grande l'histoire (Boje, 1995, 2016) en tant que technique exploratoire (Dumez, 2016) du processus d'élaboration de la compétence.

II.1.c. Les conséquences de l'emploi de cette méthode

La narration permet de développer une réflexivité (Giroux, Marroquin, 2005) plus importante sur la prise de conscience des compétences de chacun des interviewés. La réflexivité présente dans le storytelling et le récit de vie nous permet de prendre du recul par la diversité des moments forts intégré dans une seule narration. Cette réflexivité nous permet de trouver un sens (Czarniawska, 2005) à notre compréhension face à la complexité de ce phénomène social du handicap invisible. La réflexivité présente dans nos récits de vie biographiques nous permet de comprendre l'évolution du sens que les individus donnent à leur expérience (Bertaux, 1997). Les personnes dyslexiques vont elles-mêmes interpréter le sens de leurs actions dans la restitution des faits.

La narration nous permet également de cadrer et anticiper certaines problématiques, de prendre de conscience plus facilement de certains signaux observés dans l'analyse et de donner sens à la connaissance produite (Colville, Brown, Pye, 2011). Les études menées par Boje (1991), Maclean, Havey et Chia (2011) qui mobilisent cette méthode démontrent que la narration, dans le cadre du récit de vie des chefs d'entreprises et des dirigeants, améliore l'image de leader et facilite la compréhension de la construction de carrière dans les organisations. Par l'emploi de cette méthode qui contribue à favoriser de tels aspects, nous souhaitons que notre étude puisse, de manière pragmatique, contribuer à favoriser une meilleure compréhension et une image positive des travailleurs dyslexiques par l'identification de compétences positives associées à ce handicap.

Pour que la méthode du storytelling procure les effets attendus, le respect de la cohérence globale de l'histoire du parcours de vie des dyslexiques est indispensable. En effet, à l'image de l'expérience de recherche de Bertaux (1997) nous avons constaté les individus interviewés décrivaient leur parcours de vie de manière diachronique. Pour ce faire nous

avons rétabli une chronologie des faits énoncés par les individus afin de respecter les enchaînements et faire apparaître plus facilement les traits communs des différents récits. Cette opération permet aussi de garantir le respect du positionnement des causalités séquentielles dans un souci de compréhension globale des liens de causes à effets (Bertaux, 1997). Dans le cadre de ce terrain sensible (Hennequin, 2012), la narration procure une transmission des émotions, elles donnent plus de valeurs aux témoignages (James, Minnis, 2004 ; Dennehy, 1999) et facilitent une meilleure compréhension des faits. Le ressenti de ces émotions favorise un meilleur apprentissage (Grove, 2015 ; Kate, Jacobson, 1999) des compétences que développent les dyslexiques.

3^{ème} PARTIE – Résultats de la recherche

Cette troisième partie présente les résultats de notre recherche. Elle s'articule en trois chapitres. Ces derniers ont été élaborés par rapport à la structure du guide d'entretien. Celui a été bâti en fonction de la chronologie des parcours privé et professionnel des personnes dyslexiques interrogées. Cet aspect chronologique est conservé dans la présentation des résultats avec une succession des extraits qui respecte l'enchaînement temporel des événements vécus par les interviewés.

Ces chapitres de résultats sont découpés en différentes parties introduites par une mise en contexte permettant de restituer le cadre dans lequel se sont déroulés les entretiens, et terminées par des bilans intermédiaires (excepté pour le **chapitre 6**) précédant l'élaboration de réponses aux problématiques en fin de chapitre.

Chacun des chapitres apporte des arguments de réponse à la première question de recherche : « Comment l'individu dyslexique se situe-t-il dans l'organisation ? ».

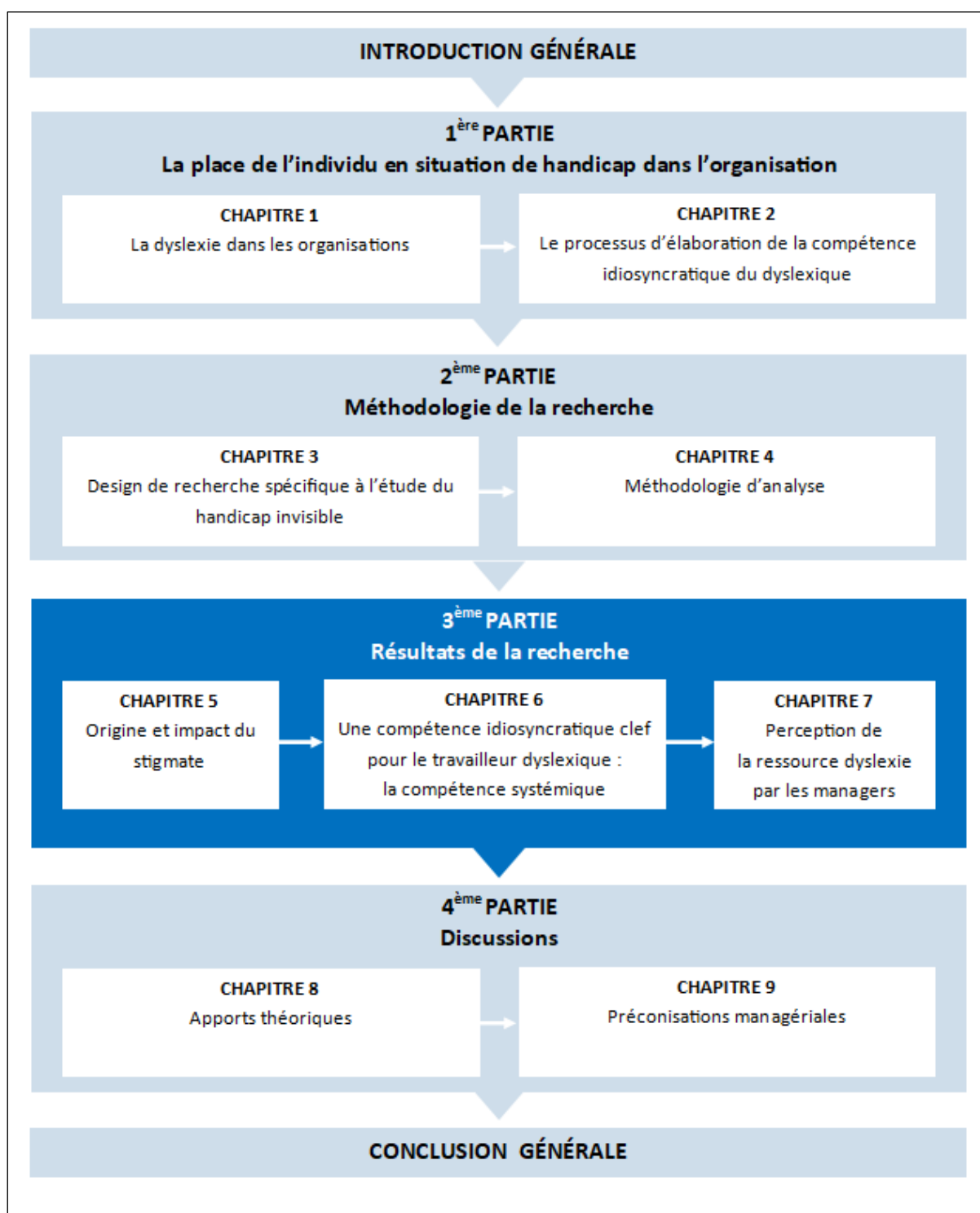
Pris individuellement, ils offrent des éléments de réponse aux questions de recherche suivantes.

Le **chapitre 5** portant sur « les origines et les impacts du stigmatisme » répond à notre deuxième question de recherche : « Comment le stigmatisme contribue-t-il à l'expression et au façonnage des compétences idiosyncratiques des dyslexiques ? ». Pour ce faire, le thème des origines du stigmatisme est développé, précisant notamment l'influence de celui-ci sur la construction de l'identité de l'individu. Ce chapitre répond également à notre première

question de recherche : « Comment l'individu dyslexique se situe-t-il dans l'organisation ? ». En effet, le thème de la reviviscence du stigmate dans le contexte organisationnel est à chaque fois abordé tout comme celui des tactiques de dissimulation du handicap invisible.

Le **chapitre 6** portant sur « la compétence systémique en tant que compétence idiosyncratique clef pour le travailleur dyslexique » apporte un élément de réponse à la troisième question de recherche : « Comment ces compétences idiosyncratiques des dyslexiques s'élaborent-elles ? ». En effet, nous avons fait le choix de concentrer notre attention sur cette compétence, car nous la considérons comme « prédominante », celle-ci constituant une matrice nécessaire à l'élaboration d'autres compétences. Ce chapitre répond également à notre première question de recherche « Comment l'individu dyslexique se situe-t-il dans l'organisation ? », car c'est en contexte organisationnel que les travailleurs dyslexiques peuvent développer leurs potentialités grâce notamment à la compétence systémique.

Le **chapitre 7** portant sur « la perception des compétences idiosyncratiques des dyslexiques par les managers » répond à la quatrième question de recherche : « Comment ces compétences idiosyncratiques sont-elles perçues par les managers ? » Dans ce chapitre est présenté un état des lieux de la connaissance de la dyslexie en contexte organisationnel. Puis sont développés les thèmes du management du handicap invisible ainsi que le thème de la perception de la compétence et l'impact de celle-ci sur l'évolution de carrière.



CHAPITRE 5 – ORIGINES ET IMPACTS DU STIGMATE

Ce chapitre présente les résultats permettant de répondre à nos premières questions de recherche :

- **QR1 - Comment l'individu dyslexique se situe-t-il dans l'organisation ?**
- **QR2 - Comment le stigmat contribue-t-il à l'expression et au façonnage des compétences idiosyncratiques des dyslexiques ?**

Notre expérience personnelle nous permet de partir du postulat que les origines du stigmat se trouvent ancrées dans l'expérience scolaire. Ainsi nous analyserons à travers ce chapitre comment les interviewés ont vécu leur parcours scolaire. Le but de ces résultats d'entretien est de porter à notre connaissance les expériences traumatisantes vécues par nos témoins, point de départ de l'émergence de leur stigmat. Il s'agit en effet de jauger les impacts des relations inter-personnelles avec les acteurs du monde éducatif, mais également avec les pairs et de comprendre comment l'état psychique de nos interviewés en a été affecté. Concernant le monde professionnel, nous analyserons quels sont les facteurs de reviviscence du stigmat et quelles sont les stratégies mises en place pour l'éviter.

Nos résultats font émerger plusieurs constats, à savoir que le stigmat trouve son origine dans le système scolaire du fait d'un système d'évaluation inadapté aux troubles causés par la dyslexie. Les conséquences induites par cette défaillance sont aggravées par un déclassement des personnes dyslexiques vis-à-vis de leurs pairs et entraînent un défaut d'orientation. Ces « erreurs » de parcours provoquent des atteintes psychiques chez les jeunes dyslexiques.

Par la suite, nos résultats nous ont permis de constater que la plaie provoquée par la violence de l'exclusion scolaire reste ouverte tout au long de la vie des individus et notamment lorsque ceux-ci intègrent le système organisationnel. Certains contextes ou relations inter-personnelles professionnelles peuvent réactiver le stigmat. C'est la raison pour laquelle ceux-ci pour éviter de subir de nouveau les conséquences de leur handicap, vont mettre en place une stratégie de dissimulation.

Structure du chapitre

I. Les origines du stigmat

- I.1. Système d'évaluation inadapté
- I.2. Déclassement et problème d'orientation
- I.3. Atteinte de l'état psychique

II. Une plaie qui reste ouverte dans la vie active

- II.1. Appréhension, reviviscence du stigmat
- II.2. Les différentes tactiques de la stratégie de dissimulation

I. Les origines du stigmatisme

Le stigmatisme trouve son origine lorsque l'individu entame son parcours scolaire. En effet, les entretiens ont débuté par un questionnement concernant le parcours scolaire et l'évocation des difficultés a été immédiate chez tous les interviewés.

I.1. Système d'évaluations inadapté

La dyslexie est un handicap intimement lié au système scolaire et plus particulièrement aux matières nécessitant la maîtrise de l'écriture. Ronald Davis indique que la dyslexie est un handicap de l'apprentissage. Le système éducatif, tel qu'il est organisé vis-à-vis de la maîtrise de l'écriture, va fragiliser les individus de manière continue et avec une intensité de plus en plus accrue. Les interviewés décrivent cette plaie ouverte :

Dans ma jeunesse, j'ai éprouvé de grosses difficultés notamment avec le français, beaucoup de pleurs, quand j'étais plus petit, notamment à mes tous débuts, déjà au CP. » (RE-PI2)

Les symptômes liés au handicap, à savoir des problèmes de coordination qui entraînent des lenteurs d'écriture et de lecture, mettent rapidement les élèves dyslexiques en difficulté vis-à-vis des attentes de l'enseignant et du niveau du groupe classe. Malgré leurs efforts, ils arrivent rarement à surmonter ces difficultés et sont vite considérés comme incapables par la plupart des enseignants qui ne connaissent pas ce handicap. Cette considération négative, ainsi que les actions des enseignants qui en découlent provoquent l'apparition d'un stigmatisme profond. La qualité de restitution du souvenir de l'extrait suivant nous permet de comprendre l'intensité de la souffrance produite par cette stigmatisation et

prouve que le ressenti du traumatisme de l'individu se poursuit à l'âge à adulte. Pour preuve, la personne interviewée à plus de 50 ans, mais son souvenir est resté intact.

« Par exemple, la lettre E, je n'arrivais pas à m'en souvenir et comme moyen une mnémotechnique, c'était de mettre l'index sur la lèvre pour penser : « Euh, à quoi je pense ? », justement. Et malgré le système mnémotechnique, ça ne venait pas. Voilà. Donc ça a été le premier moment de souffrance liée à la dyslexie. » (RE-PI2)

Cet extrait nous permet également de constater que la personne éprouve un sentiment d'impuissance et d'échec personnel, car elle se trouve dans l'incapacité de remédier à son problème. La confrontation à ses propres difficultés suscite une souffrance qui accroît le stigmat individuel dans le temps.

Dans l'extrait suivant, le stigmat s'accroît par un sentiment personnel d'insécurité. En effet, le comportement de certains enseignants peut accroître le stigmat par la répétition de la mise en difficulté de l'élève dyslexique et la rigidité existante en termes de niveau d'exigence.

« Un enseignant qui me... m'angoissait beaucoup parce que c'était quelqu'un qui avait des... qui était centré sur la méthodologie et c'est, je pense le pire des enseignants que j'ai eus, c'est-à-dire qu'il prenait... il avait un... je pense un fond assez cynique, et il avait du plaisir à... enfin pour dominer, il pointait les autres dans leurs difficultés. Et... et donc, je faisais quand même beaucoup de fautes d'orthographe, voilà je ne savais pas pourquoi, mais j'en faisais beaucoup, alors que je lisais énormément et on me disait, mais lis lis, et je ne faisais que lire, et j'en faisais toujours beaucoup de fautes » (FO-CA2)

L'appréhension du français est donc forte parmi les dyslexiques et marque la mémoire des individus à tel point que l'exercice de l'écrit rappelle avec prégnance le stigmat. La confrontation à cette matière et le niveau d'exigence des évaluations font prendre conscience aux jeunes dyslexiques de l'importance que la société attribue à la maîtrise de la langue française. Cette normalisation culturelle imposée révèle d'autant plus leurs insuffisances et les difficultés qu'ils auront pour réussir dans leur étude et vie

professionnelle. Ainsi le système scolaire traduit implicitement l'attachement de la société à la langue française et en exclut ceux qui ne la maîtrisent pas.

Nous l'avons vu, les élèves dyslexiques peuvent voir leur stigmaté aggravé par des sentiments d'impuissance et d'insécurité. Mais celui-ci peut aussi être accru par les différentes formes d'humiliation infligées volontairement ou pas à ces élèves.

I.2. Déclassement et problèmes d'orientation

Les évaluations organisées par le système scolaire n'ont aucun sens pour des élèves dyslexiques. En effet, ceux-ci sont évalués dans des domaines pour lesquels ils rencontrent des difficultés et peuvent difficilement s'améliorer, notamment l'orthographe et la grammaire. Ainsi les résultats sont faibles ce qui provoque une forme d'humiliation publique et continue à dévaloriser davantage les élèves auprès d'eux même et des autres.

« c'est qu'en CE2, donc, j'ai redoublé dû à des problèmes d'orthographe : J'ai des souvenirs de zéro constants ». (AS-CH2)

L'effet est d'autant plus pervers qu'il n'existe pas suffisamment de types d'évaluations avec lesquelles ces élèves peuvent démontrer une amélioration. Ainsi ces derniers sont jugés « incompetents », car le système scolaire ne les évalue pas dans les domaines où ils peuvent démontrer le contraire. Le redoublement est souvent la seule réponse donnée.

Dans l'extrait suivant, l'enseignant propose à l'élève dyslexique de suivre des stages temporaires de rattrapage dans la classe de niveau inférieur dans le but de combler ce qu'il estime être des lacunes. Ce « déclassement » vis-à-vis des élèves du même âge que le dyslexique concerné est une humiliation, causée involontairement par l'enseignant, mais qui marque l'esprit et la mémoire de l'enfant. Ce type d'humiliation va accroître le traumatisme des jeunes dyslexiques.

« Ben par exemple, quand j'étais au CE1, je retournais au CP pour apprendre à lire et à écrire puisqu'il m'a fallu beaucoup plus de temps que les autres pour assimiler ben toutes ces informations-là, et comprendre le fonctionnement pour ben... pour apprendre à faire ces 2 choses-là, voilà ». (DE-CA9)

Pour cette personne interrogée, retourner dans une classe de niveau inférieur et se retrouver avec des élèves plus jeunes est une contrainte et un déclassement. Dans son cas

de figure, bien que ce ne soit pas explicitement avoué, nous ressentons une forme de gêne et un décalage vis-à-vis du groupe de classe, la personne ne se sentant pas « à sa place ». La décision de rétrograder l'élève en cours d'année de manière ponctuelle part d'un bon sentiment, mais a été préjudiciable pour l'état psychique de l'enfant puis de l'adulte. Les individus dyslexiques vont donc prendre conscience de leur différence par la stigmatisation dont ils sont victimes. Dans l'extrait suivant, la confrontation aux autres élèves plus jeunes peut provoquer une dévalorisation de la personne concernée. Celle-ci peut ainsi développer une image tronquée d'elle-même et se percevoir comme retardée cognitivement.

« Mon parcours scolaire étant plus jeune, plus difficilement puisque par rapport au fait que j'étais dyslexique c'était un petit peu plus compliqué, j'avais plus de retard et moins de facilité vis-à-vis de la compréhension. Ce qui fait que je me suis mis quand même plus jeune beaucoup en retrait sur niveau scolaire et vis-à-vis de mes camarades. » (DE-CA9)

Ce déclassement conditionne les futurs rapports inter-personnels, car les individus dyslexiques sont, très tôt, en proie à des sentiments d'exclusion du groupe. Cette situation aggrave la mise à mal de l'estime de soi déjà initiée par le fait que ces personnes soient considérées comme différentes.

Comme nous l'avons précisé plus haut, le redoublement est souvent la seule voie proposée aux élèves dyslexiques. Cette situation s'explique aussi par le fait que la dyslexie est un handicap mal connu. Concernant les adultes interviewés, ceux-ci n'ont pas toujours bénéficié d'un diagnostic rapide, ce qui a donc accru le stigmat par l'incompréhension des symptômes constatés dans le monde éducatif. Nombre de nos interviewés ont donc redoublé.

« Donc ça ne m'a servi à rien de redoubler puisque l'orthographe ne s'est pas améliorée. » AS-CH2

Sans réels résultats, les difficultés liées à l'orthographe et la grammaire persistant, ces redoublements sont souvent perçus par l'élève comme improductifs et constituent une perte de temps pour l'enfant et un coût pour la société. Le stigmat est double : l'enfant est rétrogradé (humiliation) et les difficultés persistent, produisant une incompréhension et une perte de confiance (choc psychologique).

Le redoublement est donc vécu comme une injustice. De plus, il exclut les élèves dyslexiques de leur cercle social.

« ça commence à être compliqué pour moi à partir du CP, j'ai redoublé le CP. Justement parce que, bah, je n'arrivais pas, j'avais du mal à lire et à écrire surtout. C'est surtout écrire.... Et en fait, j'ai très mal vécu le redoublement du CP. Et puisque j'ai vu les autres partir, etc., et moi... et moi j'ai stagné » (FO-CA7) .

Le sentiment d'injustice est encore plus fort, car le quotidien des élèves dyslexiques est synonyme de travail supplémentaire. Les élèves doivent se rendre chez l'orthophoniste, travailler plus chez eux en reprenant les cours et les exercices avec leur famille. Imposer un redoublement accroît le sentiment d'injustice au regard des efforts qu'ils font pour atténuer les conséquences des troubles de leur dyslexie. Ainsi cette décision contribue à pérenniser le stigmat et à en accroître l'intensité, car la sanction est ressentie quotidiennement.

L'injustice vécue se double d'un manque de prise en compte efficace de ce handicap. Les familles apprennent à définir celui-ci lors des contacts avec les médecins et les orthophonistes. Ils sont ensuite obligés de sensibiliser les enseignants mal avertis sur les dispositions à prendre concrètement pendant les cours. Cependant, la prise en compte de ces informations reste à l'appréciation du chef d'établissement et des enseignants. La

solitude des parents et de l'enfant est renforcée par l'incompréhension et le manque d'empathie dont ils sont victimes.

« je commençais à avoir des problèmes justement d'orthophonie. Euh, c'est dû à cause, je pense, d'une prof, enfin par rapport aux échos de ma maman. En fait, elle m'a fait redoubler le CE1 parce qu'avant, c'était noté par A, B, C, j'avais eu peut-être un B moins ou un C, je ne me rappelle plus et elle m'a fait redoubler. Moi du coup, étant jeune, je perdais mes collègues. En plus, nous faire redoubler en CE1, je ne voyais pas trop l'utilité, encore plus mes parents du coup » Julien (DE-EM1)

Le degré de mal-être ressenti peut être important au point que certains individus dyslexiques occultent leur handicap. Par exemple, l'interviewée de l'extrait suivant nous explique que la douleur provoquée par le redoublement a engendré le fait qu'elle en a oublié sa dyslexie.

« Donc je n'ai pas apprécié d'avoir redoublé. Mais hormis cette année-là où j'ai redoublé, ben, derrière ça je n'ai pas du tout... j'ai occulté, occulté cette dyslexie » (FO-CA510)

Cette réaction est un mode de défense pour l'individu qui permet de vivre ce moment de redoublement de façon moins pesante et d'éviter une fragilité psychique telle que la dépression.

Le sentiment de contrainte persiste avec le choix des orientations dans les différentes filières. Une fois de plus, les incapacités des élèves dyslexiques motivent les choix des enseignants concernant leur orientation qui ne prennent pas en compte leurs souhaits personnels. Ainsi de nombreux dyslexiques se voient orientés par dépit dans des filières qui ne leur correspondent pas. Les aspirations de l'interviewé suivant n'ont pas été prises en compte.

« Donc, je me suis orienté plutôt ben dans un CFA, c'est-à-dire bon, un travail, donc passer un diplôme et aller travailler très jeune donc 15-16 ans, intégrer une école où il fallait apprendre un métier qui est... forcément qui ne me plaisait pas,

puisque pas de choix. Donc, c'était soit maçon ou plombier ou... ou électricien. Donc, j'ai choisi plombier, je sais pas pourquoi ». (MA-PI3)

Son orientation contrainte a notamment eu des conséquences non négligeables dans la poursuite de ses études.

« Car à la suite [du CAP-BEP] pas était possible de continuer mes études dans la photographie. [...] J'ai une grosse passion, c'était la photographie. Donc, j'ai passé un... quoi, petit concours pour entrer dans une école de photographe et j'ai réussi. [...] Donc, j'ai... j'ai essayé quand même de suivre comme tous les élèves, mais c'était très difficile pour moi. [...] Un CAP BEP, ce n'était pas grand-chose quoi, donc voilà. Donc, je... je n'ai pas eu mon examen. [...] Donc après, je me suis orienté, ben orienté dans un métier manuel, parce que bon le manuel, c'est là où je me sentais le mieux » (MA-PI3)

L'orientation par défaut que ces enseignants lui ont imposée ne lui a pas permis de conserver ou de maintenir un niveau suffisant pour réussir dans la formation post BAC qui correspondait à ses premières aspirations. Cette personne a dû se recentrer sur les compétences manuelles qu'elle avait pu forger pendant ses années de BEP et CAP plomberie.

Nos entretiens nous confirment le fait que de nombreuses orientations ont été faites par défaut dans les années 50, et ce par manque de connaissance du handicap de la dyslexie. Ainsi plusieurs générations de dyslexiques ont suivi des formations déconnectées des projets professionnels initiaux, ce qui a provoqué de fortes souffrances.

Interviewée : Donc scolairement, euh, j'ai toujours été en grande difficulté scolaire, redoublé le CP, à l'époque. On ne parlait pas du tout de troubles des apprentissages, encore moins de dyslexie, ce qui m'a conduit à avoir un parcours un peu chaotique au niveau de la scolarité » (FO-CA3)

De plus, non seulement ces orientations ne sont pensées en fonction du projet des élèves, mais en plus elles sont effectuées par élimination des voies jugées difficiles, en dirigeant ainsi les dyslexiques vers des voies considérées comme accessibles, car le niveau requis est

plus bas. Cependant les causes précises des difficultés liées au handicap ne sont pas étudiées lors de la décision d'orientation et certains individus se retrouvent dans des formations qui font appel à des maîtrises qu'ils n'ont pas (orthographe, grammaire...).

« J'ai voulu être infirmière. Je n'ai pas réussi le concours d'entrée, donc on m'a dit : Faites du secrétariat, ça pourra vous servir pour plus tard. Euh... Bon, le secrétariat, ce n'était sûrement pas la bonne voie puisque j'avais des problèmes d'orthographe, donc pour retranscrire, ce n'était pas évident. Euh... En plus, une question de rapidité puisqu'il fallait faire des sigles ». (AS-CH2)

« En 2^{nde}, ça ne se passe bien, je n'arrive pas du tout à taper à la machine, c'est le chaos complet, les fautes, les inversions de lettres, enfin voilà ». (CO-CH1)

Le manque d'adaptation du système scolaire et du parcours d'orientation des dyslexiques aggrave le stigmat, car les choix sont contre-productifs. Les individus concernés vivent un véritable parcours du combattant et leur scolarité est chaotique.

« Mon parcours scolaire a été – on va dire – très chaotique. J'ai fait... bon à l'école primaire, j'ai fait les Freinet, c'est une classe un peu particulière d'une manière de travailler différente jusque fin du CM1. Après, je suis... en ayant déjà redoublé une fois. Après, je suis passé au CM2, j'ai changé d'école, je suis repassé dans le traditionnel comme nous on le disait pour le CM2. J'ai fait une année à peu près normale – on va dire – pour un CM2 malgré mes difficultés. » (AR-CH3)

L'aspect chaotique du parcours scolaire favorise la fragilisation de l'état psychique des dyslexiques.

I.3. Atteinte de l'état psychique

Le système d'évaluation « à la française » avec des notes, dernièrement remis quelque peu en question, ne fait exister les élèves que par l'excellence de celles-ci. A contrario, de mauvaises notes impliquent une image négative, voire un désintérêt pour les ressources que possèdent les élèves. Ainsi les notes ont le pouvoir de modifier le regard que la société porte sur les élèves dyslexiques, mais également la perception qu'ils ont d'eux même à force d'intérioriser les jugements que l'on porte sur eux. Leur confiance en eux s'effrite avec le temps.

« J'étais nulle en orthographe » (AS-CH2)

Nous observons dans les extraits précédents que les individus retiennent les souvenirs négatifs induits par les difficultés rencontrées, mais ne se souviennent pas des matières dans lesquelles ils réussissaient. Cela démontre que le stigmat est accru par une forme de résignation, comme si ces personnes étaient inaptes de manière générale. Celles-ci ont l'impression qu'elles sont réduites à peu de chose, ce qui contribue à alimenter un sentiment de néant intérieur.

« Voilà, je suis plus que jamais le vilain petit canard et toute la vie est un chaos total et là de nouveau, je suis vraiment fatiguée, vraiment à bout et je n'ai pas envie de continuer, je n'ai vraiment pas envie de continuer. J'ai envie que ma vie s'arrête quoi, j'ai plus le courage, j'ai plus le courage du tout..... Mais j'ai plus envie de continuer au lycée, j'ai plus envie, je... je me sens incapable, totalement incapable » (CO-CH1)

Les sentiments négatifs ressentis comme la peur, la solitude, l'insécurité, le néant accroissent l'anxiété et poussent les individus dans des états dépressifs profonds. Nous avons entendu un discours de repli sur soi et de déconnexion sociale.

« Et après, en fin de 1^{re} j'ai arrêté. J'étais déscolarisée, j'ai dit à ma mère : je ne veux plus retourner au Lycée. Et j'ai fait une dépression avec l'hospitalisation, etc. De là ma mère ne savait pas quoi faire, parce que c'était la dyslexie, c'était pas du tout du tout diagnostiqué, pas comme ça en tout cas. » (FO-CA6)

Ces parcours chaotiques dans les études perturbent fortement l'état psychique de ces individus en perpétuelle souffrance. Pour certains des symptômes dépressifs s'aggravent et peuvent aller jusqu'au suicide. L'interviewée suivante décrit son expérience (elle est gauchère) :

« je me retrouve en CM2 avec une instit pour qui l'orthographe, c'est le summum de... dans le système de valeur, être bon en orthographe, c'est le summum et écrire de la main droite, c'est le summum, et même de dessiner. Même pour dessiner, elle me faisait changer de main, ce qui... ce qui est impossible quoi, parce que voilà, à un moment, si on a une dominante... enfin voilà. Donc là, j'en bave tellement, euh... j'en bave à la maison aussi. Et... j'ai 11 ans, et je... je prends chez moi tous les médicaments qu'il y a où il y avait un bandeau rouge. Je prends tout ce qu'il y a et euh... et je retourne à l'école. Donc je pense que je suis tombée, je me retrouve aux urgences. Je pense qu'ils ont dû faire un lavage d'estomac, je me fais engueuler et... et personne ne comprend qu'à 11 ans, on puisse faire une tentative de suicide » (CO-CH1)

Pour d'autres dyslexiques, la douleur provoquée par le stigmat engendre un déni du handicap. Ainsi leur identité en tant que personnes handicapées est inenvisageable.

« Donc je ne l'ai pas dit parce qu'à aucun moment, moi je n'ai pas pensé voilà. Est-ce que je l'ai occulté, est-ce que je l'ai oublié ou est-ce que j'ai plus pensé. Donc hormis cette année de CE2 où j'ai redoublé, où j'ai découvert ce truc, après j'ai fait ma vie sans penser à ma dyslexie. Personne ne m'en a parlé, je n'ai pas été soignée, je n'ai pas été traitée, il n'y avait pas de... il n'y avait rien à l'époque ». (FO-CA510)

BILAN INTERMÉDIAIRE

Les résultats nous révèlent les sentiments ressentis par les interviewés, à savoir les sentiments d'impuissance, d'insécurité et d'échec, face à l'impossibilité de répondre aux attentes exigeantes des acteurs du monde éducatif et de se conformer à la « norme ».

En effet, les troubles consécutifs de leur dyslexique les mettent dans l'impossibilité d'obtenir de bons résultats à des évaluations mal adaptées ce qui produit un profond stigmat. En découle une perte de confiance et d'estime de soi qui affecte durablement leur identité. Ce mal-être est aggravé par l'exclusion sociale dont ils sont victimes du fait de l'importance donnée à la maîtrise de l'écriture par la société. Jugés incompetents, ils sont déclassés, humiliés. Leurs choix d'orientation sont niés. Dès lors les individus dyslexiques prennent conscience de leur différence par la stigmatisation dont ils sont victimes. La répétition de ces expériences traumatisantes pousse les personnes à se résigner au sujet de leurs capacités et désirs personnels d'évolution. Les jeunes dyslexiques finissent par intérioriser les critiques et jugements portés à leur encontre et finissent par se percevoir comme incapables, ce qui impacte leur état psychique en produisant un néant intérieur. Les conséquences les plus graves se matérialisent par un repli sur soi, un état dépressif voir suicidaire.

Ainsi nous avons découvert que la violence de l'exclusion du système scolaire a des répercussions sur la santé psychique des dyslexiques. Pour conclure, l'« exclusion du système », expression permettant d'englober tous les événements de leur parcours du combattant, produit le stigmat.

II. Une plaie qui reste ouverte dans la vie active

Afin d'obtenir les résultats suivants, comme nous l'avons déjà mentionné, nous avons mené les entretiens dans des espaces éloignés, car plus discrets, du lieu de travail. En effet, les interviewés ont accepté de livrer leurs témoignages à condition de le faire de manière anonyme, car le tabou du handicap de la dyslexie est encore très fort. Ces résultats nous démontrent qu'après les multiples obstacles du parcours scolaire, le monde professionnel résonne comme une situation de déjà-vécu pour les individus dyslexiques. La reviviscence des blessures du passé va les pousser à mettre au point des tactiques pour dissimuler leur handicap.

II.1. Appréhension, reviviscence du stigmat

La dyslexie est un trouble dont les symptômes ne peuvent être soignés définitivement. De ce fait le handicap persiste à vie. Les symptômes qui se sont manifestés lors de la scolarité, s'ils ont été atténués grâce à des séances chez l'orthophoniste, n'ont pas disparu et empoisonnent le quotidien des travailleurs dyslexiques.

Par exemple les dyslexiques peuvent inverser des lettres ou des syllabes :

« J'inverse des syllabes, j'inverse des lettres. Mais je ne me rends pas compte tout de suite en plus c'est quand je relis ». (FO-CA7)

Ils éprouvent d'importantes difficultés dans l'acquisition et dans l'automatisation des mécanismes nécessaires à la maîtrise de l'écrit. De ce fait, la réflexion nécessaire à la construction d'une phrase est plus chronophage que pour un individu non dyslexique. Cette lenteur, mal perçue dans le contexte organisationnel, les contraint à ne pas relire leurs productions. Le paradoxe apparaît lorsqu'on demande à un travailleur dyslexique

d'être réactif, productif tout en lui demandant de produire un travail de qualité. Les interviewées suivantes décrivent précisément ces symptômes :

« Donc je sais que je dois être plus vigilant là-dessus, j'ai un tort, c'est des fois de travailler vite parce qu'on attend une réactivité, je prends pas forcément le temps de me relire derrière, quand je reçois un message, je donne vite une réponse et après, quand la correspondance s'établit, je me dis : « Ah ! Flûte ! Là, j'ai fait une coquille. Mais bon, ça reste compréhensible quand même, mais moi-même, quand je vois mes propres copies, je me dis : « J'aurais dû travailler peut-être un peu plus posément, mais bon, des fois, il faut être réactif ». Et on n'a pas le temps quand on est dyslexique justement, de pouvoir prendre ce temps de la correction. Peut-être qu'une personne dite normale, elle écrirait avec plus de facilité, de limpidité et nous, on est peut-être plus à réfléchir. Donc c'est une perte de temps déjà intellectuel, le temps de la réflexion comment bâtir sa phrase, le sujet, le verbe, le complément pour être compréhensible, essayer d'être concis dans un message, mais après le temps de la relecture, pour voir s'il y a une perle, ou quoi, c'est vrai que je ne le prends pas obligatoirement ». (RE-PI 2)

« Il me faut un temps, il faut que je revienne au basique pour retrouver le mécanisme par lequel je trouve la réponse. Je m'aperçois que les gens vont plus vite dans leurs apprentissages... enfin dans leurs manières de répondre à une commande, » (IN-PI 1)

Les dyslexiques rencontrent également d'importantes difficultés dans la maîtrise des langues vivantes, et plus particulièrement pour l'anglais.

« Je me suis retrouvée dans un milieu professionnel [où] il fallait parler anglais tous les jours. Ce qui n'a pas forcément été facile. Au début, mon fonctionnement était beaucoup plus long, mon sens de l'analyse était beaucoup plus long, apprenant tout simplement mon métier. Bon c'était... c'était compliqué, beaucoup plus compliqué pour tout. » (DE-CA 9)

Ainsi les individus qui ont souffert des conséquences psychiques de ces troubles ont des craintes quant à leur reviviscence. Ainsi les interviewées optent pour la discrétion.

« Non. Non, non pas du tout. Non, je ne l'ai jamais dit, enfin après on n'a jamais eu l'occasion... Je ne suis pas un mec qui aime dire voilà, ça ne m'a jamais eu... je n'ai pas envie de dire aux gens que je suis dyslexique, parce que pour moi voilà, c'est... certes, c'est un handicap, mais ce n'est pas pour ça que voilà, les gens, ils

doivent me voir : ah, certes, il est dyslexique, donc du coup, on doit lui faire des fleurs... non, non. Je veux me faire considérer comme les autres ». (PL-OU)

« Du moment que je gérais et que ça ne se voyait pas, je ne vois pas pourquoi ben il aurait fallu que j'expose mes problèmes personnels à la hiérarchie. ». (PL-OU)

Le stigmat subi dans l'enfance ravive des souffrances qui ne permettent pas aux individus de surmonter leurs angoisses. Apparaître de nouveau en tant que dyslexiques, mais cette fois dans le contexte organisationnel, émousse de nouveau la confiance qu'ils ont en eux. Ainsi ils développent des sentiments de pudeur et de honte.

« Au début j'étais terrorisée quand j'écrivais ». (FO-CA 6)

« En revanche, ce qui a perduré, qui perdure encore, c'est... on va dire, c'est la honte d'écrire. » (FO-CA 7)

L'estime de soi est, tout comme dans l'enfance, de nouveau mise à mal à tel point que certains individus sont dans l'incapacité de percevoir leurs atouts.

Alors, je vois plus mes défauts que mes facilités [rire]. Les défauts, je les connais puisque je te les ai dits, mais mes facilités, je ne les vois pas. » (AN-EM 2)

Cette déperdition de confiance peut atteindre des extrêmes. Dans l'extrait suivant, la personne a douté d'elle-même au point d'aller participer à des tests médicaux pour se rassurer à propos du bon fonctionnement de son cerveau.

« Pour faire cicatriser cette plaie, j'ai participé comme cobaye à des travaux. Donc il y avait différentes batteries de tests qui étaient effectuées à ce moment-là. On est équipé de ce qu'on appelle les bigoudis pour faire les encéphalogrammes. Et on était soumis également à des stimuli pour voir quelles étaient les zones du cerveau qui étaient activées". (RE-PI 1)

Le risque pour un dyslexique est de voir ses symptômes détectés par ses collaborateurs. Cette situation s'est déjà produite :

Interviewer : Est-ce que tes collègues sont au courant que tu es dyslexique ?

Interviewé : Alors, ouais. Sylvie, elle a rapidement décelé, quand on travaille avec quelqu'un, on se rend compte des difficultés qu'il a, le manque de clarté et Sylvie est quelqu'un... on est vraiment super-différent donc, elle s'est rendu compte assez rapidement que j'étais différent. Et ça c'était compliqué aussi à gérer. Parce que pour elle, un comptable c'était quelqu'un qui était comme ci comme ça ». (RE-CA 5)

La réaction de l'entourage des enfants dyslexiques s'est traduite par des conséquences néfastes sur leur état psychique. Lorsque le handicap est révélé ou décelé, des réactions de stigmatisation similaires se produisent dans le monde professionnel.

« Vous vous rendez compte, directrice générale, nous sommes 120 salariés et « regardez » et avec le gros feutre rouge quoi, voilà. Et du coup, tu te reprends dans la gueule le vilain petit canard quoi ». (CO-CH 1)

La dyslexie lorsqu'on ne peut pas la camoufler constitue une faiblesse à la vue de tout le monde que certains peuvent utiliser pour mettre en difficulté les individus. Elle constitue un aveu de faiblesse contre lequel les dyslexiques ne peuvent lutter. En effet, certains collaborateurs peuvent avoir des attitudes diffamatoires envers ces travailleurs dyslexiques en prenant comme cheval de bataille leur incompétence en orthographe.

« Même si on peut toujours se casser les dents sur le fait que des gens à un moment, peuvent utiliser qu'on ait des problèmes d'orthographe contre nous, hein ? Ça reste notre talon d'Achille en milieu hostile ». (CO-CH 1)

« Je pense qu'il y a eu quand même pas mal de conflits dans mon travail du fait de ça. Voilà, des gens qui étaient heurtés par ce rapport au temps et l'orthographe, il y a quand même pas mal de gens qui me renvoient : « Hey, comment tu oses m'écrire comme ça ». Alors que moi je peux relire mon mail 600 fois, je ne les verrai pas les fautes. » (ME-CA 8)

La non-maîtrise de l'orthographe est perçue négativement par les managers, même lorsqu'ils prétendent connaître cette thématique. Ce point montre une des limites conatives de la compréhension du handicap. Le sentiment d'incompréhension ressenti par

les dyslexiques est d'autant plus grand lorsque le jugement exprimé provient de managers en charge de la cause handicap. Cette dissonance cognitive montre que le handicap est remis en question.

Interviewer : « Et au niveau de l'équipe, comment ta dyslexie est-elle perçue ? »

Interviewée : « Très mal. Très mal, c'est très violent, c'est-à-dire hyper... malgré les avancées intellectuelles de plein d'associations, de pleins de méthodes, etc., le monde du travail n'est pas du tout, en tout cas le service public, je ne sais pas ; on me dit toujours que je ne sais pas écrire, que je fais des fautes d'orthographe et on est toujours dans le jugement, y compris mon Directeur qui est très bon en orthographe et très bon en français, et pour lui c'est inconcevable. Et pourtant, il est Directeur d'un Service handicap, enfin donc il connaît Réseau DYS. Mais pour eux, c'est malgré qu'ils connaissent la dyslexie et la dyspraxie, ils ne voient pas ce que c'est réellement ». (FO-CA6)

Le caractère invisible de la dyslexie pousse d'autant plus les collaborateurs à douter de l'existence réelle de ce handicap. En effet, un interviewé affirme que « les gens dits normaux, ils ne te croient pas » (FO-CA6). La dyslexie est donc doublement handicapante, d'une part, par les troubles qu'elle engendre, et d'autre part, par la stigmatisation qu'elle provoque. Cela a pour conséquence d'accroître l'isolement de l'individu et d'accentuer sa souffrance au travail. Pour ne pas souffrir de cette stigmatisation, de nombreux travailleurs dyslexiques développent une stratégie de dissimulation de leur handicap.

II.2 Les différentes tactiques de la stratégie de dissimulation

Éviter d'être victime de stigmatisation est un leitmotiv que les dyslexiques gardent à l'esprit dans chacun des contextes organisationnels dans lesquels ils se retrouvent. En effet, cette stigmatisation est fréquente et peut prendre différentes formes. Ainsi les travailleurs dyslexiques ont peur d'en être victimes. Dans l'extrait suivant, l'interviewée craint d'être disqualifiée.

« Avant, je le cachais, c'est-à-dire, je disais : attendez, quand je suis fatiguée, j'ai des problèmes d'orthographe, c'est-à-dire, je ne m'en cachais pas comme ça, mais jamais, je n'aurais dit que j'étais dyslexique, parce je savais que c'était stigmatisant, je risquais la disqualification. En fait, j'ai toujours eu conscience que c'était un motif de discrimination, que ça pouvait me valoir de l'exclusion d'être dyslexique, forcément. Donc, je gérais un peu, « je suis fatiguée, là, je sais plus comment on écrit ça ». » (CO-CH1)

Dans cet extrait l'individu dyslexique anticipe une potentielle stigmatisation, similaire à celle déjà vécue dans le parcours scolaire et qui s'est soldée par un redoublement, un déclassement. Il détourne l'attention des collaborateurs en prétextant une cause fictive à son problème d'orthographe.

La peur de la stigmatisation est palpable dans l'extrait suivant. Nous étions en pleine interview lorsque la personne témoin s'est vivement inquiétée de l'aspect anonyme de cet entretien :

Interviewé : « Juste, excuse-moi. Rassure-moi, c'est anonyme, tout ça, hein ? »

Interviewer : « Oui, c'est anonyme ». (FO-CA3)

Élaborer des tactiques pour dissimuler les symptômes devient alors vitale car la peur de la stigmatisation est insoutenable. Il faut à tout prix ne pas exposer son handicap, car une

fois révélé, l'individu subit la stigmatisation. Il est alors trop tard pour mettre en place les tactiques.

Une des premières tactiques mises en place est celle de la dissimulation des symptômes par l'utilisation d'outils, comme les logiciels correcteurs. Ainsi le travailleur dyslexique espère pouvoir éviter les fautes d'orthographe. L'extrait suivant nous révèle que l'interviewé a eu recours à un logiciel.

« Et quand j'écris un mail professionnel, il faut que je fasse toujours attention, donc toujours Antidote. Ça c'est devenu le réflexe ». (IN-PI1)

Cependant l'installation de ces outils sur les ordinateurs se fait de manière clandestine.

« Je lui dis est-ce que tu peux installer Antidote sur mon ordi. Normalement il faut une autorisation, mais il me l'a fait d'une manière cachée ». (FO-CA2)

Les extraits ci-dessous nous révèlent les limites de ce type d'outils. En effet, toutes les fautes d'orthographe ne sont pas détectées par ces logiciels qui ne permettent pas non plus de corriger efficacement les fautes de syntaxe. Le deuxième interviewé précise qu'il justifie les erreurs du logiciel par des problèmes d'inattention, c'est à dire des problèmes sans relation avec le handicap et que n'importe qui peut rencontrer. C'est aussi une tactique pour se fondre dans la masse.

« il n'y a pas si longtemps que ça, le « b » et le « p » ont été inversés et le correcteur d'orthographe n'a pas décelé l'anomalie ». (RE-PI2)

« Avec Antidote je fais quelques fautes, mais on croit que c'est des fautes d'inattention on va dire. Heureusement, on est dans une société où les gens globalement font beaucoup de fautes sans être dyslexiques, donc ça m'aide aussi. » (FO-CA2)

Paradoxalement, l'emploi de ces outils offre aux travailleurs dyslexiques une image auprès des collaborateurs en opposition totale avec ce qu'ils sont réellement. Cette image devient

pour eux un moyen de transfigurer leur handicap et ils l'adoptent volontiers. Pour preuve, l'interviewé cité ci-dessous est perçu comme un champion de l'orthographe alors qu'en réalité il utilise secrètement un logiciel correcteur.

« Mon chef qui avant que je parte me demandait si je pouvais relire son mail. Et je lui ai dit : je n'ai pas le temps, ce soir. Donc j'ai cette image dans mon entreprise. Mon patron m'avait dit au moment où il m'a engagé [après mon stage] : on a besoin de gens comme toi qui font attention à l'orthographe ». (IN-PI1)

Les travailleurs dyslexiques développent d'autres tactiques pour dissimuler leur handicap. Par exemple, certains individus trouvent des parades en minimisant la difficulté, en dédramatisant les fautes ou en sollicitant l'aide d'une personne. Cela peut se faire par le biais de l'humour.

« il y a des différences qui sont plus faciles à accepter parce que ce n'est pas visible [avoir] un handicap physique, c'est quand même plus dur que d'être dyslexique parce qu'on [ne] peut [pas] le cacher. [Quand on est dyslexique, on peut] trouver des parades, éviter d'écrire, faire écrire les autres. Voilà, ou tourner à la dérision quand on sait plus écrire un mot. Moi je ne panique pas hein. Je dis là j'ai un trou, je ne sais même plus comment ça s'écrit ». Tu vois, mais je crois qu'il faut en jouer. Ce n'est pas une maladie grave. » (FO-CA510)

« Ben dans mon équipe, ben ça se passe relativement... ça se passe très très bien, ... ma dyslexie, je ne la mets pas en avant, mais je la mets en avant juste pour la rigolade » (MA-PI3)

Nous pouvons observer aussi la tactique qui consiste à contourner le problème en évitant de se confronter à la difficulté.

« j'ai contourné l'écrit, beaucoup. » (FO-CA6)

Certains individus vont même jusqu'à refuser des promotions ou des aménagements pour ne pas être obligés de révéler leur handicap. Par exemple, le poste offert à l'interviewé de l'extrait suivant supposait la réalisation de tâches rédactionnelles plus importantes. Celui-ci a donc choisi de le refuser pour ne pas se mettre en difficulté.

« Jusqu'au moment où bien sûr, j'ai pris un peu du galon dans la, dans les sociétés, et du coup, j'ai dû réécrire pour faire des devis, des trucs comme ça, et là, on m'a refait un petit peu les remarques » (PL-OU)

De même, l'interviewé suivant préfère se passer de l'utilisation d'un logiciel correcteur, car l'installation de celui-ci impliquait l'achat de la licence et donc la révélation des raisons de cet achat. L'extrait nous révèle l'importance de la personnalité du supérieur hiérarchique dans la volonté de dissimuler le handicap.

« Je n'ai pas dit à l'institution ... pour qu'on me mette en place Antidote de manière officielle, je me méfie, car depuis que le président est parti suite aux élections, et que le nouveau président de la région est là, c'est plus violent institutionnellement pour les salariés. Et donc il faut que je voie. J'espère pouvoir dans l'année changer de service, et si je suis dans un service bienveillant où j'ai fait mes preuves, à ce moment-là je le dirai. (FO-CA2)

Pour dissimuler leur handicap, certains interviewés adoptent une attitude paradoxale en choisissant de reproduire les comportements des personnes qui les stigmatisent. Dans l'extrait suivant l'individu procède au tri des CV en fonction du nombre de fautes d'orthographe qu'il détecte :

« Tu vois, c'est une première sélection quoi. Tu reçois une lettre de motivation, où il y a des fautes, elle est en dessous de la pile, quoi ». (MA-CA4)

Parmi les travailleurs dyslexiques, certains dépassent leur angoisse de la stigmatisation et font le choix de révéler leur handicap. En premier lieu, la divulgation peut être faite de manière discrète, distillée au cours de conversations.

« Oui, oui, je lui ai dit. Enfin en cours d'une conversation ». (MA-CA4)

Dans l'extrait suivant, la personne n'hésite pas à dévoiler sa dyslexie à son supérieur, mais accompagne cette révélation d'une sensibilisation aux symptômes associés à ce handicap.

« Tu dis à tes Directeurs qui comprennent, et [qu'ils doivent utiliser] tes forces plutôt que tes faiblesses. Qu'ils ne te mettent pas à l'écart parce que tu as un problème d'orthographe ». (FO-CA6)

L'individu dyslexique peut choisir de révéler son handicap de manière sélective et stratégique. En effet, le cercle de confiance est circonscrit aux collaborateurs les plus proches, de préférence ceux qui ne sont pas les supérieurs hiérarchiques.

« Jusqu'à maintenant, je n'en ai jamais parlé. J'en ai parlé depuis un ou 2 ans, mais bon ben, à des collègues de travail pas mes chefs ». (SE-EM3)

BILAN INTERMÉDIAIRE

La dyslexie est un trouble dont les symptômes ne peuvent être soignés définitivement et persistent tout au long de la vie. Rappelons qu'un des troubles principaux de ce handicap se matérialise par des difficultés d'acquisition et d'autonomisation des mécanismes nécessaires à la maîtrise de l'écrit. Les conséquences de cette déficience sont visibles dans les résultats. En effet, nous apprenons que les travailleurs dyslexiques sont confrontés à des difficultés de lenteur d'exécution et des difficultés dans la maîtrise des langues vivantes. Le souvenir des souffrances causées par le stigmat dont ils ont été victimes dans leur enfance provoque un sentiment de crainte de leur reviviscence. Les résultats ont porté à notre connaissance un certain nombre de réactions des individus. Dans un premier temps les travailleurs dyslexiques restent discrets au sujet de leur handicap par pudeur et par honte, ce qui émousse notamment leur confiance en soi. Certains sont tellement conditionnés depuis leur enfance sur leur prétendue incompétence qu'ils sont incapables de percevoir leurs atouts. Leur plus grande crainte est de voir leur handicap détecté par leurs collaborateurs au risque que ceux-ci développent des attitudes stigmatisantes et diffamatoires à propos de leur non-maîtrise de l'orthographe. De plus, la mauvaise compréhension des caractéristiques de ce handicap ainsi que son invisibilité occasionnent une remise en question de celui-ci. La dyslexie est donc doublement handicapante, d'une part, par les troubles qu'elle engendre, et d'autre part, par la stigmatisation qu'elle provoque. Les résultats témoignent des conséquences engendrées par ces situations, à savoir un isolement de l'individu et une importante souffrance au travail. Pour contrer ces problèmes et riches de leurs expériences passées, les travailleurs dyslexiques optent pour une gestion de leur

handicap qui passe notamment par la mise en place de tactiques de dissimulation. Ils procèdent de différentes manières : proposer une cause fictive pour les problèmes d'orthographe ; dissimuler les conséquences des troubles de la dyslexie par l'emploi d'outils compensateurs comme les logiciels correcteurs installés clandestinement qui ont cependant leurs limites ; mettre en place des parades comme la minimisation des difficultés, la dédramatisation des fautes, la demande d'aide auprès de collaborateurs ; contourner le risque de la détection du handicap par le refus de promotion ou d'outils compensateurs ; adopter des comportements similaires à ceux mis développés par les « stigmatisés ». Enfin les résultats nous apprennent que certains travailleurs dyslexiques choisissent de révéler leur handicap de manière discrète, sélective et stratégique, ce qui suppose une analyse précise et systématique des éléments de leur contexte organisationnel qui constituent un environnement complexe.

- **RÉPONSES aux QUESTIONS de RECHERCHE 1 et 2 -**

Rappel de la question de recherche et de la démarche employée

Ce chapitre permet d'apporter une partie des éléments de réponse à la première question de recherche : « **Comment l'individu dyslexique se situe-t-il dans l'organisation ?** » Pour cela il explore le parcours scolaire et ces conséquences pour les travailleurs dyslexiques ainsi que leurs parcours professionnels.

Réponses obtenues à la QR1

R1 - a

Le rythme et les méthodes d'apprentissage du système scolaire ainsi que le rythme imposé aux salariés dans le système organisationnel ne sont pas adaptés aux troubles propres à la dyslexie. Les objectifs de temps et de production de ces deux systèmes ne sont pas toujours en corrélation avec les capacités de ces individus. L'échec provoque un sentiment de non-conformité à la « norme » et va générer un sentiment de chaos. De plus, la méconnaissance du sujet du handicap invisible de la dyslexie par les systèmes éducatif et organisationnel provoque des actes de stigmatisation et des erreurs de jugement. Les situations traumatisantes vécues dans l'enfance qui en découlent entraînent l'apparition d'un stigmat qui peut être réactivé lorsque des situations équivalentes sont vécues dans le monde professionnel. Il en découle une mise à mal de l'estime de soi et une atteinte à l'état psychique de la personne.

R1 - b

Les travailleurs dyslexiques mettent en place une stratégie de dissimulation de leur handicap constituée de différentes tactiques ayant pour but d'éviter la souffrance potentiellement créée par la reviviscence du stigmat. Ces tactiques peuvent impacter profondément les individus en créant une distorsion de leur identité. En effet, ils doivent gérer plusieurs identités à la fois, et notamment des identités qui sont à l'opposé de la leur. De ce fait, la confusion de ces identités modifie l'identité initiale à tel point que celle-ci peut être niée en tant qu'identité du handicap. Cette négation peut impacter la visibilité des compétences par les individus eux-mêmes.

R1 - c

Le système scolaire semble être mû d'une volonté d'amoindrissement des individus dyslexiques qui va avoir pour conséquence leur conditionnement concernant de leurs prétendues incompétences. Ainsi ces derniers sont incapables, une fois intégrés dans le monde professionnel, de percevoir leurs atouts. Ce phénomène est amplifié par la reviviscence potentielle du stigmat. Il peut provoquer l'émergence le sentiment d' « être dans une impasse » et de ne pas pouvoir évoluer.

Rappel de la question de recherche et de la démarche employée

Ce chapitre permet également d'apporter des éléments de réponse à la deuxième question de recherche : « **Comment le stigmat contribue-t-il à l'expression et au façonnage des compétences idiosyncratiques des dyslexiques ?** » Pour cela il explore les impacts du système scolaire sur les individus dyslexiques et les conditions professionnelles dans lesquelles ces derniers évoluent.

Réponse obtenue à la QR2

R2

Les acteurs ainsi que le système d'évaluation du monde éducatif français sont à l'origine de l'apparition d'un stigmat, c'est-à-dire d'une blessure, chez les individus dyslexiques. Forts de ces expériences traumatisantes, ces derniers s'arment de « modes d'emploi », ou schèmes, pour savoir réagir dans de futures situations analogues. C'est que nous appelons le schème « résilience ». Lorsque le stigmat est ravivé dans le monde professionnel, ce schème « résilience » est convoqué dans le but d'offrir un mode d'emploi aux individus afin que ceux-ci adoptent l'attitude la plus adaptée pour éviter de nouvelles souffrances. Nous observons par exemple la mise en place de tactiques de dissimulation du handicap. Cependant ce « mode d'emploi » doit être adapté au contexte organisationnel, ce qui suppose une prise en compte et gestion par les travailleurs dyslexiques de la complexité des différents facteurs environnants.

CHAPITRE 6 – UNE COMPÉTENCE IDIOSYNCRATIQUE CLEF POUR LE TRAVAILLEUR DYSLEXIQUE : LA COMPÉTENCE SYSTÉMIQUE

Le but de ce chapitre est de présenter les résultats permettant de répondre aux questions de recherche suivantes :

- **QR1 - Comment l'individu dyslexique se situe-t-il dans l'organisation ?**
- **QR3 - Comment les compétences idiosyncratiques des dyslexiques s'élaborent-elles ?**

Rappelons le mode de fonctionnement du cerveau dyslexique. Les neurologues ont observé que, si des parties spécifiques du cortex cérébral des dyslexiques sont mortes, d'autres sont plus développées. Cette configuration cérébrale, propre à ce handicap invisible, suggère que ce développement neurologique soit qualifié de capacité « compensatrice » endogène permettant de restaurer une insuffisance à l'origine de cette situation handicapante. Ces parties corticales de l'encéphale plus volumineuses intensifient la création de formes de pensée, autrement appelées « schèmes ». Ces derniers sont présents dans le cerveau humain de manière innée, mais sont ainsi plus développés chez les dyslexiques. Les différents systèmes de pensée/schèmes que nous avons détaillés dans le chapitre 2 (I.I) vont permettre, au contact de contextes particuliers, l'élaboration de compétences.

Chapitre 6 – Une compétence idiosyncratique clef pour le travailleur dyslexique : la compétence systémique

Nos lectures (Miller, 2011 ; Brock, Fernet, 2011) nous ont permis de découvrir une partie des compétences que développaient les dyslexiques. Pour notre part, nous avons observé à partir des entretiens une compétence idiosyncratique « prédominante » chez ses travailleurs : la compétence que nous qualifions de systémique. Celle-ci, une fois créée, va conditionner la mobilisation et l'adaptabilité d'autres schèmes existants et permettre la production de nouvelles compétences dites « subordonnées ». Elle constitue en quelque sorte une matrice nécessaire à l'élaboration d'autres compétences et permet aux dyslexiques de gérer la complexité de leur environnement. Dans le cadre de cette thèse, nous ne développerons que la thématique portant sur la compétence systémique.

STRUCTURE DU CHAPITRE

- I.** Auto-perception de la compétence systémique
- II.** Facteurs externes déclencheurs
- III.** Fonctionnement de la compétence systémique
- IV.** Avantages et inconvénients de cette compétence

I. Auto-perception de la compétence systémique

Lors des entretiens, il nous est apparu intéressant de connaître le point de vue des travailleurs dyslexiques à propos de cette compétence et de comprendre à travers leurs témoignages, comment elle s'élaborait. Ainsi nous avons posé les questions suivantes afin de guider leur réflexion : quelles sont les compétences mobilisées dans votre travail ? Avez-vous des facilités concernant l'intuitivité ? Nous avons inséré des mots-clefs tels que « schéma », « mémoire », « émotivité », « vision globale » pour faire écho à un souvenir vécu.

Lorsque nous avons évoqué le thème de la pensée systémique, les interviewés ont décrit leur propre vision de ce système de pensée en utilisant différents qualificatifs.

*« Moi, de toute façon, moi, c'est toujours un peu de l'architecture, c'est-à-dire, je me demande toujours la base, j'ai toujours... c'est toujours une espèce d'arbre ? »
(FO-CA510)*

Nous comprenons à travers cet extrait que la personne a conscience de son mode de raisonnement qu'elle compare à une structure construite avec un élément central duquel partent des éléments secondaires, comme « une espèce d'arbre ».

« Je fais de la veille. [...]. Après, la pensée arborescente en fait, ça fait partie de mon processus cognitif, quand je travaille sur quelque chose et je me rappelle que quand j'ai fait à la fac, que ce soit en communication ou plus tard à l'IAE, euh... tout ce qui est systémique, eh ben, je me suis rendu compte que les normaux cognitifs, c'était très compliqué pour eux (rire), alors que moi, j'étais dans mon élément et que je n'imaginai même pas, qu'on puisse penser autrement ». (FO-CA510)

« Alors, arborescent, il y a quand même... On voit que, par exemple, sur des disciplines qui requièrent une capacité à gérer la complexité, justement, avoir une pensée arborescente, les dyslexiques, ils ont un avantage ». (FO-CA510)

Chapitre 6 – Une compétence idiosyncratique clef pour le travailleur dyslexique : la compétence systémique

Cette interviewée qualifie ce système de pensée de « pensée arborescente » et précise que celui-ci est caractéristique des personnes dyslexiques d'après son observation des processus cognitifs des « normaux ». Ainsi d'après ces dires, elle est capable, grâce à ce système de pensée, de gérer une situation complexe grâce à une mise en relation de plusieurs éléments en simultané. Le témoignage suivant nous confirme cette capacité de mise en relation :

« Mon collègue de travail, il dit que je suis une diode, que je mets en relation les choses et les gens. Voilà. Donc je mets en relation, j'anticipe, je regarde et je mets en relation. Voilà. Ça, c'est sûr. Ça, je mets à profit ». (FO-CA3)

L'interviewé de l'extrait ci-dessous propose un autre qualificatif de la pensée systémique en la qualifiant de « pensée en toile d'araignée ».

« Et j'aime bien travailler en toile d'araignée avec tout ce qui tourne autour de cet enfant ». (ME-CA1)

D'autres interviewés décrivent ce même système de pensée comme une « pensée en schéma »

« Et c'est pour ça que quelquefois, j'essaye de me faire un schéma avant de lancer la conversation ». (AS-CH2)

« Intervieweur : Comment tu l'élabores ce schéma ?

Interviewé : Alors d'abord, je me dis les... ce qui ne va pas, comment je peux lui présenter la chose, comment, moi, je vois les choses. Déjà, tout ça, c'est dans un schéma dans ma tête. Bon, on va prendre un truc concret ». (AS-CH2)

Cette personne procède par réalisation de schémas dans son esprit pour anticiper une situation de conflit avec ses clients. Ainsi elle visualise l'ensemble de la situation à venir, puis elle met en relation les éléments constitutifs de cette dernière afin d'apporter des réponses concrètes et adaptées. Ce souci d'apporter des réponses réalistes relève d'une

logique pragmatique de la part de l'individu, dont fait également preuve l'interviewé suivant :

« Et là aussi, rien n'avait été fait. Et je pense que l'esprit de logique pragmatique qu'on est obligé de mettre en place quand on est dyslexique, j'ai pu le mettre en œuvre dans ce premier poste à responsabilités ». (RE-PI2)

Cet interviewé regroupe dans sa réponse les différents qualificatifs de la pensée systémique présentés plus haut :

« J'ai vu et j'ai compris mon schéma aussi intellectuel quand il est bâti, on appelle ça une intelligence en arborescence. C'est-à-dire que sur un sujet donné, on va dire par exemple une plante, puisqu'on parle d'arborescence, on va dire : « Parlez-moi de cette plante ». J'ai regardé, pistil, tout ça, les feuilles, les pétales, qu'est-ce qu'il y a derrière les pétales, je descends vers le système racinaire, plante grasse. Après, outre la plante, je cherchais de quelle catégorie, la variété, le climat, la nature du sol, et je vais de plus en plus loin dans mes recherches. Une fois que j'ai cerné tout mon sujet sur la plante en question, je suis plus à même à en parler ». (RE-PI2)

Il décrit parfaitement le processus de décomposition de l'information sous forme d'arborescence, employant un cheminement de pensée allant de l'élément le plus général vers l'élément le plus détaillé, le plus approfondi. Cette compétence de mise en relation des éléments par ramifications que nous intitulons « compétence systémique » permet, in fine, d'obtenir un résultat offrant une vue globale de la situation observée.

Cette vision d'ensemble est décrite par une autre interviewée qui la qualifie de cartographie cognitive :

« Je pense que les dyslexiques, ben, soit par apprentissage, soit par capacité spécifique, c'est-à-dire cartographie, cartographie cognitive particulière. Euh... ben, on a nos spécificités et nos avantages. » (CO-CH1)

Cette compétence systémique permet aux dyslexiques d'entrevoir rapidement la structure générale d'une situation.

Chapitre 6 – Une compétence idiosyncratique clef pour le travailleur dyslexique : la compétence systémique

« Donc, moi je vois en systémie, c'est ça qui est bizarre, c'est que je vois tout de suite la façon dont s'organisent les autres. » (FO-CA6)

Dans l'extrait suivant l'individu perçoit immédiatement les liens qui structurent les relations entre les collaborateurs.

Cette compétence systémique, qualifiée tantôt de « pensée arborescente », de « pensée en toile d'araignée » ou tantôt de « pensée en schéma », s'élabore initialement par une mise en relation efficace des éléments constitutifs d'une situation complexe. De cette mise en relation résulte l'acquisition d'une vision globale sur le problème donné qui, associée à la logique pragmatique, permet d'offrir des réponses concrètes.

II. Les facteurs externes déclencheurs

Des facteurs externes peuvent influencer la création de la compétence systémique. Les personnes interviewées qui avaient conscience d'avoir développé cette compétence ont pu nous décrire les facteurs externes qu'ils pensaient être à l'origine de son élaboration.

« Mais quand même, ce ne sont pas des parcours d'insouciance, alors qu'il y a des gens, ben, ils font toute leur scolarité dans l'insouciance. Dans notre cas, alors du coup, moi, je pense qu'on a développé une espèce d'hyper vigilance, je suis sûre que ça nous fait développer des... des capacités que les autres n'ont pas eu besoin de développer ». (CO-CH1)

« Après, le fait qu'on ait un parcours difficile, est-ce que ça ne nous donne pas des capacités d'empathie que des normaux cognitifs dans l'insouciance, dans l'égoцентризм n'ont pas, je ne sais pas ». (CO-CH1)

« Comme on n'y arrive pas et qu'en face de nous, on a des gens qui ne veulent pas comprendre qu'on ne fait pas exprès, ben nous, on a eu plusieurs armes ». (ME-CA1)

Les individus dyslexiques interrogés font référence aux difficultés rencontrées dans le parcours scolaire et notamment aux épisodes durant lesquels ils ont été victimes de stigmatisation. Ainsi les stigmates provoqués par ces épisodes douloureux sont toujours présents et continuent d'influencer les réactions de ces personnes face à des situations complexes. Les personnes interviewées emploient des termes relevant du champ lexical de la guerre (« hyper vigilance », « armes ») pour décrire leur posture face à ces dernières. Cette méfiance de l'environnement potentiellement hostile les pousse à se remettre en question en permanence et à envisager tous les facteurs à risques. C'est ainsi que la compétence systémique peut s'élaborer à partir de la mobilisation du schème que nous avons nommé « résilience », mais ce n'est pas le seul comme nous le verrons par la suite.

III. Fonctionnement de la pensée systémique

Comme nous l'avons vu précédemment, les entretiens ont permis aux personnes interviewées de caractériser la compétence systémique, de préciser les facteurs externes déclencheurs, mais également d'expliquer les étapes de son élaboration. C'est ce que nous allons présenter maintenant.

Les premiers extraits présentés ont été groupés en fonction de leur thématique (types de mode d'activation) et les suivants en fonction des personnes témoins pour offrir une unité (une étude de cas) de manière à retranscrire fidèlement le cheminement de l'élaboration de la compétence.

La compétence systémique s'élabore suivant plusieurs modes d'activation et a pour but d'offrir une réponse adaptée à une situation complexe.

Dans ce premier extrait, nous avons le cas d'une assistante maternelle qui nous décrit un contexte dans lequel elle doit gérer le mécontentement de certains parents concernant l'établissement d'un calendrier de paiement :

« J'essaye de me faire un schéma avant qu'ils [les parents/ les employeurs] me mettent très mal à l'aise, surtout quand il y a quelque chose à dire et que c'est moi qui dois lancer la conversation, parce que je trouve qu'il y a quelque chose d'anormal ». (AS-CH2)

Cela provoque chez elle un sentiment de mal-être, car elle supporte difficilement de devoir relancer ses employeurs pour recevoir un salaire. La situation de conflit et la recherche d'une issue favorable imposent un cadre complexe de réflexion. C'est par l'émotion ressentie que sa pensée va être plus efficiente afin de mettre en relation les différents éléments, c'est-à-dire exprimer sa compétence systémique.

Les interviewés suivants nous décrivent un autre mode d'activation :

« Après, j'utilise beaucoup d'images, des fois dans l'improvisation, des fois que j'ai déjà utilisées. Mais des fois, les gens m'en inspirent d'autres, parce que dans ce que les gens apportent, eh ben, hop ! Je fais tout le temps de la veille, euh... sur différents supports. Je vais chercher ailleurs aussi » (CO-CH1)

*« **Interviewer** : Comment tu comprenais cette analyse du détail dans un contexte particulier ?*

***Interviewé** : Peut-être déjà d'une part, pour me faire une idée sur la personne, en regardant la personne, je ne dis pas que je la sonde, mais j'arrive à percevoir quand même le type de personne que j'ai en face de moi. Et je pense qu'on a cette capacité-là, déjà c'est un atout, voilà. Après, on peut se tromper, mais je dirais que souvent, la première impression, c'est la bonne. Voilà ».* (RE-PI2)

Celui-ci se caractérise par la visualisation d'images obtenues par observations de l'environnement et des autres personnes. Par ce biais, le phénomène apparaît plus concret aux yeux de cette personne dyslexique. Ainsi elle a de plus grandes facilités pour établir la solution au problème complexe qui se présente à elle. En effet, elle doit être capable de rendre son propos intelligible pour un auditoire et de faire référence aux expériences des personnes qui le composent afin qu'elles adhèrent à sa vision.

L'extrait suivant, issu de l'entretien avec un informaticien, confirme le caractère indispensable de la mobilisation d'images pour faire aboutir un projet :

« Et dès que j'ai une représentation, je vais réussir à mener à bien ». (IN-PI1)

Ce mode d'activation par convocation d'images est la résultante de l'activation du schème « pensée en image » que nous avons décrit comme plus développé chez les dyslexiques.

Dans l'extrait suivant, la visualisation d'images se réalise, non pas par observation, mais en activant la mémoire des souvenirs de l'interviewée.

« J'ai une mémoire d'éléphant, c'est-à-dire que... voilà, ça, c'est au départ de la flexibilité, j'ai vachement de mémoire notamment épisodique, sur ce que je fais notamment dans mon travail, il y a très peu de choses qui m'échappe. Donc du

Chapitre 6 – Une compétence idiosyncratique clef pour le travailleur dyslexique : la compétence systémique

coup, je peux reconvoquer très vite... c'est lié. Il y a la mémoire, la flexibilité, la capacité à le dire ». (FO-CA3)

Ainsi la compétence systémique s'active grâce aux expériences vécues par la personne concernée. En effet, se retrouver face à une situation similaire à une expérience passée active le souvenir sous forme d'images et facilite l'obtention d'une solution rapide.

Dans certains cas, les travailleurs dyslexiques ressentent le besoin de produire eux-mêmes leurs propres images, telles des pièces de puzzle qui une fois visualisées dans leur ensemble, permettront de trouver une réponse adaptée à la complexité d'une situation.

« J'ai mon cahier plein de dessins. Mais je vais t'expliquer où est le truc. voilà ici, il y a l'Institution ; ici il y a moi ; ici il y a ça ; il y a les autres, etc. Et je fais des flèches comme ça, des flèches comme ça, des trucs comme ça. Et intuitivement, je fais des trucs comme ça depuis très longtemps. Et je ne savais pas que ça s'appelait carte heuristique ». (FO-CA6)

Cette référente handicap dyslexique doit gérer quotidiennement les rapports entre collaborateurs qui peuvent avoir des intérêts divergents, tout en menant à bien sa mission de protection des travailleurs handicapés et de sensibilisation sur ce thème. Elle explique sa démarche de réflexion et précise qu'elle réfléchit de manière plus efficace lorsqu'elle produit des cartes heuristiques. Ainsi elle entretient un rapport kinésique avec l'image, processus indispensable à l'explicitation de sa pensée.

Les extraits suivants vont présenter d'autres aspects de ce processus. Certaines informations concernant les modes d'activation sont remobilisées et complétées par les étapes suivantes de l'élaboration de la compétence systémique.

La première étude porte sur l'entretien d'un designer de mode. Celui-ci est chargé de l'élaboration des futures collections. Il doit donc anticiper les futurs besoins clients en

Chapitre 6 – Une compétence idiosyncratique clef pour le travailleur dyslexique : la compétence systémique

collectant des indices sur les tendances en termes de formes et de couleurs. Cette collecte passe premièrement par l'observation de l'environnement et la mise en action de la pensée en image :

« Ben, parce que je l'ai appris tout simplement. J'analyse pour les codes couleurs, je regarde beaucoup les catalogues de décoration qui sont une forte influence pour nous, pour les gens... pas que pour les stylistes, pour tout le monde. [...] ou je m'inspire de la demande aussi en fonction de... du client, du marché. Et avec ça, je fais un petit mix et j'arrive à sortir un produit intéressant qui fonctionnera ou pas. Après, je ne suis jamais sûre sur ça (Rire) ». (DE-CA9)

Puis le cerveau effectue le traitement des images pour en évaluer le potentiel et l'intérêt selon l'émotion que ces images suscitent auprès de l'individu : c'est ce que nous appelons la pensée intuitive, autre mode d'activation de la compétence systémique.

« C'est un petit peu bizarre ce que je vais te dire, mais finalement je n'ai jamais eu forcément ce doute en fait vis-à-vis des collections, vis-à-vis des produits que j'ai dessinés. Et j'ai toujours été sûre de ce que je faisais. Parce que voilà, sur mon analyse ou autre, je ne sais pas le feeling, le ressenti, je savais que c'est dans cette direction-là qu'il fallait y aller et mon sens de l'observation, quand on fait des salons ou autre. On voit les tendances en général et du coup... automatiquement quand je fais mes dessins, voilà je sais que c'est dans ça qu'il faut aller quoi ». (DE-CA9)

Une fois ces deux modes d'activation enclenchés, une autre étape se met en place, celle de la mise en relation des conclusions visuelles et émotionnelles afin de proposer le choix considéré comme le plus opportun.

Cette analyse de l'enchaînement des étapes nous a été confirmée par l'extrait d'un entretien que nous avons eu avec un médecin dyslexique :

« Eh ben, en fait, je ressens, c'est l'intuition. L'intuition, c'est les émotions aussi, c'est que... par l'attitude de la personne, tu ressens beaucoup de choses. Et puis après, les indicateurs scientifiques que j'ai dans mon logiciel et dans mon cerveau et ceux que j'ai à partir de ce que me raconte le patient, je fais comme des probabilités. J'associe tout et j'analyse et j'obtiens une conclusion ». (ME-CA1)

Chapitre 6 – Une compétence idiosyncratique clef pour le travailleur dyslexique : la compétence systémique

Le deuxième porte sur l'entretien d'une fonctionnaire régionale qui est chargée d'évaluer les projets de politiques publiques que conduit l'institution régionale dans laquelle elle travaille. Pour mener à bien sa mission, elle doit récolter des informations à propos des projets auprès des personnes qui les initient. Ces informations sont vérifiées auprès de leurs collaborateurs afin d'en établir un diagnostic objectif.

J'ai une personne en face de moi, je vais analyser par les questions que je lui pose quel est son niveau d'exigence en fonction des réponses qu'elle va me fournir, ça va me donner les billes. Ensuite j'ai développé des relais de gens que je connais, et ils vont me dire voilà, tel directeur il pense comme ci, ou comme ça, et voilà. Ça va me donner des indices différents. Et je vais avoir un faisceau d'informations qui va me dire voilà quelle est la nature de la commande, comment moi je peux la reformuler et du coup, qu'est-ce que je peux utilement mettre en œuvre pour répondre ». (FO-CA2)

Cet extrait nous permet de confirmer l'existence de l'étape de mise en relation des informations, et sa bonne exécution de la part de cet individu dyslexique. Dans l'extrait ci-dessous la fonctionnaire nous précise que pour réussir cette étape de mise en relation des données, elle doit les apprécier selon un angle de vue qualitatif, c'est-à-dire qu'elle a besoin de contextualiser les informations.

« Et aujourd'hui, on est aussi sur le tout quantitatif, et donc elles ne veulent évaluer que ce qui est mesurable, ce qui est quantifiable. Pour moi, c'est une ineptie, mais pour elles c'est un préalable ». (FO-CA2)

Les chiffres seuls ne sont pas parlants pour elle. Elle a donc besoin d'inscrire les données dans un cadre concret afin que leur mise en relation prenne sens.

La troisième étude porte sur l'entretien d'un réserviste. Celle-ci nous permet d'ajouter une étape supplémentaire dans le processus d'élaboration de la compétence systémique. En effet, après avoir étudié les différents modes de l'activation de la compétence (étape 1), nous avons présenté l'étape de mise en relation des informations (étape 2). À présent, nous

allons caractériser l'étape du contrôle de ces données (étape 3). Selon les témoignages recueillis, les étapes 2 et 3 peuvent s'invertir en termes de chronologie.

« Dans le monde qui nous environne, il y avait des éléments où j'avais des perceptions avant qu'elles arrivent. Et le lendemain de l'événement, je me disais : « Mais j'avais plus qu'une intuition ce jour-là ». En fait c'est la faculté de pouvoir associer ces différentes choses ». (RE-PI2)

Cet extrait fait de nouveau allusion à l'activation de la pensée intuitive concernant le ressenti des informations collectées dans l'environnement. Il fait aussi référence à l'aptitude de mise en relation efficace de ces données. Ainsi, il semble corroborer notre analyse précédente. La suite de l'entretien nous renseigne sur l'étape de contrôle :

« C'est-à-dire que sur un sujet donné, on va dire par exemple une plante, puisqu'on parle d'arborescence, on va dire : « Parlez-moi de cette plante ». J'ai regardé, pistil, tout ça, les feuilles, les pétales, qu'est-ce qu'il y a derrière les pétales, je descends vers le système racinaire, plante grasse. Après, outre la plante, je cherchais de quelle catégorie, la variété, le climat, la nature du sol, et je vais de plus en plus loin dans mes recherches. Une fois que j'ai cerné tout mon sujet sur la plante en question, je suis plus à même à en parler. Et ça a développé aussi une autre capacité, on va dire, presque de scanner des choses, de voir de suite ce qui ne va pas, être très minutieux et aller très loin dans le détail ». (RE-PI2)

Dans ce passage, le réserviste nous explique qu'il a développé des réflexes de décomposition de l'information. En effet, il analyse les données à plusieurs échelles, allant de l'échelle macro à une échelle micro. Cette décortication lui permet de connaître en profondeur le sujet. Il applique ce réflexe dans le contexte professionnel et scanne minutieusement les « choses ». Cela lui permet de formuler une solution plus adaptée grâce à une analyse fine des informations.

Les extraits suivants nous permettent de compléter notre analyse de l'étape de contrôle.

« Je pense qu'en fait, je capte les signaux faibles (rire)[...]. Parce que je vois les malaises, je vois les fermetures (rire), je vois les détentes [chez les gens]. Parce

Chapitre 6 – Une compétence idiosyncratique clef pour le travailleur dyslexique : la compétence systémique

que des fois, je ne vais pas me rappeler tout, mais je me rappelle les faits saillants et dominants qui m'ont fait penser quelque chose ». (CO-CHI)

Cette interviewée nous décrit un mode contrôle qui s'intéresse aux « signaux faibles », éléments peu perceptibles qui peuvent cependant avoir de fortes incidences sur la configuration de la solution finale apportée à un projet. Ainsi elle observe et détecte, avec une analyse minutieuse de l'environnement et des personnes, les irrégularités et les incohérences afin de minimiser les marges d'erreur.

« Et je me rends compte que je vois quelque chose que les autres ne voyaient pas généralement en disant ben, je développe une logique après, qui est... Pourquoi on... Pourquoi faire comme ça ? Pourquoi on ne ferait pas plutôt comme ça ». (IN-PII)

« Parce que je vois, je sens et je vois des trucs que les autres ne voient pas forcément à l'instant T. Ils le voient plus tard... tu vois j'ai une espèce d'intuition ». (FO-CA6)

Ces témoins nous confirment l'existence de cette opération de contrôle et cette aptitude à la détection des signaux faibles.

Pour conclure sur le fonctionnement de la compétence systémique, rappelons que celle-ci peut s'activer par la pensée en image et/ou la pensée intuitive. Cette activation permet la collecte de données qui, rappelons-le, peuvent être des images issues de l'observation, de l'expérience vécue ou de la production, mais également des ressentis. Ces informations sont similaires à des éléments qui, une fois assemblés, contrôlés et visualisés dans leur ensemble, permettent d'offrir une vision globale de la situation complexe et d'y répondre de manière efficace.

Les extraits suivants nous permettent de confirmer l'obtention de la vision globale sur un projet.

Chapitre 6 – Une compétence idiosyncratique clef pour le travailleur dyslexique : la compétence systémique

« Oui. Bah, oui le fait que je vois le bout d'un projet, le fait que je sois empathique avec les équipes, le fait que j'aie très vite dans la réflexion [me permet d'agir] ». (FO-CA6)

Cette interviewée qualifie cette vision globale de « bout du projet ».

Certains témoins n'ont pas conscience de l'existence d'étapes préalables à la création de celle-ci. Ainsi ils sont dans l'incapacité de décomposer et décrire le cheminement de pensée qui leur a permis d'aboutir au résultat obtenu, comme nous le montre ce verbatim :

« Je me suis rendu compte que des fois j'arrivais à faire quelque chose d'un peu inexplicable. Donc, c'est sans réflexion, mais ça tape juste. Par contre, après, quand on me redemande de le refaire, je ne suis pas forcément capable de remettre le processus parce qu'il est inconscient. Parce que je n'ai pas les démarches pour retourner à ce que j'ai produit. Donc, le processus créatif c'est un peu ça, c'est-à-dire c'est quelque chose finalement, une réponse logique, mais ça arrive vite d'un coup comme ça ». (IN-P11)

Cet enchaînement d'étapes propre à l'élaboration de la compétence systémique est chronophage pour les individus qui l'exécutent.

« Moi quand je vois les choses dans leur ensemble, c'est plus long, mais en fait, j'applique un raisonnement logique dessus ». (IN-P11)

En revanche, l'exécution récurrente de cet enchaînement d'étapes permet de transformer en réflexe ce cheminement de pensée et de développer l'anticipation.

« Mon collègue de travail, il dit que je suis une diode, que je mets en relation les choses et les gens. Voilà. Donc je mets en relation, j'anticipe, je regarde et je mets en relation. Voilà. Ça, je mets à profit ». (FO-CA3)

Ainsi l'individu devient de plus en plus efficient, sa compétence s'affine dans le temps.

IV. Avantages et inconvénients de cette compétence

Cette dernière partie aborde les formes de transmission des solutions élaborées grâce à la compétence systémique. Nous présenterons également les avantages et les inconvénients de cette dernière.

La transmission de la pensée systémique se réalise au moyen d'une communication orale :

« Donc, la compétence, oui, c'est de l'oralité [...] pour pouvoir mieux soigner parce que la prévention, c'est, c'est ce qui marche le mieux ». (ME-CA1)

Le médecin nous confirme qu'après avoir mis en relations les différents symptômes qu'il observait il transmet à son patient le diagnostic à l'oral. C'est aussi de cette manière qu'il prodigue des conseils de prévention.

La solution obtenue par la mise en action de la pensée systémique peut se matérialiser sous la forme d'un produit créatif ou d'un procédé créatif.

« Ben, parce que je l'ai appris tout simplement. Je l'ai appris, je... j'analyse, j'analyse pour les codes couleurs, je regarde beaucoup les... les catalogues de décoration qui sont une forte influence pour nous. [...], ou je m'inspire de la demande aussi en fonction de... du client, du marché. Et avec ça, je fais un petit mix et j'arrive à sortir un produit intéressant qui fonctionnera ou pas. Après, je ne suis jamais sûre sur ça (Rire) ». (DE-CA9)

Ce témoin va élaborer un produit qui va retranscrire au mieux le résultat de sa pensée.

Dans le cas suivant, la personne transpose la solution sous la forme d'un nouveau procédé à appliquer à la routine de travail de l'entreprise. Cette dernière en retire un bénéfice important de gain de temps.

« Parce que quand on est logisticien, il faut aller, on va dire, à l'économie de mouvements ou de manutentions pour être le plus rapide possible. Et comme il n'y avait aucune règle qui existait, j'ai eu à cœur d'appliquer des zonages que j'ai baptisés, et après, j'ai mis des emplacements dans ces zonages qui étaient baptisés également. Donc il y avait une suite logique, hein, puisque le dépôt était divisé en

Chapitre 6 – Une compétence idiosyncratique clef pour le travailleur dyslexique : la compétence systémique

trois parties, donc en fonction des secteurs, j'avais différents pôles qui étaient regroupés par secteur et dans les travées de rangement que j'avais créés, donc je les avais baptisées par lettre alphabétique. Donc pour rechercher des marchandises, lorsque les manutentionnaires faisaient des empotages de container, ça permettait un gain de temps assez considérable ». (RE-PI2)

Ainsi la compétence systémique permet aux travailleurs dyslexiques d'être plus efficaces, car la solution élaborée est optimisée par la pensée systémique.

« Parce que ça ne sert à rien de perdre du temps, ça ne sert à rien de passer par 40 000 chemins si on prend que le bon directement ». (DE-CA9)

Pour le médecin interviewé, la mise en action de la pensée systémique est un atout dans l'élaboration de meilleurs diagnostics.

« Ben, je regarde la personne rentrer dans le cabinet, je la regarde s'asseoir, je regarde comment elle ouvre son bouquin, comment elle pose son sac, je regarde comment elle regarde l'autre, je regarde comment elle se lève, je regarde comment elle s'assoit. Et après, ça fait 11 ans que je suis installée, donc, il y en a que je suis depuis 11 ans. Donc, je connais bien leurs schémas familiaux, ça m'intéresse. Moi, ce qui m'intéresse beaucoup, c'est l'histoire de vie, prendre la patiente dans sa globalité, et émettre des petits indices comme mes...les petits cailloux que laissait le Petit Poucet derrière pour pouvoir retrouver le... le diagnostic global ». (ME-CA1)

Un autre avantage de la compétence systémique est celui d'offrir une meilleure compréhension de la nature humaine par l'observation fine des comportements. Les personnes interviewées suivantes arrivent en effet à percevoir les complémentarités potentielles entre les individus.

« Mon collègue de travail, il dit que je suis une diode, que je mets en relation les choses et les gens. Voilà. Donc je mets en relation, j'anticipe, je regarde et je mets en relation. Ça, je mets à profit ». (FO-CA3)

« Oui. Je je vois en systémie, c'est-à-dire je vois tout de suite les implications d'une personne sur une équipe, les implications d'un élu sur une équipe, j'essaie de comprendre tout le temps les systèmes, et ça m'aide à travailler. [...] En fait j'étudie les relations de l'un par rapport à l'autre, et c'est comme ça que dans mon boulot,

Chapitre 6 – Une compétence idiosyncratique clef pour le travailleur dyslexique : la compétence systémique

j'ai créé un service du réseau d'écoute et d'accompagnement des parents, des groupes de parole femmes, après du REAAP qui est maintenant passé à la CAF ».
(FO-CA6)

L'extrait ci-dessus démontre également que la solution à un problème complexe peut se matérialiser sous la forme d'un dispositif créatif, en l'occurrence un réseau public d'écoute pour les citoyens démunis face à de leurs enfants.

L'extrait suivant est issu de l'entretien avec la formatrice dans l'enseignement supérieur. Celle-ci affirme que les systèmes de pensée des personnes non-dyslexiques et dyslexiques sont différents et complémentaires. Elle est convaincue que les avantages de la pensée systémique des derniers offrent une valeur ajoutée pour les équipes de travail.

« Oui, je fais de la veille. Euh... C'est même vraiment un avantage que j'ai. Après, la pensée arborescente en fait, ça fait partie de mon processus cognitif [...] je suis dans mon élément et que je n'imagine même pas, qu'on puisse penser autrement. [...] Du coup, je suis comme un poisson dans l'eau [dans les disciplines qui mobilisent la pensée systémique comme la stratégie ou la communication]. Et d'ailleurs, après, je... je travaille beaucoup avec des gens qui raisonnent en séquentiel, euh... et je trouve que du coup, ben, dans les équipes, ça serait toujours bien quand même d'avoir quelqu'un qui raisonne en systémique, quoi, qui raisonne arborescent ». (CO-CHI)

Elle affirme également dans l'extrait ci-dessous que cette compétence est utile lorsque les travailleurs sont amenés à gérer la complexité d'une situation. Les dyslexiques sont donc, d'après elle, avantagés.

« Alors [concernant la pensée] arborescent[e], [...] On voit que, par exemple, sur des disciplines qui requièrent une capacité à gérer la complexité, justement, avoir une pensée arborescente, les dyslexiques, ils ont un avantage, ce n'est pas que moi ». (CO-CHI)

L'extrait suivant provient de l'entretien avec une référente handicap employée dans une collectivité territoriale. Celle-ci, grâce à la mise en action de sa pensée systémique, est

Chapitre 6 – Une compétence idiosyncratique clef pour le travailleur dyslexique : la compétence systémique

perçue comme une personne empathique, capable d'entrevoir rapidement une solution finale et de réagir de manière adéquate avec les collaborateurs.

« Oui. Bah, oui le fait que je vois le bout d'un projet, le fait que je sois empathique avec les équipes, le fait que j'aie très vite dans la réflexion, dans l'agissement aussi hein, parce qu'agir... Il y a toujours des impondérables dans un projet. Donc le fait que quand j'ai un impondérable, je sache tout de suite réagir avec les gens, ça voilà. Maintenant, j'ai un réseau de folie. J'ai un réseau logistique et intellectuel énorme ». (FO-CA6)

« Donc, j'arrive quelque part on me dit Tatiana, ça va, machin... Et un truc que les... quel que soit, et que beaucoup de gens n'arrivent pas à faire. Ils ont un réseau soit technique, soit à leur niveau, bah, mais de haut en bas et en transversalité sur 5 thématiques, ils n'y arrivent pas. Et moi on m'appelle pour de l'expertise maintenant tout le temps. Donc là, je bloque un peu parce que là je sais que je suis utilisée par le système et ça ne me plaît pas, à des fins politiques, à des fins voilà. Et là, vraiment j'ai... je bloque un peu parce que moi, je reste quand même empathique des associations. J'ai une ligne de conduite très forte. Ça, ça ne m'a jamais quittée ». (FO-CA6)

Cependant, le côté pervers de cette situation est que les collaborateurs vont avoir tendance à se servir d'elle pour des fins personnelles ou politiques.

Être un travailleur dyslexique et détenir cette compétence peut aussi être source de contraintes. En effet, comme nous l'avons vu précédemment, certaines de ces personnes entrevoient la solution finale sans être capables de décrire leur cheminement de pensée. Le problème causé est qu'ils ne peuvent donc pas reproduire la démarche qu'ils ont mise en œuvre.

« Je me suis rendu compte que des fois j'arrivais à faire quelque chose d'un peu inexplicable. Donc, c'est sans réflexion, mais c'est ça tape juste. Par contre, après, quand on me redemande de le refaire, je ne suis pas forcément capable de remettre le processus parce qu'il est inconscient ». (IN-PI1)

Chapitre 6 – Une compétence idiosyncratique clef pour le travailleur dyslexique : la compétence systémique

Si la compétence systémique permet d'obtenir une vision globale sur un problème donné et d'offrir la réponse la plus adaptée sans tergiverser, le cheminement de pensée qui permet d'y parvenir est relativement chronophage.

« Il m'arrive des fois de passer du temps sur un projet. J'ai besoin quand même pour être productif et ce n'est pas le cas de tout le monde, alors, je ne sais pas si c'est dû à la dyslexie, d'avoir une vision d'ensemble. Et je ne peux pas rentrer dans un projet juste parce qu'on m'a dit de faire ceci, cela. Donc généralement, j'ai besoin de plusieurs jours ou de passer beaucoup plus de temps que les autres » (IN-P11).

Les réflexes développés à force de mettre en relation les données et de scanner les signaux faibles peuvent provoquer un afflux d'informations trop important au niveau du cerveau, ce que l'interviewé de l'extrait ci-dessous nomme « goulot d'étranglement ». Ce dernier provoque une fatigue importante.

« Donc, beaucoup d'idées qui s'enchaînent, qui arrivent en même temps. Une impression de goulot d'étranglement quand ça doit sortir. Alors, à l'oral, les phrases ne correspondent pas à ce que je pense. Il y a un décalage entre ce que j'ai envie de dire et ce que je dis. J'ai du mal à traduire même au quotidien ». (RE-CA5)

La lenteur du cheminement de pensée se conjugue à la fatigue citée plus haut et forme un cercle vicieux qui peut occasionner un stress important.

« Je suis inquiet dans la période où je dois assimiler toutes les données parce que ça prend du temps et là j'ai des moments de panique ». (IN-P11)

Dans certains cas extrêmes, les conséquences peuvent être graves. Les individus peuvent développer des symptômes dépressifs et se retrouver en situation de surmenage intellectuel.

« Donc, je suis obligée de m'arrêter, d'aller en Psychiatrie, de revenir. Et ça pour les ... Avant, ça allait, mais là actuellement le monde est très très dur pour moi, et je trouve ça compliqué. Parce que je vois, je sens et je vois des trucs que les autres ne voient pas forcément à l'instant T. Ils le voient plus tard ou ils le voient... Moi, je pense tout le temps, ça ne s'arrête jamais donc, c'est très fatigant ». (FO-CA6)

BILAN

Cette compétence systémique, qualifiée tantôt de « pensée arborescente », de « pensée en toile d'araignée » ou tantôt de « pensée en schéma », s'élabore initialement par une mise en relation efficace des éléments constitutifs d'une situation complexe en employant un cheminement de pensée allant de l'élément le plus général vers l'élément le plus détaillé. De cette mise en relation résulte l'acquisition d'une vision globale sur le problème donné qui, associée à la logique pragmatique, permet d'offrir des réponses concrètes.

Les expériences traumatisantes vécues dans l'enfance provoquent chez les individus une méfiance de l'environnement potentiellement hostile qui les pousse à se remettre en question en permanence et à envisager tous les facteurs à risques. Ainsi la compétence systémique peut s'élaborer à partir de la mobilisation du schème que nous avons nommé « résilience ».

La compétence systémique peut s'activer par la pensée en image et/ou la pensée intuitive. Cette activation permet la collecte de données qui peuvent être des images issues de l'observation, de l'expérience vécue ou de la production, mais également des ressentis (étape « collecte des données »). Ces informations sont similaires à des éléments qui, une fois assemblées et mises en relation (étape « mise en relation des données »), contrôlées et visualisées dans leur ensemble (étape « contrôle des données »), permettent d'offrir une vision globale de la situation complexe et d'y répondre de manière efficace.

Détenir cette compétence peut offrir des avantages comme des inconvénients pour les individus détenteurs.

- **RÉPONSES aux QUESTIONS de RECHERCHE 1 et 3 -**

Rappel de la question de recherche et de la démarche employée

Ce chapitre permet d'apporter une partie des éléments de réponse à la première question de recherche : « **Comment l'individu dyslexique se situe-t-il dans l'organisation ?** ». Pour cela il explore les conditions organisationnelles dans lesquelles la compétence a été élaborée.

Réponse obtenue à la QR1

R1 – d

La compétence systémique élaborée par le travailleur dyslexique fait de lui un acteur particulièrement sensible à son environnement. Elle lui permet de l'appréhender dans sa complexité. Cette appréhension de l'environnement se manifeste par la transformation de cette pensée/schème systémique en compétence. Ainsi nous comprenons que le schème « pensée en systémie » constitue un filtre perceptif essentiel pour décoder et décomposer les environnements divers.

Rappel de la question de recherche et de la démarche employée

Ce chapitre permet également d’apporter des éléments de réponse à la troisième question de recherche : « **Comment les compétences idiosyncratiques des dyslexiques s’élaborent-elles ?** » Rappelons que dans cette thèse, seul le processus d’élaboration de la compétence systémique chez les dyslexiques est abordé. Des recherches futures permettront de compléter la description du processus d’élaboration des autres compétences idiosyncratiques des dyslexiques.

Réponses obtenues à la QR3

L’acteur dyslexique élabore par son cheminement de pensée et son analyse des environnements sans cesse fluctuants une compétence idiosyncratique adaptée à sa situation de travail.

R3 - a

Les facteurs externes déclencheurs qui entrent dans le processus d’élaboration de la compétence systémique sont les stigmates issus d’expériences traumatisantes vécues antérieurement. Ces stigmates ont permis le développement d’un nouveau système de pensée appelé schème « résilience » apte à offrir une réponse appropriée dans un contexte hostile similaire. Ainsi l’individu développe une méfiance vis-à-vis de l’environnement qui l’entoure, considère tous les facteurs à risques et adopte un état « de veille ».

R3 - b

Le schème à l'origine de l'élaboration de la compétence systémique est le schème que nous avons nommé tour à tour « pensée systémique », « pensée arborescente », « pensée en schéma » et « pensée en toile d'araignée ». Ce schème est tributaire de l'activation d'autres schèmes comme celui de la « pensée en images » et celui de la « pensée intuitive ». L'activation de ces derniers va permettre la collecte de données en fonction des observations de l'environnement, de l'expérience et des souvenirs possédés par l'individu. La sélection des données dépendant également des émotions ressenties par la personne au contact de l'environnement. Le travailleur dyslexique a nécessairement besoin de contextualiser ces données collectées pour que celles-ci fassent sens dans son esprit.

R3 - c

L'élaboration de la compétence systémique passe nécessairement par une étape de contrôle des données collectées. L'individu procède par décomposition et analyse des informations à plusieurs échelles, allant de l'échelle macro à une échelle micro. Il peut également s'intéresser aux « signaux faibles », éléments peu perceptibles qui peuvent cependant avoir de fortes incidences sur la configuration de la solution finale proposée. Ce réflexe de scan minutieux lui permet de connaître en profondeur le sujet et de trier les données collectées par observation des irrégularités et des incohérences afin de minimiser les marges d'erreur. Ainsi, il est en mesure de formuler la solution la plus adaptée.

R3 - d

Les interactions entre les données se font de manière intuitive dans l'esprit du travailleur dyslexique, notamment grâce au développement plus important du schème « pensée intuitive », prédisposition dont sont dotés certains dyslexiques. Elles aboutissent à une mise en relation efficace de ces données pour formuler une réponse adaptée. La répétition de cette étape dans le quotidien professionnel de l'individu lui permet de développer des réflexes d'anticipation. La solution visualisée par le travailleur dyslexique peut être transmise par voie orale ou sous la forme d'un produit ou procédé créatif.

R3 - e

La compétence systémique est le produit d'une combinaison de facteurs déclencheurs, de modes d'activation spécifiques de schèmes de pensée, de procédés de contrôle et de mise en relation des données collectées. Cette compétence est particulièrement développée chez les travailleurs dyslexiques dont le métier nécessite l'activation d'un mode de pensée en systémie. La détenir peut comporter des avantages et des inconvénients que nous présentons dans le tableau ci-dessous.

TABLEAU 8 - Avantages et inconvénients de la compétence systémique

| COMPÉTENCE SYSTÉMIQUE | |
|---|---|
| AVANTAGES | INCONVENIENTS |
| <ul style="list-style-type: none"> • Bonne compréhension de la nature humaine <ul style="list-style-type: none"> ↳ perception des complémentarités entre les individus ↳ sensibilité, empathie • Optimisation de la réponse finale <ul style="list-style-type: none"> ↳ gain de temps pour l'individu dyslexique et l'équipe • Gestion de la complexité • Pensée systémique <ul style="list-style-type: none"> ↳ valeur ajoutée pour les équipes | <ul style="list-style-type: none"> • Mauvaise visibilité du cheminement de pensée • Cheminement de pensée chronophage • Afflux d'informations = goulot d'étranglement <ul style="list-style-type: none"> ↳ fatigue ↳ surmenage intellectuel ↳ dépression |

CHAPITRE 7 – PERCEPTION DE LA RESSOURCE DYSLEXIE PAR LES MANAGERS

Cette partie nous permet de trianguler nos résultats, de comprendre les conséquences qu'à l'invisibilité du handicap sur le management et ainsi d'apporter des éléments de réponse aux questions de recherche suivantes :

- **QR1 - Comment l'individu dyslexique se situe-t-il dans l'organisation ?**
- **QR4 - Comment les compétences idiosyncratiques des travailleurs dyslexiques sont-elles perçues par les managers ?**

Les résultats des entretiens des dyslexiques et le contexte sensible de cette étude nous ont poussés à continuer notre enquête en essayant d'obtenir des témoignages de différents acteurs directement impliqués dans l'intégration du handicap. Nous avons pu confronter les résultats de trois rencontres effectuées au sein d'une même entreprise du secteur énergétique : ceux de l'interview du correspondant handicap et ceux de deux managers responsables d'un collaborateur dyslexique. Le contact avec cette entreprise nous a été facilité par la fédération des DYS des Bouches du Rhône. Par la suite, nous avons eu l'occasion d'interviewer un référent handicap d'une administration publique afin de comprendre comment la fonction publique gère l'intégration du handicap. Au court de cet entretien, l'interviewé évoque le nom d'un cabinet de conseils dont nous connaissions le DG, un consultant sénior. Le contenu de l'interview nous a poussés à le contacter pour un entretien afin d'en savoir plus sur le mode d'administration des formations des managers publiques et privées. Cette triangulation des résultats nous permet de comprendre comment

le phénomène de la dyslexie en tant que handicap invisible est appréhendé par le management. L'objet de ce chapitre est de rendre compte des conséquences de la dimension invisible de ce handicap sur la connaissance que les managers ont de la ressource dyslexie dans un premier temps, puis dans un deuxième temps sur leur mode de management de cette ressource invisible. Enfin, à la suite des résultats obtenus concernant les perspectives d'évolution de carrière offertes à ces travailleurs nous tenterons de donner des clefs de compréhension des raisons qui poussent les dyslexiques à user de stratégies de dissimulation.

STRUCTURE DU CHAPITRE

I. État des lieux de la connaissance de la dyslexie en contexte organisationnel

- I.1. Une mauvaise connaissance de ce handicap
- I.2. Des formations incomplètes

II. Le difficile management de ce handicap invisible

- II.1. Invisibilité du handicap : ambiguïtés et doutes
- II.2. Une minimisation ou un oubli du handicap

III. Perception de la compétence et impact sur l'évolution de carrière

- III.1. Des compétences mal identifiées
- III.2. De la désinclusion à la destruction de la ressource

I. État des lieux de la connaissance de la dyslexie en contexte organisationnel

I.1. Une mauvaise connaissance de ce handicap

Comme nous l'avons déjà souligné, la non-maîtrise de l'orthographe souffre d'une image négative dans la société française. Les jugements à l'encontre des personnes qui ne maîtrisent pas les règles d'orthographe et de grammaire correctement sont sévères et ces dernières sont rapidement cataloguées d'incompétentes.

Dans l'extrait suivant, les managers interviewés démontrent l'importance donnée à l'image que renvoie un collaborateur à travers sa maîtrise de la langue française. En effet, la culture d'un pays constitue une convention sociale qui vient s'intégrer dans tous les rapports sociaux privés et professionnels. Il est ainsi reproché aux collaborateurs dyslexiques qu'ils encadrent de faire des fautes d'orthographe, ce qui, d'après eux, détériore l'image de l'entreprise auprès des collaborateurs internes et externes.

« Le problème qui est peut-être lié à son handicap, c'est des problèmes d'orthographe essentiellement. Alors, on comprend ce qu'il dit, il n'y a pas un souci là-dessus, c'est plus l'image qu'il renvoie quoi, qui peut poser le souci. Notamment... alors en interne, parce que bon, c'est peut-être lié à la France, peut-être lié à... où on envoie une image souvent négative, quand l'orthographe n'est pas bonne, et vis-à-vis aussi de l'externe, parce qu'il est amené à communiquer beaucoup avec nos prestataires ». (M1)

« L'apprentie qui travaille avec moi quelques jours par semaine. Elle aussi, elle m'a dit qu'elle avait des légers troubles DYS. Mais voilà, elle me dit : « Ha ! Mais quand j'envoie un mail, tu sais, je... je fais appel à des correcteurs d'orthographe. ». Mais bon, c'est vrai qu'après... oui, quand on communique par mail forcément, on a le reflet et on renvoie aux autres... quand il y a des fautes, bon... oui. » (CH)

Un des symptômes du handicap de la dyslexie se caractérise par un déficit du traitement phonologique qui entraîne un défaut d'encodage des sons à l'écrit. Ce n'est donc pas un problème de non-maîtrise des règles de français, mais un problème d'incapacité à associer les phonèmes (sons) et les graphèmes (signes écrits). , c'est communément le reproche qui est fait aux dyslexiques. Ils sont ainsi accusés de donner une mauvaise image de l'entreprise. Cependant, même si l'effet produit est non discutable du fait du poids de la culture, les motifs d'accusation sont eux erronés. Cette méprise à propos des défaillances des travailleurs dyslexiques s'explique principalement par un déficit profond de la connaissance de ce handicap. Les extraits suivants sont issus des réponses à la question « Pour vous, qu'est-ce que la dyslexie ? ».

« De ce que j'en vois, c'est plutôt quelqu'un qui a des difficultés sur tout ce qui est... euh, je vais dire orthographe. C'est-à-dire qu'il va être... il va être mauvais en orthographe. C'est-à-dire qu'il va peut-être mettre deux « L » là, où il n'en faut qu'un, ou un « P » où il en faut deux. Il va être donc un petit peu plus lent pour lire, ou petit peu plus lent pour écrire. Euh, mais voilà, pour moi, ça s'arrête là ». (M2)

Pour ce manager (M2), la dyslexie provoque avant tout un déficit dans la maîtrise de l'orthographe. Il précise que ce déficit est dû notamment à une mauvaise mémorisation de l'orthographe des mots. Ainsi d'après lui, le dyslexique n'arrive pas à se souvenir de l'orthographe lorsque le son que produit le mot ne donne pas d'indication sur le nombre de lettres. Il est avéré que cette mémorisation est plus complexe pour un dyslexique, car celui-ci est dans l'incapacité de saisir un mot dans sa globalité (Inserm). Ce manager décrit également un autre symptôme, celui de la lenteur de lecture et d'écriture. Si sa description des symptômes est relativement claire, il n'en connaît cependant pas les causes précises. Il tente de proposer une explication :

« Alors, c'est un dysfonctionnement du cerveau en quelque sorte... il ne voit pas la même chose que ce que moi, son cerveau a du mal déjà, à déchiffrer, il va mettre plus de temps pour déchiffrer ce qui est écrit. Ce qui génère déjà une perte de temps, s'il faut relire trois fois le texte avant de pouvoir l'assimiler. Enfin, pour moi, ça génère des problèmes de lenteur ». (M2)

Celle-ci est constituée de deux affirmations. La première est fautive concernant le « dysfonctionnement du cerveau », car comme nous l'avons déjà évoqué (Chapitre 2), la spécificité du cerveau d'un dyslexique relève d'une différence de configuration neuronale et non d'un dysfonctionnement. Cependant, la deuxième affirmation se rapproche d'une cause réelle sans pour autant être aboutie : le manager parle d'un problème de « déchiffrement », or la lenteur d'exécution du cerveau dyslexique est le résultat d'un cheminement de l'information différent entre les neurones, celui-ci étant plus long que pour un cerveau non dyslexique (Habib, 2004).

Dans l'extrait suivant, l'interviewé est un référent handicap d'une administration publique. Sa réponse nous éclaire sur le fait que, malgré sa fonction, il ne détient pas une connaissance précise de ce qu'est la dyslexie. En effet, il « croit que la remédiation doit être interne et doit émaner de l'agent qui doit mobiliser ses compétences peut-être par une liste de tâches à effectuer, des... images, des cartes mentales pour améliorer son phrasé ». Ainsi d'après lui, l'individu dyslexique peut remédier seul à son problème, ce qui est une croyance erronée puisque, d'après les causes de ce handicap que nous avons précédemment détaillées, la dyslexie ne se soigne pas. Au mieux, les symptômes peuvent s'estomper par le travail effectué avec une orthophoniste, mais ne disparaissent jamais (voir chapitre 5). Les solutions qu'il propose ne permettent pas de remédier à l'incapacité d'association des graphèmes et des phonèmes. L'interviewé nous précise que « ceci [lui] a été soufflé par un de nos médecins de prévention ». Il semblerait que, si le référent handicap ne maîtrise pas

correctement la définition de la dyslexie, ce ne soit pas non plus le cas du médecin de son organisation.

1.2. Des formations incomplètes

La connaissance du handicap, et plus précisément de la dyslexie, peut être améliorée par l'organisation de formations au sein des équipes de travail. La loi de 2005 à propos de l'inclusion du handicap dans les organisations encourage vivement ces formations dans le cadre d'une politique du handicap plus inclusive. Les extraits d'interviews que nous avons retenus ici nous permettent d'exposer les buts de ces formations, leur contenu et leurs méthodes, et enfin leurs critiques du point de vue des formateurs et des individus formés. Pour conclure, nous présenterons des extraits nous permettant d'évoquer les incomplétudes de ces formations.

Pour caractériser ces formations, nous avons rencontré un consultant formateur. Celui-ci intervient avec son cabinet dans plusieurs grandes organisations publiques et privées et est considéré comme un expert dans le domaine de l'accompagnement et la formalisation des politiques du handicap. Dans l'extrait suivant, le consultant nous donne son avis à propos du but de ces formations :

« Par exemple, il est dyslexique donc forcément, il est comme ça. Non, il y a des potentiels et faits statistiques qui mettent telles et telles caractéristiques, mais ce n'est d'abord pas une certitude. Et puis, chaque dyslexie est singulière, chaque dyslexie est différente, chaque handicap est particulier. »

Pour lui, le thème du handicap est complexe et les contours de sa définition sont flous. Il est donc indispensable d'en définir correctement les caractéristiques. À cela s'ajoute une diversité de cas concernant le handicap de la dyslexie qui complexifie d'autant plus sa

compréhension. Prendre en compte cette complexité dans la caractérisation de la dyslexie permet d'éviter toute généralisation du phénomène. En effet, il nous précise que :

« Le premier principe est de faire prendre conscience au manager de la notion de singularité et des risques associés à tout ce qui est stéréotype, préjugé et biais décisionnel. »

Ce consultant ambitionne de modifier la perception étriquée que les managers ont du handicap de la dyslexie pour éviter les conséquences néfastes que peuvent engendrer les stéréotypes et préjugés dans le management. Il espère contourner le problème que pose, aux yeux des collaborateurs, le principe de la discrimination positive. En effet, un travailleur handicapé doit pouvoir bénéficier d'aménagements de poste. Pour lui, « c'est ce qu'on appelle la compensation du handicap. C'est-à-dire l'adaptation de l'environnement à la situation particulière d'une personne. C'est la capacité de dénormaliser l'environnement, c'est-à-dire de passer de la vision médicale à la vision sociétale en disant : le problème n'est pas la personne. Le problème, c'est l'environnement. Il s'agit de mettre en place ce qu'on appelle le principe de compensation raisonnable ou d'aménagement raisonnable qui est donc la réponse adaptée dans une logique d'équité » pour le travailleur handicapé. Ce type de compensation cause des tensions dans les équipes, car si l'équité obtenue pour le travailleur handicapé lui permet de travailler dans les mêmes conditions que ces collaborateurs, ces derniers perçoivent ces aménagements comme des traitements de faveur. Pour preuve le consultant nous confie :

« Le problème que ça pose, c'est que, comme on est dans une société qui est plutôt construite autour d'une notion d'égalité, faire différemment pour quelqu'un, c'est compliqué. On est toujours suspecté d'avoir des traitements de faveur, des choses comme ça, pourquoi on le fait pour lui et on ne le fait pas pour les autres ? Donc là l'idée, c'est de leur expliquer ce que c'est que le management équitable et comment on peut être équitable notamment en répondant aux désavantages des

gens, c'est-à-dire en mesurant le désavantage qu'une personne subit, qu'elle soit handicapée... » (CS)

Cette notion d'égalitarisme tirée des valeurs républicaines est d'autant plus prégnante dans les organisations publiques.

Les organisations qui font intervenir ce type de consultant pour prodiguer ces formations spécialisées sélectionnent un public précis pour des raisons stratégiques et des raisons de coûts.

« On a décidé de mettre l'accent sur nos cadres, parce que c'est le public prioritaire. Évidemment, toutes les enseignantes et tous les enseignants, les personnels administratifs devraient également être formés. Mais l'Académie a fait le choix de retenir un public prioritaire : celui de ses cadres, et qui accompagnent les réformes et qui sont responsables des ressources humaines ». (RHP)

Nous constatons à travers ce témoignage que cette administration a fait le choix d'offrir la formation à un public très restreint, en omettant volontairement de cibler la majorité de leur personnel. La raison donnée est la préférence accordée aux supérieurs hiérarchiques. C'est sans compter sur le fait que la grande majorité des ressources humaines restantes qui partage des liens inter-personnels a nécessairement besoin de connaître aussi les caractéristiques du handicap dont souffrent certains des collaborateurs.

Les organisations qui commandent les formations sur le handicap ont tendance à privilégier une thématique générale en omettant d'offrir des informations précises sur les divers handicaps existants, notamment certains handicaps invisibles comme la dyslexie.

« Ah ! Oui ! Les correspondants handicap suivent les formations bien précises. On les réunit très régulièrement au ministère. Mais sur la dyslexie... euh, non. On n'a pas eu encore véritablement d'informations. Parce que je vous le dis, on s'occupe plus peut-être de handicap physique, moteur, psychique, que de dyslexie à proprement parler, où les difficultés ne paraissent pas insurmontables ». (RHP)

Le consultant doit élaborer des contenus de formations avec des méthodes et des formats qui sont dépendants de facteurs de contingence comme le type d'organisation et les cibles choisies, le temps et le budget alloués.

« Il y a beaucoup de chercheurs qui ont dit que quand on faisait une formation, il y avait... quand on passait un message, il y a à peu près entre 7 et 10 % du message qui est retenu. Donc nous, on essaie de mobiliser, de multiplier les créneaux d'apprentissage, on s'intéresse aux différentes intelligences avec des schémas, avec des films, avec des mises en situation, avec plein de... avec des échanges ». (CS)

Nous constatons que de nombreux outils d'apprentissage sont utilisés pour transmettre le message souhaité. Le format des interventions est aussi pensé en vue d'atteindre les objectifs de transmission.

« Si vous êtes en conférence devant 50 personnes, et que vous intervenez une heure, vous n'avez pas de retour. En fait, vous n'avez pas la capacité d'aller questionner les gens sur « est-ce que vous avez pigé ou pas ? ». Quand on est sur une formation avec un groupe d'une dizaine de personnes par exemple, et que vous avez une journée, là c'est possible parce que vous commencez par poser ces concepts et après, vous leur faites faire quelques exercices ». (CS)

Pour rendre le propos intelligible, le consultant use de la méthode comparative, en prenant notamment comme sujet d'étude sa propre expérience en tant que personne handicapée.

« Quand on est sur des interventions de type « une heure » par exemple, ça va plutôt être un discours... enfin, quand je dis discours, je veux dire par là une intervention qui va être construite et structurée autour d'exemples. Donc, moi j'illustre par exemple pas mal avec des choses qui me sont arrivées à moi-même, en tant que personne handicapée, mais aussi à partir des expériences que j'ai vécues en tant que consultant, quand je vais dans des entreprises ou alors avec un petit jeu intellectuel. » (CS)

La méthode comparative à base d'exemples est une méthode inductive qui est relativement efficace, car l'interlocuteur peut plus facilement se mettre dans la peau d'une personne handicapée. Le message peut également être transmis via des jeux de mise en situation.

« C'est ce qu'on appelle l'exercice du « jeu des métiers ». Alors, c'est un exercice qu'on a construit avec des métiers d'un côté et des types de handicaps de l'autre. Et on dit aux gens : « Maintenant, vous remplissez ce tableau en mettant des croix là où vous estimez que l'adéquation entre le métier et le type de handicap n'est pas possible ». Et là, les gens remplissent des tas de croix. Et donc après, on prend le truc et on leur dit : « Bon, maintenant, on va regarder ça ensemble ». Et on prend chaque case, et petit à petit, on les amène à comprendre qu'il n'y a quasiment aucune croix dans le tableau. » (CS)

« J'ai trouvé ça intéressant de la part de l'association de nous donner un texte, alors, je ne sais plus quelle forme il avait, mais qui permettait de se mettre dans la peau d'un dyslexique, où effectivement, quand on le lit, on ne comprend rien. Donc... euh, je trouvais ça assez intéressant ». (M1)

Ces exercices ont pour but de briser les stéréotypes entretenus par les managers. Ils peuvent ainsi acquérir une plus grande souplesse de jugement quant à la définition des postes offerts aux personnes dyslexiques.

Afin de pérenniser les apports des interventions en présentiel et pour permettre de pallier les problèmes de contingence de temps, des outils virtuels sont mis à disposition des auditeurs.

« On les a formés en partie en présentiel, et là on est en train aussi de travailler avec eux sur la mise à disposition d'un MOOC sur le sujet. Et on a aussi développé un outil qui est un e-learning, sur le sujet de l'accueil des personnes handicapées. Ils sont intéressés par ce e-learning. Donc en fait, on cumule plusieurs formules, des formations présentiels, mais aussi des formations distancielles ». (CS)

On assiste à une plateformes des formations avec la construction de plateformes virtuelles de formations (massive open online courses). Ce nouveau levier d'apprentissage permet de se former à distance à l'aide d'une interface collaborative. Ce type de formation à distance ne remplace pas les formations présentiels.

Certains managers ont un souci accru concernant l'efficacité de leur management auprès de leurs collaborateurs. Dans l'extrait suivant, le manager souhaite réussir l'intégration du travailleur dyslexique dont il est responsable et souhaite le voir progresser.

« Alors, on avait eu une présentation organisée justement par les RH dans le cadre des journées du handicap que l'on peut avoir au sein de la société. Et il y avait une présentation très intéressante sur tout ce qui était trouble dyslexie, dyspraxie, dysphasie. Eh ben malheureusement (rire), je n'avais pas pu y assister. Le référent handicap m'a retransmis ses présentations que j'ai pu, du coup, m'approprier pour comprendre un peu mieux le sujet. Parce que c'est vrai, que se retrouver avec une personne qui a un tel handicap, ... enfin, de l'orienter correctement, pour l'accompagner au mieux ; pour qu'elle puisse monter en compétences de manière correcte ; pour que ce soit productif, à la fois pour la personne et à la fois pour l'entreprise ». (M2)

N'ayant pas suivi en présentiel la formation prodiguée par le service des ressources humaines, il a sollicité le référent handicap pour obtenir les supports utilisés lors de cette formation pour s'auto-former.

Nous avons recueilli les impressions et les avis à propos de ces formations des personnes qui les avaient demandées (correspondants handicap) et des celles les ont suivies (managers).

« M. X j'avais insisté pour qu'il vienne [à la formation], il était venu. Alors, c'est vrai que bon, ce sont des grandes lignes, parce que, même quand on nous fait faire des exercices, en nous mettant dans la peau, bon. Puis, ça a toujours ses limites. Parce qu'au moment où on y est, enfin, je suppose, je parle pour eux [les managers], mais je ne sais pas. Un manager quand on va le sensibiliser, OK... euh, je vois bien qu'il a de la compassion : « je vois, c'est vrai, je ne pensais pas à ça. » Mais est-ce que ça dure dans le temps, je ne sais pas. Je ne peux pas parler en leur nom. Je ne sais pas eux s'ils l'ont évoqué avec vous, je ne sais pas ». (CH)

Ce correspondant handicap a nourri de l'espoir quant à l'impact de la formation sur les managers de son entreprise qui en ont bénéficié. Il constate que les mises en situation lors des exercices proposés par les formateurs fonctionnent relativement bien pour faire prendre conscience des problèmes liés au handicap pour ceux qui sont concernés dans le monde du travail. Ainsi les managers développent un sentiment de compassion. Le consultant émet cependant des doutes sur la pérennité de celui-ci dans le temps.

« Les formations qu'on a eues, les formations réelles, c'étaient des formations sur le handicap en général. Donc, ensuite, sur les troubles dys, c'était plus... euh, c'était assez généraliste. Enfin, j'ai évoqué le cas, mais enfin, ils ne m'ont pas donné de solution précise. Puisque là, ils sont très orientés sur les troubles dys chez les enfants notamment, et l'évolution, bon, moins dans le milieu professionnel, bon, ça donnait des informations plus générales ». (M1)

Le manager du témoignage ci-dessus critique le contenu de la formation qui lui a été prodiguée. Celle-ci a été menée par la Fédération Française des DYS. Selon lui, la formation devrait offrir des réponses pragmatiques adaptées au contexte de son organisation pour intégrer les dyslexiques. Ce manquement peut s'expliquer par le fait que les formations organisées par la FFD sont menées par des parents bénévoles dont la principale mission dans l'association est de rendre le système scolaire plus inclusif vis-à-vis des dyslexiques. Ils ne sont pas des spécialistes du monde professionnel et le message qu'ils transmettent est difficilement transposable dans le contexte organisationnel. Le témoignage de ce manager nous fait prendre conscience que la dyslexie est encore trop perçue comme un trouble de l'enfance, croyance durablement ancrée dans la société française.

Les extraits suivants nous permettent d'apprécier les limites des formations. En effet le référent handicap, qui a suivi une formation prodiguée par un consultant spécialisé que nous avons rencontré, nous apporte une réponse vague à la question suivante :

« Interviewer : Pour vous, quelle est la définition de la dyslexie ?

Interviewé : Ah ! Je ne suis pas un spécialiste. Je ne saurais pas vous la donner, vous allez me ... l'indiquer ». (RHP)

Un autre interviewé formé par la FFD n'est pas plus précis lorsqu'il est question de définir les caractéristiques de la dyslexie.

« Interviewer : Pour vous, au final, qu'est-ce que c'est la dyslexie ?

Interviewé : Euh, alors, de ce que j'en ai compris parce que je ne suis pas. C'était plus une difficulté à représenter certaines lettres. Enfin, c'est comme ça que j'avais compris, plus une difficulté à lire, j'allais dire qu'à écrire. Je ne sais pas si les problèmes orthographiques sont forcément des troubles, enfin, un problème qu'on détecte systématiquement chez les dyslexiques. Je ne sais pas, vous savez sûrement mieux que moi ». (M1)

BILAN INTERMÉDIAIRE

Les résultats proposés ci-dessous nous permettent d'apprécier la prégnance des stéréotypes attachés au handicap de la dyslexie. Ils permettent également de constater le déficit profond de connaissances des managers et référents à ce sujet. En effet, nous comprenons que ces derniers accordent une grande importance à l'image de l'entreprise diffusée en interne et en externe et accusent les travailleurs dyslexiques de la dégrader. Influencés par la culture nationale qui n'admet pas l'erreur concernant la maîtrise de l'orthographe, ils énoncent un ensemble de motifs erronés sensés expliquer les causes des nombreuses fautes produites par les travailleurs dyslexiques : non-maîtrise des règles l'orthographe, problème de mémorisation... Or la dyslexie ne relève pas d'un problème de non-maîtrise des règles d'orthographe et de grammaire française, mais d'un problème de traitement phonologique. Un autre stéréotype est fortement intégré dans l'imaginaire collectif, celui de la possibilité de guérir de la dyslexie, ce qui explique que ces interviewés accusent les travailleurs handicapés de ne pas s'être soignés.

Ainsi cette première partie de chapitre nous montre les limites des formations dans leur mode d'administration. Les formations proposées manquent de consistance pour orchestrer au mieux cette catégorie de ressources. Il semblerait que celles-ci ne contribuent pas à fournir une définition suffisamment claire de la dyslexie aux personnes en bénéficiant. De plus, les personnes ciblées sont encore trop peu nombreuses et les formations trop rares pour permettre un bon ancrage des savoirs diffusés. Nous constatons également que, malgré la pluralité des outils d'apprentissage employés par les formateurs, une difficulté subsiste dans la capacité à pouvoir contextualiser la dyslexie dans l'organisation. Cela peut s'expliquer par le manque d'informations

prodiguées lors des formations au sujet de la dyslexie, mais également le manque d'outils cognitifs offerts pour permettre la transposition de ces savoirs dans le contexte organisationnel des personnes formées. En effet, les études de cas développées lors des rencontres et qui prennent comme cadre d'étude l'expérience des formateurs contribuent à créer des biais cognitifs en faisant d'un cas précis une généralité dans l'esprit des personnes formées. Ce qui est regrettable c'est l'impossibilité pour les individus de définir correctement la dyslexie alors même qu'ils ont suivi des formations. Lorsqu'ils arrivent à en donner une définition, celle-ci est traditionnellement empreinte d'une influence d'ordre médical et construite selon le prisme de l'incapacité. Appréhender le handicap de la dyslexie sous un angle positif permettrait de combattre les conséquences négatives de cette coutume et de faciliter le management des personnes atteintes de ce handicap invisible.

Le déficit de connaissances des organisations sur le sujet du handicap accentue la complexité d'appréhension du handicap invisible tel que la dyslexie. Ce déficit peut également expliquer la réticence que les organisations ont lorsqu'il est question d'embaucher des individus dyslexiques. Il peut être la cause d'une erreur d'appréciation dans la définition des tâches assignées à ces travailleurs. En effet sans connaître les causes réelles de leur handicap, il est impossible d'adapter leur poste.

II. Le difficile management du handicap invisible

Tout handicap invisible pose le problème de la crédibilité aux yeux des personnes de l'entourage professionnel. Il est d'autant plus difficile pour un manager d'appréhender la dyslexie du fait de son caractère invisible. De plus, nous avons vu que les dyslexiques mettent en place des tactiques de dissimulation de leur handicap pour ne pas souffrir de stigmatisation. Les interviews de managers que nous avons réalisés nous ont permis d'en distinguer certaines.

II.I. Invisibilité du handicap : ambiguïtés et doutes

La lecture de l'extrait suivant nous permet d'identifier de trois difficultés que peut rencontrer le manager :

« Alors, à plusieurs niveaux, c'est-à-dire que déjà les au handicap invisible, ils sont souvent amenés à ne pas vouloir en parler, à ne pas vouloir évoquer leur situation. Comme ça ne se voit pas, et que les stéréotypes sont plutôt négatifs sur le sujet du handicap, eux-mêmes ont intériorisé et intégré des stéréotypes négatifs. Et donc du coup, du coup... donc du coup, ils ont plutôt tendance à avoir eux-mêmes des stéréotypes ». (CS)

Premièrement, le caractère invisible du handicap permet à l'individu de le camoufler.

Deuxièmement, l'intériorisation de stéréotypes négatifs à l'encontre de son handicap force l'individu à mettre en place une rétention d'informations relatives à celui-ci.

L'interview suivant démontre que l'invisibilité du handicap de la dyslexie modifie les croyances que le référent handicap peut avoir à ce sujet.

« Mais bon, ça reste un handicap conséquent qu'on rencontre le plus souvent chez les jeunes élèves, et pas chez les professeurs de l'enseignement secondaire, ou de l'enseignement primaire, hein. C'est la dysorthographe, la dyscalculie, la dyslexie sont des maladies... des...des phénomènes qu'on rencontre le plus souvent chez les

élèves. La classe d'âge est plus importante. Les professeurs, lorsqu'ils... ils ont ce type de handicap, ont appris généralement à le surmonter et font avec, depuis de longues années. Et donc, connaissent bien tout cela et ont appris à s'en sortir par eux-mêmes, ou grâce à leurs entraînements progressifs ». (RHP)

Il est ainsi convaincu qu'à l'âge adulte, la dyslexie est un handicap qui peut se « surmonter », car effectivement peu d'agents dévoilent ouvertement leur handicap. Le référent ne peut donc s'en apercevoir qu'à travers les fautes d'orthographe. Là encore, ce n'est pas un facteur significatif de la possession de ce handicap. Nous pouvons comprendre dans l'extrait suivant qu'il émet d'ailleurs des doutes.

« Bon, sûrement pas, hein. Parce que je peux me rendre compte, par les communications que j'ai avec les agents, que certains sont réellement dyslexiques, font beaucoup de fautes d'orthographe et... euh, ont un certain handicap, mais... bon ». (RHP)

Le consultant qui intervient pour former les managers nous confirme d'ailleurs l'ambiguïté que provoque l'invisibilité du handicap :

« En fait, personne ne va douter de la réalité des besoins spécifiques d'une personne quand on va être sûr d'un handicap qui se voit bien ». (CS)

« Les gens, ils ne croient que ce qu'ils voient quoi, en gros ». (CS)

« C'est que quand vous ne le voyez pas, il y a toujours le doute que c'est réel ». (CS)

Son expérience au sein des ateliers de formations nous confirme le fait que les managers peuvent émettre des doutes quant à la véracité de l'existence du handicap d'un de leur collaborateur si celui-ci est invisible. Ainsi les besoins de l'individu handicapé ne peuvent être ni compris ni appréhendés pour lui offrir de meilleures conditions de travail. Le doute est accentué lorsqu'il s'agit de la dyslexie, car sa compréhension globale est difficile et les formations pour pallier les manques de connaissances sont rares.

II.2. Une minimisation ou un oubli du handicap

Il arrive que les collaborateurs ne soient pas dans le doute de l'existence réelle de ce handicap. Ils peuvent cependant en minimiser les conséquences et ainsi ne pas bien prendre la mesure des besoins nécessaires à mettre en place par rapport à leurs collaborateurs dyslexiques.

« Quand le handicap ne se voit pas, il est toujours minimisé en plus ». (CS)

Enfin le caractère invisible de la dyslexie peut avoir un dernier effet :

« Et il y a après, le doute de la réalité du handicap et il y a encore un autre élément : c'est l'oubli. C'est-à-dire que quand vous ne voyez pas quelque chose, vous avez tendance à l'oublier. On vous dit que la personne a un handicap, qu'elle a des besoins spécifiques, etc. Au début, peut-être que vous ferez gaffe. Puis, au bout d'un petit moment ben vous allez oublier parce que ça ne se voit pas ». (CS)

Au fil du temps, les collaborateurs peuvent omettre progressivement le handicap et négliger de prendre en compte les besoins de la personne concernée. A contrario, un handicap visible peut réactiver une émotion qui alimente une routine chez les collaborateurs.

II.3. Tensions

Les managers interviewés nous révèlent qu'ils ont pu être confrontés à des situations conflictuelles avec leurs collaborateurs dyslexiques. En effet, l'incompréhension que suscite ce handicap, du fait de sa complexité et de son invisibilité, provoque des tensions entre individus.

« Là, quelqu'un qui a des troubles DYS, bon, en plus quand on ne sait pas trop ce que c'est, ben ça génère d'autant plus de... d'incompréhension de la part des autres, quoi ». (CH)

Le manager de l'extrait ci-dessous n'a pas toujours su dissocier ce qui relève du handicap et ce qui relève du caractère de la personne.

« J'ai encore un peu de mal à faire la part des choses, entre ce qui est lié à la dyslexie, ce qui n'est pas lié à la dyslexie ». (M1)

Ces tensions peuvent aussi être alimentées par le fait que le caractère invisible de la dyslexie biaise la perception qu'un collaborateur va avoir de l'individu « prétendument » handicapé.

« Bon, ça dépend du job qu'ils vont avoir, mais quelqu'un qui... qui ne peut pas porter du poids, mais je veux dire, c'est toujours pareil, si son collègue ne sait pas que ben, il a un problème au dos. Ben, on va dire :« Celui-là, il est fainéant, il ne veut pas porter les... enfin, voilà, il nous laisse le sale boulot ». (CH)

Cela peut provoquer un sentiment d'injustice de la part des autres collaborateurs face aux aménagements obtenus qui peut se muer en sentiment d'intolérance accrue. Cette analyse est confirmée par les dires du consultant :

« Donc en fait, la problématique de la non-visibilité du handicap, c'est que quand un handicap est invisible, mais que les compensations du handicap sont visibles, eh ben, ça va peut-être être mal compris par l'environnement ». (CS)

Ces sentiments négatifs provoquent un manque de compassion et de patience, amplifié par le fait que le handicap soit associé au mot incompétence et qu'il soit invisible.

« Mais après, des fois aussi, ça a un temps, la compassion. Au bout d'un moment..., mais si le salarié n'est pas au niveau, ben ça devient vite très agaçant. Et là, d'autant plus, parce que c'est un handicap invisible. C'est ce qui... voilà, quelqu'un en fauteuil roulant, bon, ben on le voit, on le sait, et ça nous le rappelle ». (CH)

Pour faire face à ces tensions, peu d'initiatives sont entreprises par les organisations :

« Donc, qu'est-ce qui est mis en place dans les équipes...ben enfin, pas grand-chose ». (CH)

Dans certains cas, l'invisibilité du handicap, doublée d'une tactique de dissimulation, peut causer une situation de malaise chez le manager qui se sent « piégé ».

« Après, voilà, les troubles DYS, c'est vrai que ce... enfin, c'est difficile, parce que souvent quand on a un entretien oral, on ne voit pas forcément que la personne, si c'est... enfin, ce n'est pas écrit sur son front qu'elle a des troubles. Si elle n'en parle pas, ça peut passer inaperçu ». (CH)

Cela peut détériorer de manière durable les rapports inter-personnels lorsque le manager détecte les symptômes de l'individu après l'avoir engagé. Il s'en suit une perte de confiance de l'équipe et l'instauration d'un climat de défiance. L'indulgence de la part du manager à propos des potentielles futures erreurs de l'individu dyslexiques n'est plus envisageable.

« Ou alors, peut-être qu'ils l'ont été, mais... au départ, ils ne l'étaient pas. Donc, ce qui gère... ce qui génère des tensions et une incompréhension de la part de certains ». (CH)

BILAN INTERMÉDIAIRE

Au regard des résultats ci-dessus, nous comprenons que les managers sont confrontés à plusieurs difficultés du fait du caractère invisible de la dyslexie. En effet, ils sont induits en erreur par l'usage de tactiques de dissimulation ou de rétention d'informations. Cela a pour conséquence de biaiser leur jugement à propos du travailleur dyslexique et de son handicap. Ils peuvent être amenés à douter de l'existence réelle de ce dernier, phénomène amplifié par le fait que la compréhension de ce handicap soit difficilement accessible sans formation adaptée. Les résultats démontrent également la possibilité d'une omission du handicap. Cela a pour effets d'entraîner une minimisation des impacts de ce dernier par les managers. Ainsi ceux-ci sont dans l'impossibilité de proposer des aménagements adaptés. Enfin, le caractère invisible de la dyslexie peut produire des tensions dans les équipes qui prennent plusieurs formes : émergence de sentiments d'injustice de la part des autres collaborateurs du fait de l'octroi d'aménagements et de sentiments d'intolérance accrue provoquant un manque de compassion. Concernant le rapport manager/travailleur dyslexique, les tensions peuvent s'expliquer par le fait que le manager se sente dupé par le caractère invisible du handicap lors de l'embauche. Cela peut, à terme, nuire gravement aux relations inter-personnelles et annuler la confiance réciproque.

III. Perception de la compétence et impact sur l'évolution de carrière

III.I. Des compétences mal identifiées

Nous avons mené les entretiens en ayant le souci de vérifier si les acteurs du management identifiaient des compétences idiosyncratiques chez les dyslexiques. Poser la question en termes « percevez-vous les compétences qui sont propres au fait que cet individu soit dyslexique ? » était improductif, car les interviewés ne possédaient pas la connaissance nécessaire pour faire cette distinction. Ainsi nous nous sommes contentés de demander quelles compétences ils percevaient chez leurs collaborateurs dyslexiques.

Certains d'entre eux sont dans l'incapacité de nous les décrire correctement.

« Interviewé : Je pense qu'ils ont peut-être une faculté de mémoire plus importante, puisqu'on dit toujours qu'il y a un sens, qui... qui peut se développer à... après voilà, honnêtement, je ne travaille pas suffisamment avec eux pour... d'ailleurs, jamais pour, pour pouvoir vous répondre ». (CH)

Précisons que la qualité des rapports entre le manager et son collaborateur dyslexique influence le niveau de perception.

Prenons un premier exemple pour lequel le manager entretient des rapports corrects avec le travailleur dyslexique et est donc en mesure de nous livrer une appréciation détaillée.

« Interviewé : Du point de vue technique et c'est pour ça qu'on l'a recruté principalement, il n'y a aucune difficulté. Il est même particulièrement pointu. On sent que c'est...enfin, dans son cas il est... euh, il a le sens de l'observation qui est assez pointu ». (M1)

Ainsi il observe comme compétence un sens aigu de l'observation. D'autres résultats montrent une ambivalence lorsqu'il est question pour les managers d'apprécier la qualité de leurs ressources.

« Interviewer : C'est quoi comme souci que vous rencontrez au niveau de l'image ?

Interviewé : Je pense enfin... euh, indirectement... enfin, il y a plusieurs points, on a affaire à quelqu'un qui est particulièrement pointilleux. Alors, là aussi particulièrement pointilleux et qui a eu aussi quelques soucis un peu relationnels avec les entreprises, où il était assez cassant, assez intransigeant. Et je pense qu'en plus de ça, le fait de renvoyer des rapports avec une orthographe assez négligée peut donner l'impression d'avoir affaire à quelqu'un de pas compétent techniquement ». (M1)

Ce manager apprécie dans un premier temps le côté pointilleux, précis, de son collaborateur. Il en vantait le bon sens de l'observation. Mais immédiatement après cette réponse, il lui associe un défaut, celui d'avoir des problèmes relationnels. Enfin, il met en avant le problème d'orthographe en insistant sur le fait que celui-ci donne une image d'incompétence. Après avoir détecté une compétence, le cheminement de pensée adopte un gradient négatif qui laisse penser que, pour lui, les défauts de sa ressource prennent le pas sur les qualités.

Dans l'extrait suivant, le manager précise que le travailleur possède des facilités en termes d'organisation autonome du travail et d'orientation. Mais, une fois de plus, il y associe immédiatement un défaut.

« Interviewer : Et est-ce que vous voyez d'autres facilités qu'il peut avoir, d'autres compétences ?

Interviewé : À part ça, alors, il est amené à se déplacer en autonomie complète, puisqu'il va de chantier en chantier. Il est amené à se déplacer donc de tout ce qui est lié à l'orientation, déplacement, optimisation de ses déplacements, il n'y a aucune difficulté non plus. Il s'en sort plutôt bien. La difficulté que je vois globalement si je dois en voir, c'est plus, et encore une fois, je ne sais pas si c'est lié à son handicap, c'est plus lié au relationnel qui peut poser des problèmes. Ce côté un peu intransigeant, un peu... » (M1)

Le schéma se répète une troisième fois au cours de l'interview :

« Euh, ou alors, je... c'est paradoxal, il a une prise de parole facile, et d'ailleurs avec parfois, d'ailleurs, c'est un peu ce qui lui était reproché par certains de nos collègues, c'est parfois, il a tendance à monopoliser un peu la parole et là encore sur des sujets très, très techniques. Parce que ce sont des sujets qu'il maîtrise, sur lesquels il se sent à l'aise et on sent qu'il aime bien se valoriser là-dessus, quoi. Euh, bon voilà, c'est une qualité et un défaut, quoi. Une facilité à prendre la parole, et puis des fois, du coup, à ne pas suffisamment écouter les gens avec qui ils travaillent. C'est un peu le reproche, qui lui a été fait, et qui fait que parfois, le relationnel n'est pas toujours facile ». (M2)

Cette fois-ci la compétence orale est distinguée. Elle est aussitôt nuancée avec une critique à propos de son manque d'écoute et de collaboration.

Les réponses à notre question à propos des compétences se terminent par une note négative. Le travailleur dyslexique est accusé de propager une image négative de l'entreprise en externe. Le manager tente de se disculper, sachant que son jugement est sévère, en utilisant l'excuse de l'intransigeance de la culture française concernant la maîtrise de l'orthographe.

« Par contre, le problème, enfin, le problème s'il y en a, qui est peut-être lié à son handicap, c'est une... euh, c'est des problèmes d'orthographe essentiellement. Alors, on comprend ce qu'il dit, il n'y a pas un souci là-dessus, c'est plus l'image qu'il renvoie quoi, qui peut poser le souci. Notamment... alors en interne, parce que bon, c'est peut-être lié à la France, peut-être lié à... où on envoie une image souvent négative, quand l'orthographe n'est pas bonne, et vis-à-vis aussi de l'externe, parce qu'il est amené à communiquer beaucoup avec nos prestataires ». (M1)

Prenons un deuxième exemple pour lequel cette fois-ci le manager entretient des rapports conflictuels avec le travailleur dyslexique.

« Eh ben, non. Il n'arrivait pas à le transposer dans un cas réel. Donc, c'est une grande faculté d'apprentissage par cœur et de... je vais dire de récitation. Mais au niveau adaptation à la... à un cas concret et à une... à des actions opérationnelles... euh, très, très, très compliquées, quoi ». (M2)

« Mais écoute ! Là, tu devrais faire plutôt comme ci, ou comme ça. » Il dit : « ah ! Oui, ça, c'est une bonne idée, ouais ». Il essaie, mais en fait finalement, ben non, ça ne marche pas. Donc, c'est vrai, qu'en termes de facultés, qui moi de ce que j'ai pu voir, c'est principalement tout ce qui est justement apprentissage par cœur. Ça, oui. Après, le reste... euh, je n'ai pas identifié de points particuliers. En tout cas, sur cette personne-là, ce qui ressort principalement, c'est oui, la capacité d'apprentissage par cœur ». (M2)

Le manager nous explique que le collaborateur dyslexique n'arrive, selon lui, à transposer un cas théorique à une situation concrète. Il nous dit que ce travailleur est capable de mémoriser par cœur, mais n'est pas en mesure de s'adapter à son environnement professionnel. L'épuisement du capital patience est palpable dans l'extrait ci-dessus. L'exaspération provoquée par le manque d'adaptation de ce travailleur provoque une absence d'objectivité de la part du manager concernant d'autres compétence que celle, très basique, de la mémorisation.

Enfin, le dernier exemple nous montre que le référent handicap spéculé sur le fait que le dyslexique ait rencontré des obstacles dans sa vie et que ceux-ci aient forgé une compétence d'adaptation par parades. Sa réponse reste cependant assez imprécise lorsque nous lui demandons davantage de détails.

« Interviewer : Pour vous, est-ce que vous voyez des compétences chez les dyslexiques ?

Interviewé : Certainement, certainement.

Interviewer : Des capacités que peuvent avoir les dyslexiques.

Interviewé : Plus de capacités... euh, comment dire ? Sans doute de mémoire, et à l'oral que... un travailleur ordinaire. Parce que finalement, le dyslexique doit faire avec ses défauts, si on peut dire et donc, est armé pour utiliser de parades. Et donc, peut-être, réfléchit un peu plus à comment s'organiser pour répondre... euh ». (RHP)

III.2. De la désinclusion à la destruction de la ressource

Pour comprendre les raisons qui poussent les travailleurs dyslexiques à user de tactiques de dissimulation, nous nous sommes intéressés à la problématique de l'évolution de carrière. Pour ce faire nous avons questionné les managers à propos du parcours professionnel de leurs collaborateurs. Dans un premier temps, nos questions concernaient les travailleurs handicapés sans distinction :

« Interviewer : D'accord. Et au niveau de l'évolution dans la carrière, comment ça se passe pour... euh, par exemple ces deux salariés ?

Interviewé : Oui, en fin d'année, on fait une étude de leur parcours professionnel, c'est-à-dire que le Service RH nous fournit une étude dans laquelle on va comparer leur situation individuelle à... au panel de personnes qui ont été embauchées à la même période, dans le même emploi, ou à diplôme équivalent et on compare leur évolution de carrière. Bon, après, je ne vais pas vous cacher que selon... enfin, que selon le type de... moi, j'ai des personnes en situation de handicap qui évoluent mieux que d'autres, mieux que certains salariés tout court...euh, et d'autres forcément, ben quand il y a eu de longues absences pour maladie, si c'est lié au handicap et ben forcément, ils ont un retard dans leur évolution de carrière, hein ».
(CH)

L'interviewé explique que les parcours des travailleurs sont soumis à un contrôle de la part du service RH qui consiste à comparer les résultats de salariés à poste ou à diplôme équivalents. Ce contrôle permet à l'organisation d'octroyer le même niveau d'avancement afin de ne pas créer d'iniquité. Cependant lorsqu'il concerne les travailleurs handicapés, le service RH est particulièrement vigilant. En effet, l'Accord Handicap signé par ce groupe les contraint à garantir une évolution de carrière similaire à ces travailleurs vis-à-vis des autres. De manière paradoxale, nous apprenons que les absences dues au handicap sont sanctionnées dans l'évolution de carrière. À ce titre, nous pouvons comprendre les motivations de la mise en place de tactiques de dissimulation du handicap.

« Il y en a beaucoup qui ont peur. Moi, j'en ai un dernièrement, ça faisait quatre ou cinq ans qu'il avait sa RQTH, mais il ne me l'a donnée que l'année passée. Parce qu'il avait peur que ça le bloque au niveau de sa carrière. Bon, des peurs après, qui sont propres à lui, mais... voilà. Moi, j'essaie de le rassurer en disant : mais non, à RTE, le fait d'être RQTH, ce n'est pas... ce n'est pas un frein, ne t'inquiète pas, enfin, voilà ». (CH)

Dans cet extrait le manager constate que les travailleurs handicapés nourrissent des peurs quant aux conséquences de la divulgation de leur handicap. Lorsqu'il dit « bon, des peurs après, qui sont propres à lui » il pense que ces peurs sont injustifiées et même fantasmées puisqu'il ajoute « ce n'est pas un frein, ne t'inquiète pas ». Il semblerait que ces propos manquent d'objectivité, car, d'un côté, les managers encouragent leurs collaborateurs afin que ceux-ci déclarent leur handicap en leur assurant qu'ils en retireront des bénéfices pour la qualité de leur travail, à savoir la mise en place d'aménagements. Pour autant, l'étude des parcours démontre que ces mêmes travailleurs ne connaissent pas d'évolution significative après avoir dévoilé leur handicap.

Dans le cas suivant l'évolution de carrière est stoppée par la variation des tâches proposées aux salariés :

« Interviewer : D'accord. Et au niveau de son évolution, comment vous la voyez sa projection de carrière ?

Interviewé : Alors, la promotion dans son job actuel, non. Aujourd'hui, les compétences qu'il a et malgré ce trouble dyslexique, ça ne l'empêche pas de faire son travail, de le faire correctement. Ou s'il y a des problèmes ce n'est pas lié à ça. Là, où ça peut poser des soucis, c'est l'évolution ensuite professionnelle, car, dans l'ingénierie [de l'entreprise], la plupart des gens ont pour le coup, un travail plutôt de bureau. Dans notre cas, il y a beaucoup de rédactions à faire ; notamment une grosse partie de notre job consiste à prescrire justement des travaux, ou prescrire des études. Donc, il y a énormément de travail d'écrit, et là, pour le coup, pourrait poser des problèmes à cette personne ». (M1)

Dans cette organisation, le travailleur dyslexique ne peut pas obtenir un poste plus élevé, car celui-ci suppose une activité rédactionnelle plus intense. Cela démontre qu'aucune réflexion n'est entreprise par les RH pour garantir une évolution de carrière, qui pourrait permise par un aménagement de tâches.

Dans certains cas plus extrêmes, les managers ne cherchent plus à adapter les tâches aux travailleurs handicapés et souhaitent se séparer de cette ressource considérée comme improductive. Dans l'extrait suivant le manager contacte une correspondante, car le travailleur dyslexique « pose un problème ».

« Mme X, mais... voilà, c'est assez compliqué, après, au quotidien, quoi, aussi bien pour lui, que pour l'équipe, que pour elle qui... voilà qui est un peu dépassée... euh. Donc, moi, elle m'a sollicitée, il a été embauché en décembre 2017. Elle m'a sollicitée, ben... en janvier-février là en me disant :« Ben j'ai des soucis avec M. Y », voilà. Et donc, moi, je me suis retournée vers la médecine du travail. Donc, le médecin a demandé plusieurs bilans, on a eu les comptes-rendus de ces bilans dernièrement, on a organisé une réunion. Bon, là, c'est d'essayer de voir si les restrictions qui sont faites sur son état de santé lui permettent de le maintenir ou pas, dans cet emploi ». (CH)

Contacté la correspondante est une démarche qui s'explique par le fait que le manager et l'équipe ne semblent pas réussir à travailler avec le travailleur dyslexique. De manière insidieuse est mis en place un processus de désinclusion de la personne, c'est à que l'organisation constitue un dossier à charges, appuyé par la médecine du travail, afin de justifier une remise en cause des compétences de l'individu dyslexique pour le poste qu'il occupe. Face à cette situation, nous avons décidé de rencontrer le manager à l'initiative de l'intervention de la correspondante.

« Interviewer : D'accord. Et au niveau de son évolution, comment vous la voyez sa projection de carrière ?

Interviewé : Alors, sa projection de carrière... euh, je ne la vois pas bien. Je ne la vois pas bien chez nous, en tout cas. Pourquoi, parce que comme je disais, par

rapport aux qualités qu'il a, c'est des qualités qui sont très bien, mais qui ne sont pas adaptées à mon domaine d'activité, c'est compliqué de les adapter à nos métiers. Pourquoi ? Parce que...ben, il a les facultés d'apprentissage... euh, j'allais dire générique. C'est-à-dire d'apprentissage par cœur, mais au niveau du cas concret, il n'arrive pas à les transposer. Donc c'est quelqu'un qui serait très bien et qui serait parfait pour faire un travail récurrent et toujours le même. C'est-à-dire, je ne sais pas, enfin un exemple basique, mais je tourne le boulon un boulon dans un quart de tour, mais toujours un quart de tour, toujours le même quart de tour, et surtout ne pas dire un quart de tour un quart de tour puis un demi-tour. Ah ! Non, là, c'est foutu ! Là, c'est foutu, parce qu'un moment donné, le demi-tour, il va être loupé ». (M2)

La première phrase de réponse confirme que l'organisation n'a pas l'intention de conserver le travailleur dyslexique. Il est reproché à ce dernier de ne pas savoir mettre en application ses connaissances dans des cas concrets. Cependant, pour ce faire, le manager use d'une comparaison humiliante. Sous prétexte que le travailleur dyslexique rencontre des difficultés sur une étape de la réalisation de la tâche, celui-ci est considéré comme incompetent pour toutes les autres. Rappelons que le rôle d'un manager est de savoir accompagner la personne pour l'aider à dépasser ses difficultés et rester productive. Or, dans ce cas-là, le manager, bien qu'ayant suivi une formation, n'a pas eu les outils lui permettant d'exploiter au mieux sa ressource. Plutôt que de pallier ce déficit d'outils, l'entreprise préfère envisager la séparation. En outre, nous avons appris par la suite que l'individu dyslexique avait été licencié.

BILAN INTERMÉDIAIRE

Les extraits d'interviews ci-dessus nous permettent d'affirmer que la perception de compétences chez les travailleurs dyslexiques peut varier en fonction de la qualité des rapports entre le manager et son collaborateur. Lorsque les rapports sont dégradés, le manager peut ne pas percevoir de compétences du fait d'un manque d'objectivité consécutif à une perte de patience. Nous qualifions ce phénomène de « myopie des compétences ». Dans le cas où les relations professionnelles sont au beau fixe, deux situations sont observables. D'un côté, certains managers vont être capables d'identifier précisément des compétences. Ainsi, ils décrivent une compétence orale développée, un sens aigu de l'observation et une capacité d'autonomie. D'un autre côté, d'autres managers vont décrire une compétence en l'associant immédiatement à un défaut qui semble, d'après les extraits, prédominer dans leur esprit.

Lorsque nous questionnons les managers à propos des parcours professionnels de leurs collaborateurs dyslexiques, ceux-ci manquent d'objectivité dans leurs propos. Ils nous décrivent un système de contrôle par comparaison des résultats obtenus par les travailleurs dyslexiques et non-dyslexiques censé garantir l'équité de traitement dans les évolutions de carrière. Or il semblerait que celle-ci ne soit pas respectée. Par exemple, nous constatons que les absences au travail mettent un frein à la promotion de carrière. Cette dernière peut également être refusée par le fait qu'elle implique une adjonction de tâches rédactionnelles considérées par les managers comme inaccessibles aux travailleurs dyslexiques. Dans un autre cas de figure, les managers assurent aux travailleurs dyslexiques que la divulgation du handicap peut leur garantir un accroissement de leurs performances par l'obtention d'aménagements, or l'évolution de

carrière ne semble pas garantie. Enfin les résultats démontrent que, lorsque les managers ne connaissent pas les caractéristiques du handicap et épuisent leur réservoir de tâches à assigner, l'organisation met en place un processus de *désinclusion* du travailleur dyslexique en vue de son exclusion par licenciement.

- **RÉPONSES aux QUESTIONS de RECHERCHE 1 et 4 -**

Rappel de la question de recherche et de la démarche employée

Ce chapitre permet d'apporter une partie des éléments de réponse à la première question de recherche : « **Comment l'individu dyslexique se situe-t-il dans l'organisation ?** » Pour cela il explore la perception que les managers se font de ce type de travailleurs, élément qui conditionne leur orchestration et détermine leur place au sein de l'organisation.

Réponses obtenues à la QR1

R1 – e

Le caractère invisible de la dyslexie peut avoir des conséquences sur le niveau d'inclusion du travailleur dyslexique dans l'organisation. En effet, les tactiques de dissimulation ou tout simplement le fait que ce handicap ne soit pas visible de prime abord produisent des tensions dans les équipes. Les aménagements mis en place ne sont pas toujours compris par les autres collaborateurs, ce qui génère un sentiment d'injustice. De même, les troubles engendrés par ce handicap ne sont pas acceptés, d'autant plus lorsque ce dernier n'est pas révélé, ce qui provoque un fort sentiment d'intolérance et un manque de compassion. Concernant le rapport manager/travailleur dyslexique, les tensions peuvent apparaître si le manager se sent dupé par le caractère invisible du handicap lors de l'embauche. Cela peut, à terme, nuire gravement aux relations inter-personnelles et briser la confiance réciproque.

R1 – f

Une des conséquences de la perception négative que les managers ont de la dyslexie, suite notamment aux troubles orthographiques qu'elle engendre, est une limitation dans l'évolution de carrières des travailleurs dyslexiques. Leurs parcours sont stoppés à un niveau stationnaire pour lequel les différents postes proposés nécessitent des compétences équivalentes. Le manque de connaissances des méthodes managériales adaptées à ce handicap pousse certains managers à envisager une phase intermédiaire de progressive *désinclusion* de leurs collaborateurs qui mène au licenciement.

Rappel de la question de recherche et de la démarche employée

Ce chapitre permet également d'apporter des éléments de réponse à la quatrième question de recherche : « **Comment les compétences idiosyncratiques des travailleurs dyslexiques sont-elles perçues par les managers ?** » Pour cela, il examine les points de vue des managers concernant leurs expériences aux contacts de collaborateurs dyslexiques ou lors de formations sur le handicap.

Réponses obtenues à la QR4

R4 - a

Il existe un déficit profond de connaissances de la part des managers et responsables de la cause du handicap concernant la dyslexie. Ce déficit peut expliquer la réticence que les organisations ont lorsqu'il est question d'embaucher des individus dyslexiques. Il peut également être la cause d'une erreur d'appréciation des compétences détenues par ces travailleurs et donc d'une erreur d'assignation des tâches à exécuter. En effet, sans connaître les causes réelles de leur handicap, il est impossible d'adapter leur poste.

R4 - b

Le caractère invisible du handicap peut avoir différentes conséquences sur la perception que le manager va avoir de son collaborateur dyslexique. Ces conséquences peuvent être aggravées par l'emploi de tactiques de dissimulation de la part du travailleur handicapé :

- Le caractère invisible du handicap provoque une distorsion de la perception que le manager a de son collaborateur. Celle-ci se définit comme une déformation de la réalité observée et est consécutive d'une méconnaissance de la dyslexie, accentuée par une adhésion plus ou moins forte à la norme culturelle française qui sanctionne

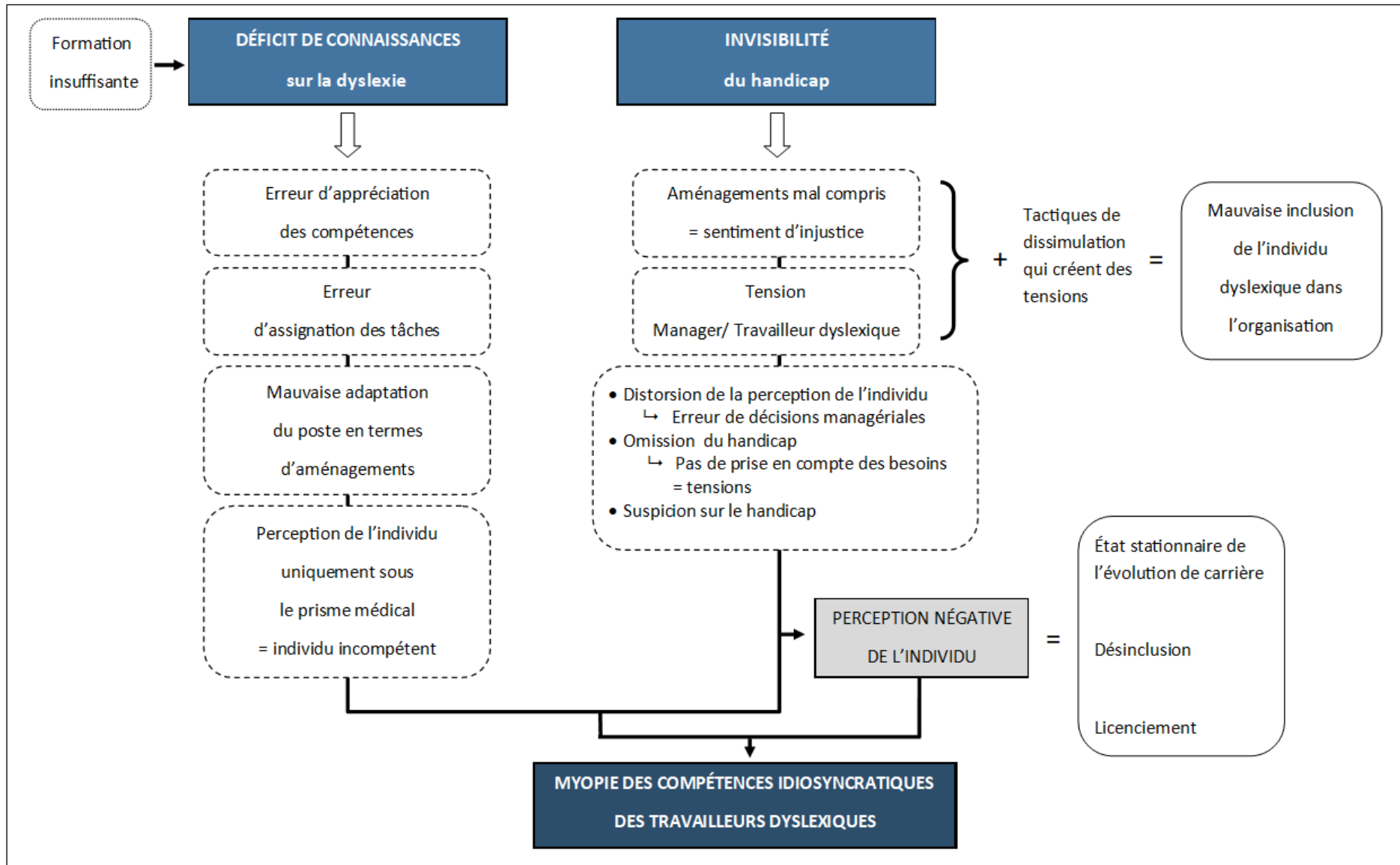
la non-maîtrise de la compétence orthographique. De plus, cette distorsion de la perception est aggravée par le fait que la dyslexie soit, avant tout, définie selon un angle médical, ce qui contribue à en fournir une perception négative. Al fine, la déformation de la réalité observée provoque une altération du jugement des managers et induit des erreurs de décisions managériales ;

- Le caractère invisible du handicap peut engendrer une omission involontaire de celui-ci. En effet, le souvenir de la révélation du handicap peut s'étioler dans le temps dans l'esprit du manager et aboutir à un oubli. Dans le cas d'un handicap invisible, aucun attribut extérieur ne permet de raviver le souvenir, contrairement au cas des handicaps visibles qui suscitent des réactions affectives permettant de réactiver le souvenir. L'omission du handicap peut être favorisée par la complexité de compréhension de celui-ci qui rend moins prégnant son souvenir. Ce phénomène entraîne une absence progressive de prise en compte des besoins de la personne handicapée et l'apparition de tensions ;
- Le caractère invisible du handicap peut provoquer un sentiment de suspicion de la part du manager. Cette méfiance trouve son origine dans un manque cruel de connaissances au sujet de la dyslexie et se caractérise par une remise en question de la véracité du handicap lorsqu'un collaborateur le révèle. Ainsi le manager est amené à penser, à tort, que le collaborateur utilise le handicap comme subterfuge pour justifier ses troubles.

R4 - c

Les réponses précédentes nous permettent d'affirmer que la perception des compétences par les managers est influencée par la spécificité du handicap de la dyslexie. En effet, le caractère complexe de ce handicap, associé à son invisibilité, entraîne un effet de « myopie » des compétences. De plus, l'appréhension des compétences de ces travailleurs est biaisée par un effet d'inhibition dès lors que ces individus sont étiquetés « dyslexiques ». Ainsi, le handicap n'est perçu que sous un angle médical qui lui octroie un caractère péjoratif, ces individus n'étant plus perçus que comme des personnes potentiellement incompetentes. Rares sont les managers qui, lorsque la qualité des relations interpersonnelles a permis la révélation du handicap, arrivent à percevoir des compétences chez leurs collaborateurs dyslexiques. Cependant, ils ne les décrivent pas comme spécifiques à ce handicap. De ce fait, malgré une perception initialement bienveillante, les compétences idiosyncratiques des travailleurs dyslexiques ne sont pas distinguées des autres par les managers. Cela peut poser un problème quant à leur valorisation.

FIGURE 8 - Handicap invisible de la dyslexie et perception des compétences idiosyncratiques par les managers

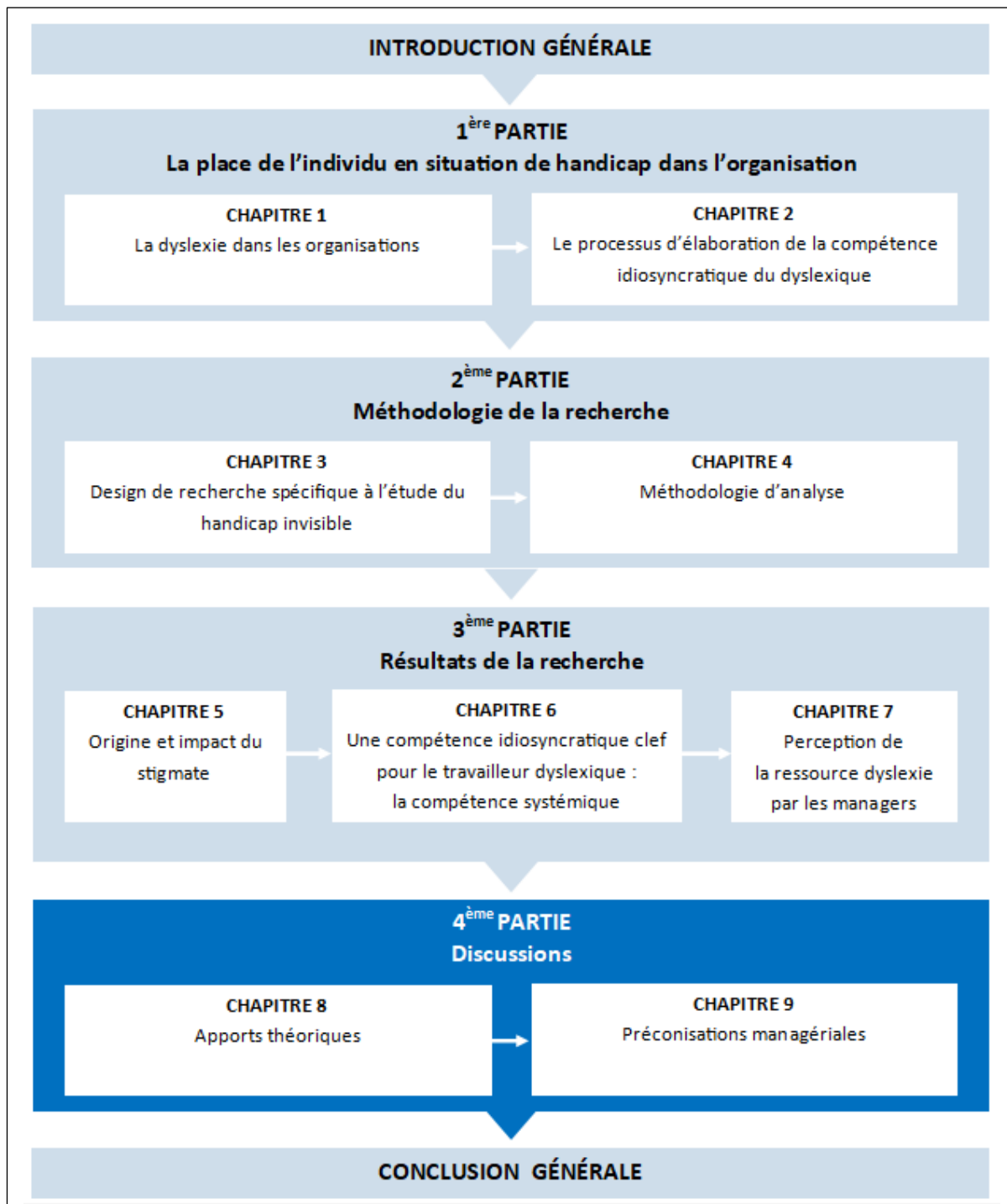


4ème PARTIE - Discussions

Cette quatrième partie vise à présenter les apports théoriques de cette recherche ainsi que les préconisations managériales que nous pouvons envisager.

Le **chapitre 8** présente les apports théoriques que nous avons formulés sur la base de l'analyse de nos résultats. Les contributions au concept de stigmat, de compétence, de ressources y sont développées. Il propose également des contributions méthodologiques pour les recherches sur le thème du handicap.

Le **chapitre 9** détaille les préconisations managériales applicables selon les différentes échelles envisagées : préconisations pour les travailleurs dyslexiques, préconisations pour les managers et enfin, préconisations pour les organisations d'un point de vue global.



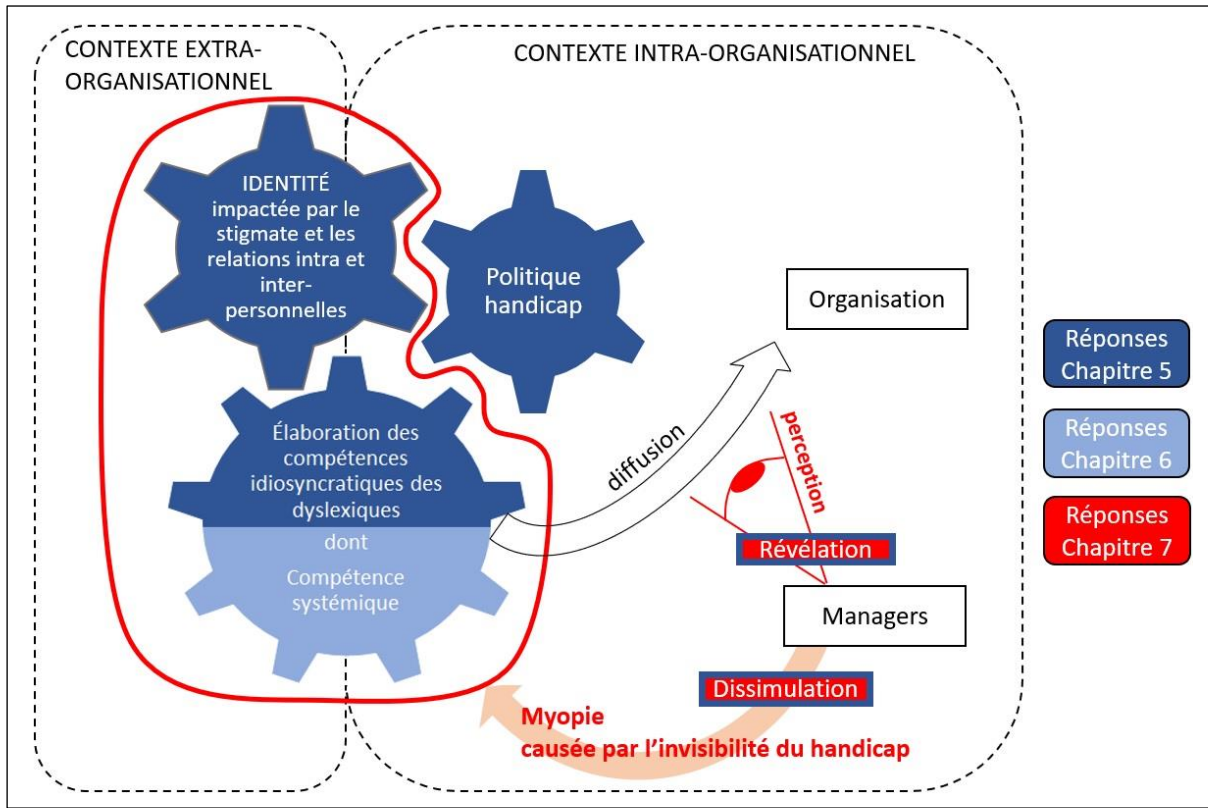
CHAPITRE 8 – APPORTS THÉORIQUES

Ce chapitre est celui du bilan de la recherche. Il s'agit de proposer, au travers d'une démarche exploratoire, une analyse de la façon dont les compétences des dyslexiques peuvent être appréhendées en tant que ressources cachées par les organisations.

Rappelons que la revue de littérature a été dessinée de manière à expliquer le phénomène de la dyslexie dans les organisations. Certains de ses auteurs sont remobilisés dans ce chapitre, car nos résultats sont en cohérence avec certaines de leurs conclusions évoquées ou pas dans la revue de littérature. Cependant, en cohérence avec notre méthodologie de la théorie ancrée et afin d'éviter le risque de circularité entre l'analyse de nos résultats et leur validation par les théories de la revue de littérature, nous mobilisons d'autres auteurs dont les propos font écho à nos réponses aux problématiques issues des résultats.

La lecture de la revue de littérature ainsi que la synthèse de nos différentes figures nous permettent de réaliser une modélisation du phénomène de la dyslexie dans l'organisation dans la figure ci-dessous. Nous y associons les réponses issues des résultats de la recherche par l'emploi de figurés de couleurs dont la légende est indiquée ci-contre.

FIGURE 9 - Articulation entre la revue de littérature et les réponses aux problématiques issues des résultats



Cette modélisation rend compte de l'articulation entre les contributions des résultats de notre recherche et la revue de littérature. Nous allons maintenant détailler les apports théoriques qui en découlent. Les questions de recherche guideront le propos tout au long de ce bilan. Rappelons qu'elles ont été établies en fonction d'une chronologie narrative propre au récit de vie.

La **première question** de recherche porte sur la place de l'individu dyslexique dans l'organisation. Cette question étant transversale, nous y apportons donc des éléments théoriques de réponse au sein des parties répondant aux **questions de recherche 2, 3 et 4** en considérant les réponses issues des résultats des **chapitres 5, 6, et 7**.

La **deuxième question** de recherche s'intéresse au stigmaté. Nous détaillons donc les facteurs à l'origine de son émergence et expliquons comment ces éléments conjoints, facteurs et stigmaté, conditionnent la gestion de la stratégie de dissimulation du handicap par les dyslexiques. C'est l'objet de notre première partie pour laquelle nous considérons les réponses issues des résultats des **chapitres 5** et **7**. La **deuxième question** de recherche nous interroge également sur les effets du stigmaté sur l'expression et le façonnage des compétences idiosyncratiques des dyslexiques. Nous choisissons d'associer les éléments de réponse à ce questionnement avec ceux que nous allons développer pour la **troisième question** de recherche, car **QR2** et **QR3** sont thématiquement liées.

La **troisième question** de recherche interroge sur le processus d'élaboration des compétences idiosyncratiques des dyslexiques. Nous présentons dans une deuxième partie une modélisation du processus de création d'une de ces compétences en particulier, celui de la compétence systémique. Pour cela, nous utilisons les réponses issues des résultats des **chapitres 5** et **6**.

La **quatrième question** de recherche porte sur la perception de ces compétences par les managers. Dans cette troisième partie, nous évoquons la façon dont sont appréhendées les ressources au sein des organisations à partir des réponses issues des résultats du **chapitre 7**.

Nous concluons ce chapitre par une conceptualisation de la dyslexie comme ressource cachée, élaborée à partir de l'étude de l'impact du stigmatisme sur le phénomène de production de compétences par ces individus en réponse aux besoins de l'organisation.

I. Contribution au concept de stigmatisme

Lors de l'analyse des cas, nous avons cherché à préciser l'origine de l'émergence du stigmatisme et expliquer comment facteurs (norme, culture...) et stigmatisme conditionnent la gestion de la stratégie de dissimulation du handicap par les dyslexiques.

I.1. Synthèse des résultats obtenus

Le [chapitre 5](#) nous a permis d'apporter des éléments de réponse aux premières questions de recherche qui interrogent la place des individus dyslexiques dans l'organisation ainsi que les origines du stigmatisme et ses effets sur ces travailleurs. Ainsi l'échec dans le milieu scolaire provoque un sentiment de non-conformité à la « norme » et va générer un sentiment de chaos. De plus, la méconnaissance du sujet du handicap invisible de la dyslexie par les systèmes éducatif et organisationnel provoque des actes de stigmatisation et des erreurs de jugement. Les situations traumatisantes vécues dans l'enfance qui en découlent entraînent l'apparition d'un stigmatisme, c'est-à-dire d'une blessure, réactivé lorsque des situations équivalentes sont vécues dans le monde professionnel. Il en découle une mise à mal de l'estime de soi.

Afin d'éviter de nouvelles souffrances, les travailleurs dyslexiques doivent prendre en compte et gérer la complexité des différents facteurs environnants. Ainsi, lorsqu'ils rencontrent un contexte hostile, ceux-ci mettent en place une stratégie de dissimulation. Cependant celle-ci peut créer une distorsion de leur identité les contraignant à gérer des identités multiples et ayant pour conséquence la négation de l'identité initiale. Ce phénomène peut entraver la visibilité des compétences par les individus eux-mêmes.

Le passage par le système scolaire provoque un amoindrissement psychologique des individus dyslexiques en provoquant leur conditionnement concernant de leurs prétendues incapacités. Ainsi ces derniers sont incapables, une fois intégrés dans le monde professionnel et en cas de reviviscence du stigmate, de percevoir leurs atouts. Ils ressentent le sentiment d'« être dans une impasse » et de ne pas pouvoir évoluer.

Le [chapitre 7](#) nous a permis d'apporter également des éléments de réponse à la première question de recherche. Nous apprenons que dans le couple manager/travailleur dyslexique, les tensions peuvent apparaître si le manager se sent dupé par le caractère invisible du handicap lors de l'embauche ainsi que par le recours à la stratégie de dissimulation. Cela peut, à terme, nuire gravement aux relations inter-personnelles et briser la confiance réciproque.

1.2. Apports théoriques

Cette recherche a pour but d'enrichir le concept de stigmaté en tant que facteur ayant une influence sur le parcours professionnel du travailleur dyslexique. D'une part, nous suggérons que nos résultats permettent de détailler l'influence de la culture et de la norme sur l'individu dyslexique dans l'organisation (1.2.a). D'autre part, notre étude contribue à enrichir d'un point de vue empirique les travaux théoriques réalisés au sujet la stratégie de dissimulation (1.2.b) et au sujet de la stratégie de révélation (1.2.c). Par ailleurs, nous suggérons que nos résultats visent à approfondir les connaissances à propos du lien qui existe entre stigmaté et identité de l'individu, et plus particulièrement celle du travailleur dyslexique (1.2.d).

1.2.a Culture, norme et stigmaté dans l'organisation

Les résultats de nos travaux soutiennent l'affirmation de Clair, Beatty et Maclean (2005) selon laquelle une culture nationale peut provoquer un stigmaté. En effet, d'après Fernand Braudel "*la France, c'est la langue française*" (1985)⁹, ce qui suppose que la langue constitue un pilier de la culture nationale. Dès lors, la non-maîtrise de celle-ci entraîne une mise à l'écart, une stigmatisation des individus dans l'erreur, phénomène confirmé par nos données. Ainsi, maîtriser la langue française est une norme à laquelle doit se plier toute personne se réclamant de la communauté nationale. Comme le suggèrent nos résultats, le sentiment de non-conformité à la norme ressenti par les individus dyslexiques trouve son

⁹https://www.lemonde.fr/societe/article/2007/03/16/l-identite-francaise-selon-fernand-braudel_883988_3224.html

origine dans le système scolaire, lieu d'apparition du stigmaté. Canguilhem (1966, p. 123) précise que « *quand les grammairiens de la même époque [François Ier] entreprennent de fixer l'usage de la langue française, il s'agit de norme, déterminant la référence et définissant la faute par l'écart, par la différence* ». La norme est donc un construit social ancien, imposée dès l'entrée dans le système scolaire et diffusé tout au long de la vie des individus. Merton (1997, p. 696) affirme que « *l'école a sans doute le rôle le plus important dans la formation de la personnalité et des idéaux* ». Nos données confirment cette affirmation, mais nous démontrent que l'école inculque cette norme autant aux individus dyslexiques qui ressentent leur inéquation à cette norme, qu'aux personnes non-dyslexiques, en l'occurrence les managers et référents interviewés, qui stigmatisent ceux qui s'en écartent. Cette analyse rejoint celle proposée par Goffman (1988, p. 118) qui soutient que « *lorsqu'on étudie la vie en société, il est courant de prendre pour modèle de base le concept d'ordre social et d'analyser le comportement réel en fonction de son degré de conformité ou de déviance à l'égard de ce modèle* ». La dyslexie est d'autant plus confrontée à la norme sociale qu'elle est un handicap invisible et mal connu. En conformité avec Canguilhem (1966, p. 134), nos données démontrent que la norme vient contredire la réalité biologique selon laquelle la configuration neurologique de l'individu dyslexique entrave la bonne association entre les phonèmes et les graphèmes rendant impossible la bonne orthographe des mots.

Nos résultats permettent d'infirmer une partie de la thèse structuraliste de Merton (1997) au sujet de la déviance. En effet, contrairement à l'affirmation de l'auteur selon laquelle « *le non-conformisme met en doute la légitimité des normes et rejettent leur application dans certains cas* » (p. 276), les individus dyslexiques restent une minorité silencieuse étouffée sous le poids de cette norme, et sont, pour la plupart, incapables d'affirmer leur différence par perte de confiance en soi. Nos données s'opposent ainsi aux conclusions de l'auteur

qui affirme que « *le non-conformisme, loin de cacher, comme le criminel, son rejet des normes, s'en fait une gloire* » (p. 276). En revanche, elles peuvent nuancer son idée suivante selon laquelle « *le non-conformisme vise à remplacer les normes du groupe qu'il juge moralement erronées par des normes fondées sur une autre conception morale* » (p. 276), car elles démontrent que certains individus tentent de sensibiliser leurs collaborateurs à leur handicap afin de susciter un sentiment de tolérance sans pour autant chercher à changer l'attachement à la convention orthographique. Nous pouvons ainsi parler « *d'ajustement avec le milieu* » comme le suggère Canguilhem (1966).

1.2.b. Stratégie de dissimulation

Les motivations

Les interviewés sont quasi-unanimes sur fait que les troubles engendrés par leur dyslexie, à savoir la production de fautes d'orthographe et de syntaxe, affectent leur confiance en soi, car le souvenir de leur stigmatisation passée à ce sujet est encore prégnant. Ayant intégré, comme nous l'avons vu précédemment, la norme culturelle qui voit d'un mauvais œil ce type de déviance, ils ressentent de la honte à leur égard et perdent toute estime pour eux même. Ces observations sont en corrélation avec deux auteurs de notre revue de littérature, Moulette et Roque (2014), qui affirment que la non-maîtrise de l'écrit provoque une honte qui explique les motivations des individus concernés pour dissimuler les causes de ce manquement. D'expériences, les individus dyslexiques savent que, s'ils sont transparents vis-à-vis de leur entourage quant aux causes de leurs troubles, ils seront, dès lors, uniquement perçus via le filtre de leur handicap. Nos travaux mettent en relief l'affirmation de Goffman (1973, p. 25) selon laquelle « *l'individu stigmatisé ignore dans quelle catégorie on le placera, mais [...], à supposer que le placement lui soit favorable [...], les autres*

peuvent continuer à le définir en fonction de son stigmaté ». Précisons que Goffman définit le stigmaté comme la résultante visible et honteuse d'une réalité mal acceptée par la société. Dans notre cas, le stigmaté est intériorisé et non visible, entendu comme une blessure causée par les expériences traumatisantes consécutives des rapports hostiles avec le monde « non-dyslexique » et non sensibilisé à ce handicap. Ainsi, dans l'affirmation citée ci-dessus, le mot stigmaté doit être compris comme « handicap » dans notre cas de figure.

Entrer en clandestinité devient un moyen de survie indispensable pour éviter d'être démasqué. Ainsi ce leitmotiv va impliquer le respect d'une ligne de conduite stricte conduisant les individus dyslexiques à se mouvoir à visage caché. Le champ lexical de la guerre est d'ailleurs employé par un de nos interviewés dans les résultats du [chapitre 6](#) (« *Comme on n'y arrive pas et qu'en face de nous, on a des gens qui ne veulent pas comprendre qu'on ne fait pas exprès, ben nous, on a eu plusieurs armes* ». (ME-CA1)). Nous constatons, d'après l'analyse des données, que les travailleurs dyslexiques mettent en place des techniques de protection qui consistent à utiliser des tactiques de dissimulation de leur handicap. Nos observations rejoignent l'analyse proposée par Goffman (1973, p. 22) qui affirme que « *les techniques défensives et les techniques de protection constituent l'ensemble des techniques employées pour sauvegarder l'impression produite par un acteur pendant qu'il est en présence de ses interlocuteurs* ». Au travers des témoignages des personnes interviewées, nous comprenons que l'objectif de ces tactiques est de préserver le secret de l'identité réelle des individus et d'éviter la détérioration de l'image que les collaborateurs se font de ces derniers. Cette observation contextualise les propos de Goffman (1975, p. 152) selon lesquels « *le faux-semblant et la couverture sont au nombre de ces procédés, applications particulières de l'art de manipuler les impressions, cet art,*

fondamental pour la vie sociale, grâce auquel l'individu exerce un contrôle stratégique sur l'image de lui-même et de ses productions que les autres glanent à son entour » en les encrant dans l'environnement organisationnel. La préservation de l'image positive de ces travailleurs dyslexiques aux yeux des managers a pour but essentiel de ne pas être perçus comme incompetents. Une fois de plus, le poids de la norme culturelle entre en jeu dans ces conceptions de la compétence, tant de la part des dyslexiques que des managers.

Les différentes tactiques de dissimulation

L'analyse de nos résultats nous permet d'établir l'existence de différentes tactiques de dissimulation. Cette différenciation est un phénomène nouveau au regard des apports de la revue de littérature. L'ordre de présentation de ces tactiques est aléatoire et n'implique pas une hiérarchisation d'importance entre elles.

1) Une partie de nos données nous permet de soutenir l'idée selon laquelle les travailleurs dyslexiques dissimulent leur handicap par adoption des codes et des attitudes des personnes non-dyslexiques. Elle est donc en accord avec les assertions de Merton (1997) au sujet des différents modes d'adaptation des déviants qui adoptent une attitude de conformisme avec le schéma culturel et l'ordre social. De même, King et John (2014) parlent de maîtrise des codes de la communauté dominante nécessitant des ressources cognitives importantes. Dans ce cas-ci, la démarche des personnes dyslexiques consiste à ne pas faire de fautes d'orthographe. Goffman (1975, p. 93) parle à ce propos de respect des normes et des règles afin d'entretenir un rapport de bienséance avec les acteurs environnants. Jourdan & al (2017) parle quant à lui d'une attitude de déférence. Ainsi, les collaborateurs dyslexiques vont avoir recours pour certains à des logiciels de correction. Cette tactique qui consiste à duper l'entourage professionnel en se faisant passer pour des personnes non dyslexiques est décrite par Clair, Beatty et Maclean (2005) sous le nom de

tactique de *passing*. L'analyse de nos résultats nous permet d'enrichir les propos de ces auteurs, car nous avons pu constater que cette usurpation d'identité peut aller jusqu'à une transfiguration du handicap qui conduit l'individu à se comporter comme un référent de la norme. C'est ainsi que certains de nos témoins se chargent de corriger les écrits de leurs collaborateurs, car ils sont perçus, grâce à la qualité de leurs rédactions corrigées par logiciels, leur vigilance accrue et leur exigence affirmée, comme des spécialistes. Cette perception tronquée que vont avoir leurs collaborateurs est entretenue par l'affirmation de faits qui vont donner une validité à leur nouvelle identité. Goffman (1973, p. 30) affirme à ce propos qu'avec l'observation de ces « *éléments scéniques de l'appareillage symbolique, on peut parler de façade personnelle pour désigner les éléments qui, confondus avec la personne de l'acteur lui-même, le suivent partout où il va* ». Ce concept de transfiguration vient appuyer et renforcer les travaux de Herek a fait (1996) au sujet des personnes homosexuelles qui usent de tactiques de dissimulation en se positionnant à l'opposé de leur identité initiale. En effet, il introduit une dimension supérieure à la seule idée de positionnement à l'opposé, car les réalités médicales du handicap rendent compliqué la possibilité d'agir en tant que personne non-handicapée.

2) Nos travaux nous conduisent à affirmer que certains travailleurs dyslexiques interviewés ont eu recours à une autre tactique de dissimulation par usurpation d'identité. Cependant, il n'a pas été question pour ces cas-là d'adopter les codes des dominants, mais d'adopter l'identité d'un autre handicap socialement plus acceptable, comme la surdité, ou de minimiser leurs troubles en prétextant une réalité sociale communément répandue qui est celle de la banalisation des erreurs d'orthographe.

3) Une autre tactique de dissimulation observée lors de nos entretiens consiste à refuser une évolution de poste par crainte de devoir réaliser des tâches potentiellement

révélatrices des troubles engendrés par le handicap. Nos données révèlent également que les individus dyslexiques peuvent refuser des aménagements pour conserver l'anonymat de leur identité.

4) Enfin, de manière assez répandue, les travailleurs dyslexiques dissimulent leur handicap en adoptant une stratégie de contournement de l'écrit.

Effets de l'emploi de ces tactiques

L'usage des tactiques de dissimulation suppose une veille permanente de la part des individus qui doivent sans cesse interpréter leur rôle sans jamais faillir, aux risques d'ouvrir la boîte de pandore aux jugements malveillants et réflexions de l'entourage professionnel. La crainte d'assister à la reviviscence de leur stigmaté et des souffrances qui y sont associées contraint les travailleurs dyslexiques non seulement à s'autocontrôler, mais également à surveiller les faits et gestes de leurs collaborateurs, indicateurs d'une potentielle détection de leur handicap. Goffman (1973, p. 48) remarque également de son côté que « *sous sa forme finale polie [...], [le résultat] cache le long et fastidieux travail solitaire qui a précédé* ». John et King (2014) que nous avons convoqués dans notre revue de littérature signalent que les tactiques de dissimulation peuvent affecter de manière non négligeable la santé physique et psychique au travail. Si nos résultats ne nous permettent pas d'accréditer la partie de cette affirmation concernant l'atteinte physique, ils nous permettent de valider cependant celle d'atteinte à l'état psychique. En effet, l'usurpation d'identité et les tentatives de conformisme aux normes provoquent dans certains cas une confusion dans l'esprit de ce dernier. À ce propos, Goffman (1973, p. 59) ajoute que « cette indispensable cohérence de l'expression fait apparaître une opposition essentielle entre notre moi intime et notre moi social ». Nous développerons ce thème de l'identité par la

suite (l.2.d.). Enfin, malgré les efforts déployés pour « ne pas être dyslexique », certains indicateurs de l'attitude peuvent éveiller les soupçons chez les collaborateurs. Le manager peut être amené à déceler le handicap dissimulé. Nos données nous révèlent que l'emploi de ces tactiques occasionne, dans ce cas de figure, des répercussions négatives sur les relations comme décrites par Jones, King (2004) et Santuzzi (2016) et entraîne l'apparition de tensions au sein de l'équipe.

I.2.c. Révélation et détection du handicap

Description des tactiques de révélation

Parmi les travailleurs dyslexiques, certains dépassent leur angoisse de la stigmatisation et font le choix de révéler leur handicap. En premier lieu, la divulgation peut être faite de manière discrète, distillée au cours de conversations, ou par le biais de l'autodérision. Les auteurs de notre revue de littérature, Clair, Beatty et Maclean (2005), observent déjà ce phénomène dans les organisations en prénommant cette tactique « *procédé de signalisation* ». Nos résultats coïncident avec la définition qu'ils donnent de cette tactique, à savoir qu'elle consiste à divulguer indirectement son identité invisible en adoptant un langage ambigu, des sujets de conversations spécifiques ou en utilisant différents symboles et une communication non verbale. Nos analyses permettent également de valider l'affirmation de Goffman (1975, p. 122) selon laquelle « *il existe des procédés de divulgation plus souple. L'indice du stigmate est souvent présenté furtivement [...] à la façon de l'aveugle qui commet volontairement une maladresse devant des nouveaux venus afin de les informer de son infirmité* ». Contrairement à ce que Jones et King (2014) énoncent, cette tactique n'est pas employée dans le but de jauger la réaction d'un collaborateur avant de divulguer la véritable identité.

La révélation peut également être faite de manière sélective et stratégique. En effet, nous observons dans nos données que la divulgation se fait la plupart du temps dans un cercle de confiance, circonscrit aux collaborateurs les plus proches, de préférence ceux qui ne sont pas les supérieurs hiérarchiques. Cette sélection des auditeurs est aussi mentionnée par Goffman (1975, p. 116) qui dit que « *très souvent, l'individu discréditable délimite ses risques en divisant le monde en deux groupes, l'un, nombreux auquel il ne révèle rien, et l'autre restreint, auquel il dit tout et dont il espère le soutien* ». Une telle observation est également en accord avec l'affirmation de Lahire (2011), cité dans la revue de littérature, qui précise que l'individu va jouer le rôle d'un caméléon en adaptant son attitude en fonction de son interlocuteur.

En revanche, nous n'avons pas constaté dans nos résultats une situation similaire à celle présentée par Goffman (1975, p. 92) selon laquelle la révélation peut être facilitée par la proximité intime entre deux collaborateurs qui se confessent mutuellement au sujet de leurs faiblesses.

Une autre tactique qui a été décrite dans notre revue de littérature est intitulée « *tactique de normalisation* » (Clair, Beatty, Maclean, 2005). Elle se traduit par une minimisation de l'identité invisible dans le but de s'intégrer plus facilement dans la culture organisationnelle. Les dyslexiques emploieraient cette tactique en évoquant leur stigmatisme vécu au cours de leur parcours scolaire à leurs collaborateurs, mais en affirmant cependant n'en être plus « atteints ». L'analyse de nos données ne nous a pas permis d'observer ce cas de figure qui pourrait être le sujet de futures recherches.

Enfin, nos données démontrent que si certains dyslexiques n'hésitent pas à dévoiler leur dyslexie à leur supérieur, cette révélation s'accompagne d'une sensibilisation aux symptômes associés à ce handicap. En revanche, cette révélation, que nous pourrions

qualifiée de « directe », n'est pas associée, dans le cas de nos entretiens, à l'usage de la tactique de révélation nommée Clair, Beatty et Maclean (2005) de « *tactique par différenciation* » qui implique que l'individu présente sa différence comme une force et adopte une attitude militante afin de faire changer les perceptions collectives. Dans le même ordre d'idées, nos résultats n'accréditent pas l'affirmation de Goffman (1975, p. 121) selon laquelle « *parmi les procédés de divulgation, l'un consiste à arborer un symbole de stigmaté, signe très visible qui annonce partout l'imperfection* ».

Lorsque l'individu dyslexique ne révèle pas son handicap, il peut arriver que les symptômes soient détectés par des collaborateurs et que le handicap soit révélé à l'équipe par ces derniers. Si ce phénomène a été décrit lors de nos entretiens, aucun travail empirique ne permet d'avaliser cette observation. Nos résultats nous permettent d'affirmer que cette détection suppose une connaissance, même partielle, des symptômes propres à la dyslexie. Pour l'un des cas, cette dernière n'a pas été acquise lors d'une formation, mais s'est faite par expérience du handicap dans le cercle familial.

Conséquences de l'emploi de cette tactique

Des tensions peuvent apparaître dans les équipes lorsque la dyslexie est révélée, que cette révélation soit spontanée ou qu'elle découle d'une détection de la part des collaborateurs. Cette analyse de nos résultats converge avec les observations des auteurs de notre revue de littérature selon lesquelles la révélation crée une situation d'entre-deux, de tension au niveau du rôle que la personne détient au sein de l'organisation (Clair, Beatty, Mac Clean, 2005 ; King, Jones, 2014). En effet, une fois démasquée, la personne perd une partie de sa crédibilité auprès de ses collaborateurs même si elle est à l'origine de la révélation du

handicap. Goffman (1973, p. 62) emploie même le terme d'« *imposteurs* » pour qualifier les individus touchés par cette perte de crédit et retranscrit les propos des collaborateurs comme tel : « *on ne doit plus jamais lui faire pleinement confiance* » (1973, p. 64).

Les auteurs de la revue de littérature, tels que Naschberger (2008) et Richard et Barth (2017), affirment que le caractère handi-accueillant permis par la sensibilisation des managers peut être à l'origine de l'instauration d'un climat de confiance, permettant la révélation du handicap. Pour autant, nous n'avons pas constaté au travers de nos entretiens qu'un tel caractère ait permis une meilleure considération et une plus grande tolérance.

Dans certains de nos cas et lorsque le handicap est révélé ou décelé, des réactions de stigmatisation similaires à celles subies dans l'enfance se produisent au sein de l'organisation. Précédemment cités dans la revue de littérature, Stone et Collela (1996) développent l'idée selon laquelle la découverte du handicap par les managers, via la révélation faite par la personne handicapée ou via la détection effectuée par un collaborateur, entraîne une mise à distance de l'individu. Nous confirmons cette assertion puisque nos résultats présentent aussi un cas de licenciement à ce sujet.

1.2.d. Les conséquences du stigmatisme sur la construction de l'identité du travailleur dyslexique

Si nos résultats à l'état brut n'abordent pas le thème de l'identité à proprement parler, leur analyse nous permet toutefois de proposer une interprétation de l'évolution de l'identité des travailleurs dyslexiques interviewés.

De nombreux individus témoignent de l'impact du diagnostic de leur handicap sur leur vie. Cependant, ce dernier n'est pas directement à l'origine d'une modification de leur identité initiale. Apprendre qu'ils étaient dyslexiques n'a pas provoqué de changement chez eux d'un point de vue psychique. En revanche, les implications de ce diagnostic sur la perception que les acteurs de leur environnement ont développée à leur égard sont plus significatives. Être perçus comme des éléments différents, voire « en difficulté » vis-à-vis des critères du système scolaire, provoque une remise en question de ces individus. Leur identité devient fluctuante, car leur perception d'eux même est modifiée par le fait qu'on les accuse de ne pas correspondre à « la » norme. Goffman écrit à ce propos : « *l'identification personnelle et l'identification sociale influent donc l'une sur l'autre* » (1975, p. 83). Nos résultats nous indiquent que cette identité encore mal définie va se préciser sous l'effet des expériences traumatiques et du stigmatisme qui en découle. En effet, développer une pensée résiliente pour apprendre à réagir et éviter de nouvelles souffrances est une preuve de l'amorce du processus d'acceptation implicite d'une identité associée à un handicap invisible. Deux cas de figure se présentent alors : certaines personnes dyslexiques intègrent ainsi le fait d'être dyslexiques et de devoir faire en fonction de ce handicap invisible, avec les conséquences négatives que cela suppose sur la perception que les acteurs extérieurs vont avoir d'eux ; d'autres, en revanche, refusent inconsciemment le handicap, car les épreuves à surmonter pour éviter la reviviscence du

stigmaté sont trop douloureuses. Ils sont ainsi en situation de négation de leur handicap et de l'identité qui s'y rattache, idée qui confirme les propos de Santuzzi et Waltz (2016).

L'analyse de nos données nous permet d'affirmer que, si le processus d'acceptation de l'identité est engagé, celui-ci est freiné lors de l'immersion des individus dyslexiques dans le monde professionnel, car la peur de la reviviscence du stigmaté est très prégnante. Ainsi, comme le précise Goffman (1973, 1975), l'identité se fait par l'interaction entre l'individu et son environnement. Nous pouvons affirmer que les interactions inter-personnelles peuvent impacter négativement l'identité des travailleurs dyslexiques, car elles peuvent être influencées par une culture nationale hyper-normalisée comme dans le cas de la langue française, par une culture organisationnelle hostile au handicap et par des rapports inter-personnels difficiles avec les collaborateurs. Cette qualité médiocre des interactions inter-personnelles peut être aggravée par un rapport intra-personnel fragilisé par le stigmaté, la perte d'estime de soi étant la principale séquelle. Les résultats sont particulièrement évocateurs à ce propos, car nous avons constaté que, dans ce cas de figure, les travailleurs dyslexiques mettent en place un pare-feu autour de leur identité du handicap invisible pour ne pas être stigmatisés. Notre analyse est en accord avec les propos de Santuzzi (2016) qui précise que le passé affecte les expériences professionnelles. Ce pare-feu se matérialise par l'usage de tactiques de dissimulation de cette identité, notamment par la création d'identités factices. En effet, comme nous l'avons vu précédemment, les individus dyslexiques font usage de la tactique de passing ou de l'usurpation d'identité, idée en accord avec les propos de Goffman (1973, p. 22-23) selon lesquels « on peut appeler « rôle » ou « routine » le modèle d'action préétabli que l'on peut présenter ou utiliser en d'autres occasions ». Nos données confirment ainsi la forte influence des rapports inter-personnels sur les individus dans le contexte organisationnel, idée déjà

développée par Sluss et Asfort (2007). En effet, nous avons observé au travers des discours des managers interviewés que leurs jugements concernant les prétendues incapacités de leurs collaborateurs dyslexiques avaient fini par déteindre sur ces derniers au point de modifier la perception qu'ils avaient d'eux. Ces observations rejoignent celles de Goffman (1975, p. 47) qui en déduit que « *l'individu stigmatisé se trouve au centre d'une arène où s'affrontent les arguments et les discours tous consacrés à ce qu'il devrait penser de lui-même, autrement dit, à son identité pour soi* ».

Au sujet de l'influence de la culture organisationnelle, l'analyse des résultats ne valide pas entièrement les conclusions de Schur, Kruse, Blasi, Blanck (2005) et Santuzzi, Waltz (2016) qui avancent l'idée selon laquelle l'acceptation du handicap peut varier en fonction des cultures imposées dans les différentes organisations. Or, d'après nos résultats, quels que soient les interviewés, peu d'entre eux ont témoigné des effets bénéfiques de la culture de leur entreprise sur le degré d'acceptation de leur handicap invisible. Il semblerait donc que le paramètre « culture d'organisation » n'influence que de manière marginale le degré d'acceptation de ce type de handicap. Ainsi, nos conclusions nuancent également les propos de Santuzzi et Waltz (2016) qui soutiennent que la culture est un outil immatériel qui peut aider à régénérer l'identité du handicap au niveau individuel et organisationnel. Elle est, toujours d'après ces mêmes auteurs, un indicateur d'interprétation qui interfère avec l'image personnelle du travailleur handicapé dans la production de son identité.

L'usage des différentes tactiques de dissimulation influence négativement le processus d'acceptation de l'identité du handicap invisible, car la démultiplication d'identités factices entraîne une confusion psychique, créant une distanciation avec l'identité initiale (Alter, 2012). De ce fait, les personnes dyslexiques, contraintes de faire cohabiter plusieurs identités et adapter, tel un caméléon (Lahire, 2011), leurs attitudes en fonction de leurs

interlocuteurs, ne distinguent plus la limite entre l'identité réelle et l'identité factice. Ce phénomène observé confirme que « *l'ensemble du stigmaté [entendre « handicap »] et l'effort accompli pour dissimuler ou y porter remède « se fixe » en tant que partie de l'identité personnelle* » (Goffman, 1973, p. 83). À ce propos, ce même auteur (1973, p. 59) ajoute que « *cette indispensable cohérence de l'expression fait apparaître une opposition essentielle entre notre moi intime et notre moi social* ».

Goffman (1975, p.81) affirme que l'individu « *peut parfaitement s'accommoder de plusieurs « moi » et jusqu'à un certain point, proclamer qu'il n'est plus ce qu'il était* ». Pour notre part, nous avons pu observer ce phénomène à travers nos données qui révèlent que certains des travailleurs dyslexiques ayant eu recours à des tactiques de dissimulation ont été amenés à nier l'existence de leur handicap par intériorisation des identités usurpées. Ainsi ce phénomène confirme le fait que le stigmaté, du fait de ses conséquences, inhibe l'identité individuelle (Santuzzi, Waltz, 2016).

II. Contribution au concept de compétence

Lors de l'analyse des données, nous avons cherché à détecter le processus d'élaboration des compétences idiosyncratiques des dyslexiques. Cette enquête nous a conduits à considérer les effets potentiels du stigmatisme sur la création de compétences et nous a permis de réaliser une modélisation du processus de création d'une de ces compétences en particulier, la compétence systémique.

II.I. Synthèse des résultats obtenus

Le [chapitre 5](#) nous a permis d'apporter des éléments de réponse à la deuxième question de recherche qui s'intéresse à l'effet du stigmatisme sur l'expression et le façonnage des compétences idiosyncratiques des dyslexiques. Nos données nous apprennent que si les dyslexiques sont victimes de stigmatisation durant leur parcours scolaire, ces derniers, forts de ces expériences traumatisantes, s'arment de « modes d'emploi », ou schèmes, pour savoir réagir dans de futures situations analogues. C'est que nous avons appelé le schème « résilience ». Lorsque le stigmatisme est ravivé dans le monde professionnel, ce schème « résilience » est convoqué dans le but d'offrir un mode d'emploi aux individus afin que ceux-ci adoptent l'attitude la plus appropriée pour éviter de nouvelles souffrances, c'est-à-dire développent des compétences adaptées au contexte donné.

Le [chapitre 6](#) nous a permis d'apporter des éléments de réponse à la première question de recherche qui nous interroge sur les conditions organisationnelles dans lesquelles l'individu dyslexique élabore ses compétences idiosyncratiques. Ce chapitre permet également d'apporter des éléments de réponse à la troisième question de recherche qui s'intéresse

au processus d'élaboration de ces compétences, en ciblant plus particulièrement la compétence systémique. Les résultats nous apprennent que cette compétence fait du travailleur un acteur perceptif et lui permet d'appréhender l'environnement complexe par la transposition de la pensée/schème en compétence. Les facteurs externes déclencheurs qui entrent dans ce processus sont les stigmates anciens. Ces derniers ont permis le développement d'un nouveau système de pensée, appelé schème « résilience », apte à offrir une réponse appropriée dans un contexte hostile similaire. Ainsi l'individu développe une méfiance et, considérant tous les facteurs de risque, adopte un état « de veille ». L'élaboration de cette compétence dépend également de l'activation du schème « pensée en systémie » et des schèmes « pensée en images » et « pensée intuitive » dont le premier schème cité est tributaire. L'activation de ces derniers va permettre la collecte de données en fonction des observations de l'environnement, de l'expérience et des souvenirs possédés par l'individu. La sélection des données dépend également des émotions ressenties par la personne au contact de l'environnement. Le travailleur dyslexique a nécessairement besoin de contextualiser ces données collectées pour que celles-ci fassent sens dans son esprit. Ces données sont ensuite contrôlées. L'individu procède par décomposition et analyse des informations de l'échelle macro à l'échelle micro. Il peut également s'intéresser aux « signaux faibles », éléments peu perceptibles qui peuvent cependant avoir de fortes incidences sur la configuration de la solution finale proposée. Ce réflexe de scan minutieux des irrégularités et des incohérences permet de réduire les marges d'erreur. Par la suite, le travailleur dyslexique fait interagir de manière intuitive les données entre elles, notamment grâce à un plus grand développement du schème « pensée intuitive ». Cette étape aboutit à une mise en relation efficace de ces données pour formuler une réponse adaptée. La répétition de cette étape dans le quotidien

professionnel de l'individu lui permet de développer des réflexes d'anticipation. La solution visualisée par le travailleur dyslexique peut être transmise par voie orale ou sous la forme d'un produit ou procédé créatif. La répétition de cette étape permet de développer des réflexes d'anticipation. La solution visualisée par le travailleur dyslexique peut être transmise par voie orale ou sous la forme d'un produit ou procédé créatif.

La compétence systémique comporte des avantages comme une perception des complémentarités entre les individus ainsi qu'une sensibilité et une empathie accrues. A contrario, elle peut avoir des effets négatifs sur la vie du travailleur dyslexique en causant un afflux d'informations ayant pour conséquence un surmenage intellectuel. De plus, cette compétence nécessite un cheminement de pensée chronophage.

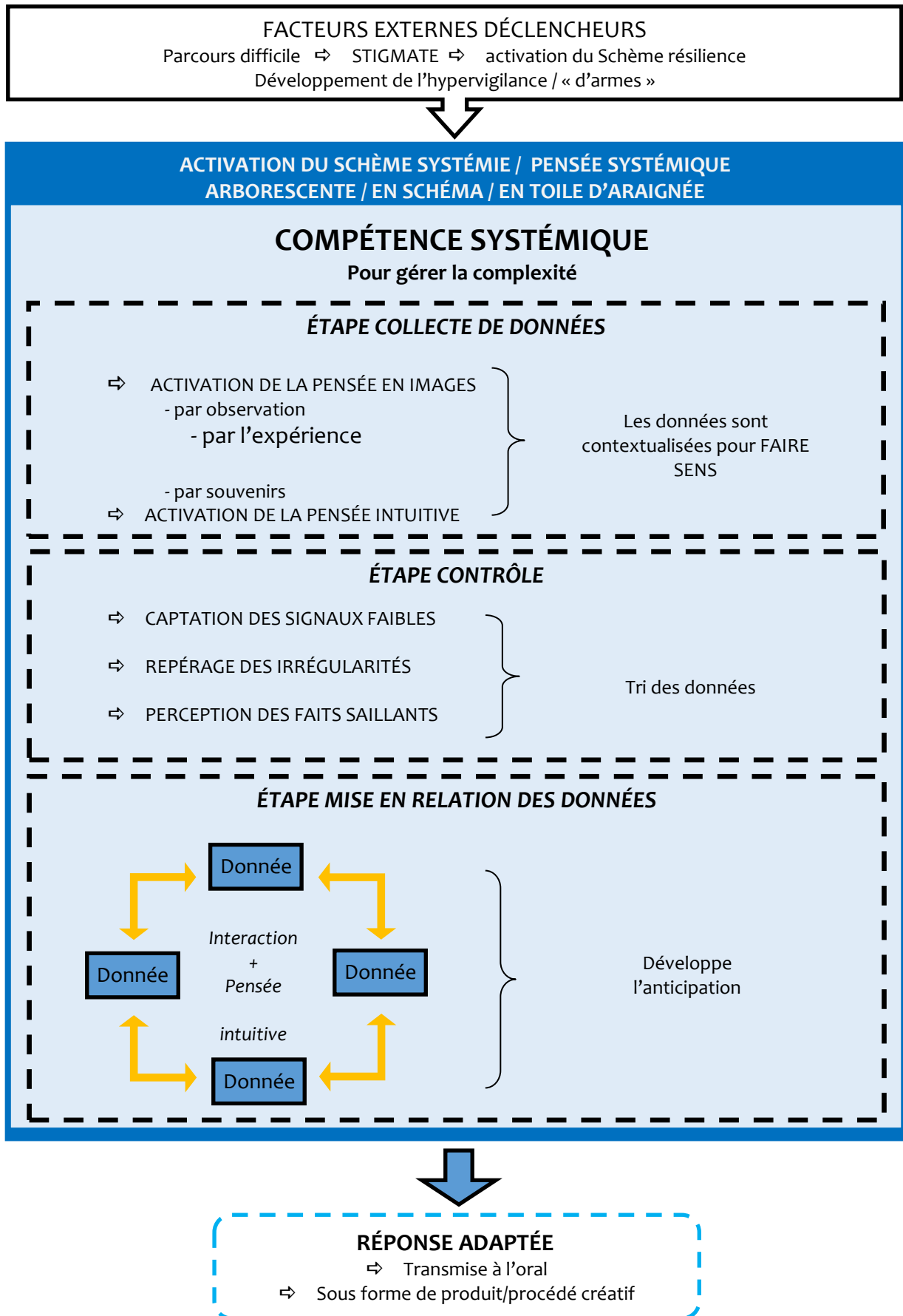
II.2. Apports théoriques

Cette recherche vise à contribuer à l'enrichissement du concept de compétence pour les organisations. En particulier, nous suggérons que nos résultats permettent de définir les concepts de schèmes « résilience », schème « systémie » et compétence systémique ainsi que le lien qui les unit (II.2.a). Par ailleurs, nous apportons des éléments de compréhension au phénomène de diffusion de la compétence systémique dans les organisations (II.2.b). Enfin, nos résultats nous permettent de mettre en lumière la façon dont les travailleurs dyslexiques perçoivent leurs compétences (II.2.c)

II.2.a. Schème résilience, schème systémie, compétence systémique

L'analyse de nos résultats, synthétisés ci-dessus, nous permet de proposer une modélisation du processus d'élaboration de la compétence systémique chez le travailleur dyslexique (voir Figure 10 ci-dessous).

FIGURE 10 - Modélisation du processus d'élaboration de la compétence systémique



À la lumière de cette analyse nous allons mettre en parallèle chacune des étapes du processus d'élaboration de la compétence systémique avec les écrits de certains auteurs, notamment ceux de la revue de littérature qui nous avons mobilisés, afin de mettre en relief nos apports théoriques.

Définition du « Schème résilience »

Nos données semblent démontrer que le stigmate qui se crée au contact de situations traumatisantes permet le développement de modes d'emploi pour savoir agir en contexte similaire. Ces modes d'emploi sont des systèmes de pensée que nous avons nommés « schème résilience ». Cette modification qui s'opère au niveau cérébral est visible au travers de nos résultats au moment où les témoins nous décrivent leurs modes de réflexion lorsqu'ils tentent d'éviter la reviviscence de leur stigmate. Ils ont donc « appris » à réagir ce qui suppose qu'ils détiennent des clefs de résolution de problèmes potentiellement nocifs et complexes. Cette modification au niveau cérébral a été également observée par Kyoko Ohashi, Carl M. Anderson, Elizabeth A. Bolger, Alaptagin Khan, Cynthia E. McGreenery, et Martin H. Teicher (2018) qui affirment que les stimuli extérieurs vécus de manière traumatique modifient la configuration neurologique des individus. Le Boterf (2018, p. 118) ayant qualifié le schème de « *combinaison dynamique de ressources* », l'analyse de nos données nous permet de valider cette assertion, mais et de l'enrichir, en ajoutant que le schème, et plus particulièrement le schème « résilience », est un savoir agir instinctif et inconscient. Ce savoir agir est également décrit par Le Boterf (2018, p. 117-118) lorsqu'il cite Gérard Vergnaud et propose plusieurs catégories de schèmes dont l'une correspond à « des invariants opérationnels comprenant des « *concepts en acte* » permettant de sélectionner les informations et les « *théorèmes en action* » constituant des propositions, des

hypothèses, des relations considérées comme vraies (« si... alors... »). Le processus de création de ces schèmes est inhérent à la personne qui intériorise les expériences vécues. Ainsi, si nos conclusions rejoignent celles proposées par Le Boterf (2018, p. 119) selon lesquelles un « *schème est singulier* » et correspond à une « *équation personnelle* », nous pouvons toutefois préciser que, d'après nos travaux, un certain nombre d'expériences vécues est commun aux travailleurs dyslexiques interrogés. Ainsi nous avons répertorié les expériences de stigmatisation en milieu scolaire comme les situations de reclassement, d'humiliation, d'exclusion, d'échec et s'impuissance face au système d'évaluation, et les situations d'orientation par défaut. Nos résultats nous permettent aussi d'ajouter que certains travailleurs dyslexiques ont vécu des expériences traumatisantes analogues, source de reviviscence de leur stigmat, dans leur organisation. Cette information rejoint l'idée de Cossette (2004, p. 58) selon laquelle « *de façon générale, on peut voir deux sources fondamentales d'influence sur la formation des schèmes chez les membres d'une organisation: les expériences extra-organisationnelles et les expériences intra-organisationnelles* » Cossette (2004, p. 58). Nous pouvons donc affirmer qu'en plus d'être une équation personnelle, les schèmes "résilience" des dyslexiques possèdent aussi une dimension commune.

Mise en action du Schème « résilience »

Nos résultats nous enseignent également que le mode d'emploi pour « savoir agir », c'est-à-dire le schème, est réactivé sous l'influence de facteurs externes similaires à ceux à l'origine de la création du schème, c'est-à-dire lorsque les individus sont de nouveau confrontés à des contextes hostiles potentiellement source de la reviviscence du stigmat. De ce fait, nos données confirment les propos de Lahire (2011) selon lesquels le schème est

mis en action sous l'influence de stimuli extérieurs. Ces derniers correspondent aux expériences traumatisantes vécues antérieurement. Nos témoins emploient le terme « d'armes » pour parler de ces modes d'emploi.

Le « schème résilience » intervient au début du processus d'élaboration de la compétence systémique, car il est à l'origine, comme nous venons de le voir, d'un état d'hypervigilance chez les individus, leur permettant de considérer les éléments extérieurs de manière attentive. Nous pouvons parler d'un « état de veille » permanent, expression employée par Le Boterf (2018, p. 119) et Lahire (2011, p. 120), propice à la mise en parallèle de situations passées et présentes, offrant les conditions idéales de la mise en action du schème systémique et ainsi de l'élaboration de la compétence systémique. Cette analyse est en accord avec l'assertion de Lahire (2011, p. 118) : « *c'est dans la capacité à trouver de la ressemblance entre la situation présente et des expériences passées incorporées sous forme d'abrévés d'expériences, que l'acteur peut mobiliser les « compétences » qui permettent d'agir de manière plus ou moins pertinente* ».

Étape 1 de l'élaboration de la compétence systémique : Mise en action des schèmes « systémie », collecte de données grâce aux schèmes « pensée en image » et « pensée intuitive »

Nous avons compris, à la lecture de nos résultats, que les témoins faisaient allusion inconsciemment à l'étape de mise en action du schème systémie lorsqu'ils employaient les termes de « pensée systémique », « pensée arborescente », « pensée en schéma » et « pensée en toile d'araignée ». Ce schème est à l'origine de l'élaboration de la compétence systémique qui offre des clefs de gestion de la complexité. Cependant, pour fonctionner il doit être associé à d'autres modes d'emploi, c'est à des schèmes, comme celui de la

« pensée intuitive » et celui de la « pensée en images », qui permettent de collecter des données en vue de leur analyse sous forme systémique.

En effet, concernant le schème « pensée intuitive », nos données nous indiquent une capacité chez les travailleurs dyslexiques à sélectionner des données selon les émotions et les ressentis qu'elles ont suscités. Cette observation confirme les propos de Russel Hochschild (2017, p. 51) selon lesquels « *prendre en compte des sentiments et les utiliser comme des indices pour ajuster notre perception est probablement la meilleure manière de tendre vers l'objectivité* ».

Au sujet du schème « pensée en image », nos résultats nous permettent d'affirmer le caractère indispensable de la mobilisation d'images pour collecter des données et répondre à un problème donné. La visualisation d'images se réalise par observation de l'environnement, par activation de la mémoire des souvenirs ou des expériences sous forme imagée.

Étape 2 de l'élaboration de la compétence systémique : contrôle des données

L'analyse de nos résultats évoque la nécessité de contrôle et trier les données collectées. L'individu procède par décomposition et analyse des informations à plusieurs échelles. Il peut également s'intéresser aux « signaux faibles », c'est-à-dire les irrégularités et les incohérences afin de minimiser les marges d'erreur. Le schème à l'origine de ce traitement de l'information est le schème « systémie » qui offre une analyse séquentielle des données ainsi qu'une vue globale si nécessaire. Cette analyse est rapprochée des travaux de Miller (2011) qui évoque une capacité de pensée en diagramme, c'est-à-dire sous forme de carte cognitive, observable chez les dyslexiques. De même Le Boterf (2018, p. 119) affirme que « *les schèmes opératoires sont des schèmes de compréhension et d'action. Face à une*

situation dynamique, ils donnent la possibilité [...] d'être sensible à des signaux faibles, de prendre un temps d'avance ».

Étape 3 de l'élaboration de la compétence systémique : Mise en relation des données

Dans la dernière étape décrite précédemment dans la synthèse des résultats, les individus dyslexiques procèdent par interaction entre les données en faisant intervenir la pensée intuitive. Cette mise en relation permet de faire émerger la solution finale au problème donné.

Pour résumer, le schème "pensée systémique" constitue un filtre perceptif essentiel pour décoder et décomposer les environnements divers et fluctuants. L'exécution récurrente de cet enchaînement d'étapes du processus d'élaboration de la compétence systémique permet de transformer en réflexe ce cheminement de pensée. De ce fait la mise en action du schème « pensée systémique » devient un automatisme, observation qui confirme les travaux de Cossette (2004, p. 55) selon lesquels « le traitement de l'information se fait donc de façon plus ou moins automatique ou programmée ». L'obtention de ce réflexe de mise en action du schème « pensée systémique » permet de développer l'anticipation. Ainsi l'individu devient de plus en plus efficient, sa compétence s'affine dans le temps. Nos résultats démontrent que la détention de cette compétence systémique est considérée comme un avantage pour les équipes, car elle permet une résolution plus efficace des problèmes et, de ce fait, un accroissement de la performance. Cette affirmation valide les propos de Le Boterf (2018, p. 120) qui précisent que « les schèmes sont des « raccourcis » permettant, en abrégant les temps d'action ou de raisonnement, de réagir rapidement dans des situations critiques, périlleuses ou d'urgence ».

Les différents facteurs opérant dans le processus d'élaboration de la compétence systémique, que ce soit le stigmat, l'activation du schème "résilience", l'activation des schèmes « pensée systémique », « pensée en image » et « pensée intuitive », se configurent selon un enchaînement précis d'étapes. Cette configuration spécifique offre un caractère idiosyncratique à cette compétence développée par les travailleurs dyslexiques.

II.2.b. Diffusion de la compétence systémique

Les résultats du **chapitre 6** portant sur le processus d'élaboration de la compétence systémique nous offre un extrait illustrant le phénomène de diffusion de cette compétence au sein de l'organisation et, à un niveau supérieur, à une infrastructure nationale. L'interviewée nous apprend que, grâce à son système de pensée en systémie et donc à sa compétence systémique d'après notre analyse, elle a pu élaborer un service de réseau d'écoute et d'accompagnement de parents et un réseau de paroles pour femmes au sein de son organisation publique. La structure de ses réseaux a été dupliquée par l'ensemble des infrastructures nationales d'aides sociales. Il semblerait que la position hiérarchique de l'interviewée ait largement contribué à lui offrir le crédit nécessaire à la duplication de ses créations. L'analyse exploratoire de ce résultat nous permet de valider en partie la théorie des micro-fondations selon laquelle les compétences d'un individu se diffusent de l'échelle micro [l'individu] à l'échelle macro [l'organisation]. L'approche des compétences par le courant des micro-fondations permet de se concentrer sur la traduction des prédispositions des travailleurs dyslexiques en compétences idiosyncratiques. Cette approche facilite l'observation de l'intégration de ces compétences au sein des organisations et permet de faire un travail interdisciplinaire entre la psychologie sociale, les comportements micro-organisationnels, les ressources humaines et le management stratégique. Nos apports théoriques présentés précédemment au sujet du stigmatisme nous permettent aussi de faire le lien avec le courant de recherche des micro-fondations car ils nous renseignent sur les interactions entre l'individu et son environnement et relèvent du courant de la psychologie sociale et du thème des comportements micro-organisationnels.

L'analyse de nos données complète également les propos de Teece (2007) qui démontre l'importance de la diffusion des compétences de Steve Jobs, travailleur dyslexique, dans l'accroissement de la performance de l'organisation. La comparaison entre la description des « capacités » de Steve Jobs par Teece et nos découvertes concernant le fonctionnement de la compétence systémique nous permet de suggérer que cet individu détenait une telle compétence et que de ce fait, il représentait une véritable ressource pour le développement d'Apple, ce qui démontre que sa compétence systémique s'est diffusée dans l'ensemble de l'organisation.

L'observation de ce phénomène de diffusion nous permet de qualifier la compétence systémique de « performative » au sens de Muniesa et Callon (2008), car elle se diffuse à tous les niveaux de l'organisation.

D'autre part, l'analyse de nos résultats nous permet d'établir le rôle prééminent du schème « résilience », produit des expériences personnelles du travailleur dyslexique, dans le processus d'élaboration de cette compétence systémique corroborant ainsi les propos d'Alter (2012) selon lesquels le parcours de vie d'un individu constitue une force pour celui-ci.

Enfin, nos résultats corroborent en partie l'affirmation de Barney et Felin (2013) selon laquelle l'approche individuelle, étudiée par la neurologie, permet de comprendre comment les individus agissent dans l'organisation. En effet, ces auteurs s'appuient sur les travaux de Kim (1993) qui démontre une corrélation entre structure neurologique et élaboration de la compétence. Nos résultats illustrent, nous semble-t-il, cette proposition, car nous avançons l'idée selon laquelle les schèmes « résilience », « pensée systémique », « pensée en images » et « pensée intuitive » sont à l'origine de la compétence systémique.

En revanche, l'analyse de nos données ne permet de valider la proposition de McCarthy (2017). En effet, ce dernier soulignait l'intérêt d'intégrer les principes, décrits dans la revue de littérature, de l'*appreciative Inquiry* (Cooperrider, Fry, 2012) au management dans le but de faciliter la diffusion des compétences dans l'organisation. Or, nous observons que la diffusion de la compétence systémique n'est pas tributaire de la mise en place d'un environnement managérial de ce type.

II.2.c. Auto-perception des compétences

Levy-Leboyer (2009, p. 89) affirme que « *la perception directe de nos succès et de nos échecs est la source la plus importante pour construire une image de ses compétences* ». Ce propos peut être nuancé, car les résultats présentés ne permettent pas de confirmer que les échecs vont avoir un rôle négatif dans la construction de la perception des compétences par l'individu dyslexique. En revanche, les témoins interviewés à l'aide de mots-clefs pour guider la réflexion à propos de leur potentielle détention d'une compétence systémique sont capables de la décrire précisément ainsi que son mode de fonctionnement. Il semblerait que cette observation rejoigne le propos de Levy-Leboyer cité ci-dessus, car ils décrivent cette compétence comme ayant eu un impact positif dans leur mission, ce que nous pouvons considérer comme un succès.

L'analyse de nos données démontre qu'à la question posée « pensez-vous détenir des compétences en rapport avec votre dyslexie ? » la plupart de nos témoins ont répondu de manière négative. Nous ne pensons pas qu'il s'agisse d'un phénomène à mettre uniquement sur le compte d'une invisibilité des compétences consécutive d'un manque d'objectivité dans l'autodiagnostic – la mise à mal de l'estime de soi par le stigmatisme agissant sur cette objectivité, thème que nous développerons dans de futures recherches –, mais plutôt d'une méconnaissance réelle du handicap qui empêche la mise en relation des spécificités de ce dernier avec le développement de compétences idiosyncratiques. Cette affirmation est basée sur l'analyse de la réponse délivrée par l'une de nos interviewées qui décrit son système de pensée en arborescence. Se sachant dyslexique et connaissant relativement bien les spécificités de ce handicap, elle s'est diagnostiquée ce type de système de pensée en le comparant à celui observé chez ses collaborateurs qu'elle qualifie

de « normaux cognitifs ». Ainsi nous pouvons alors comprendre pourquoi elle attribue cette compétence à sa dyslexie, cette démarche étant rendue possible par la détention de connaissances suffisantes en la matière, contrairement à la majorité de nos interviewés.

III. Contributions au concept des ressources

Lors de l'analyse des résultats, nous avons cherché à comprendre comment les managers percevaient les compétences des dyslexiques et la façon dont ces ressources étaient appréhendées au sein des organisations.

III.I. Synthèse des résultats obtenus

Le **chapitre 7** nous a permis d'apporter des éléments de réponse à la première question de recherche qui s'intéresse à la considération qui est accordée au travailleur dyslexique dans l'organisation. Ce chapitre permet également d'apporter des éléments de réponse à la quatrième question de recherche qui s'intéresse à la façon dont les managers perçoivent les compétences idiosyncratiques des dyslexiques. Les données nous apprennent que le caractère invisible de la dyslexie peut avoir des conséquences sur le niveau d'inclusion du travailleur dyslexique dans l'organisation. Le déficit profond de connaissances de la part des managers provoque une intolérance et un manque de compassion. Cela a pour conséquences une perception négative de ces individus par les collaborateurs et managers, aggravée lorsque le travailleur dyslexique emploie une stratégie de dissimulation qui brise le lien de confiance. Cette expérience provoquant une émotion négative qui rend invisibles les compétences de ces personnes aux yeux des managers. Cette perception négative engendre également une limitation dans l'évolution de carrières des travailleurs dyslexiques. L'erreur d'appréciation des compétences détenues par ces travailleurs est symptomatique d'un manque de connaissances du handicap seulement vu sous l'angle médical et entraîne une erreur d'assignation des tâches à exécuter (erreur de décision managériale).

En résumé, le manque de connaissances à propos de ce handicap, son invisibilité ainsi que la perception négative qu'en ont les managers entraînent, la plupart du temps, une « myopie » quant aux compétences spécifiques de cette ressource.

La méconnaissance des méthodes managériales adaptées à ce handicap pousse certains managers à envisager de se passer de cette ressource.

III.2. Apports théoriques

Cette recherche vise à contribuer aux approches de la ressource dans l'organisation, en particulier la ressource « dyslexie ». Il nous semble que nos données permettent de comprendre à cet égard les raisons à l'origine de la perception négative des managers concernant la ressource dyslexie, cette perception ayant une incidence sur l'orchestration de cette ressource (III.2.a). D'autre part, notre analyse contribue à comprendre les effets de la formation sur le management de cette ressource (III.2.b). Nos résultats nous permettent enfin de proposer un enrichissement de la conceptualisation des ressources étendues (III.2.c).

Nous rappelons préalablement que le concept de ressources étendues est issu d'une théorie émergente, tout comme l'est la revue de littérature sur ce thème. Nos travaux permettent, nous semble-t-il, d'enrichir ce concept à partir des résultats de notre terrain, en soulignant ce que le dyslexique peut apporter comme ressource spécifique et en sachant qu'aucune recherche n'a encore été effectuée sur ce sujet.

III.2.a. Perception de la ressource dyslexie acquise dans l'organisation

L'analyse de nos résultats fait ressortir un phénomène relativement fréquent, à savoir que la dyslexie est perçue négativement en termes de performance par les managers. De ce fait, cette ressource est qualifiée de négative. Cette analyse valide les éléments de la définition d'une ressource négative proposée par Warnier, Weppe, Lecocq (2013) et Ranjatoelina Tantely, Zaoual (2016) : « *une ressource délaissée par les entreprises, perçue généralement comme étant négative en termes de performance c'est-à-dire ayant une productivité attendue inférieure à son coût d'acquisition ou de développement interne* ». Perçue négativement, la dyslexie en tant que ressource se différencie d'une ressource ordinaire, car, comme nous pouvons l'observer dans nos résultats, les managers la perçoivent comme contre-performante au sens de Santuzzi, (2014), Collela (2001) et Jones (1997). Nous allons détailler les raisons qui expliquent cette perception ci-dessous.

Raison n°1 : L'usage de tactiques de dissimulation

L'usage de tactiques de dissimulation du handicap provoque un sentiment de méfiance chez le manager et crée des tensions au sein des équipes. Ce sentiment négatif concourt à mal évaluer cette ressource et à la percevoir comme négative. Cette observation illustre l'affirmation de Russel Hochschild (2017, p. 258) selon laquelle « *un sentiment nous signale des perceptions* ».

Raison n°2 : Les expériences conflictuelles

Les expériences conflictuelles vécues entre les travailleurs dyslexiques et les managers alimentent un sentiment négatif chez ces derniers. Il peut s'agir de situations dans

lesquelles les collaborateurs sont exaspérés par les fautes d'orthographe de leur collaborateur dyslexique ou par la lenteur à exécuter ses tâches.

Raison n°3 : La culture d'entreprise et culture nationale

La prégnance de la culture d'entreprise potentiellement hostile à ce handicap modifie le caractère objectif de l'évaluation du potentiel de la ressource « dyslexie ». De plus, le poids de la culture nationale, en l'occurrence ici l'importance de la maîtrise de la langue française, accroît le sentiment d'intolérance face aux troubles attachés à ce handicap ; la culture d'entreprise étant fortement influencée ici par cette culture nationale. Cet état des faits limite l'orchestration de la ressource dyslexie quand bien même l'entreprise adopterait un cadre plus handi-accueillant. En effet, bien que certaines entreprises réalisent des aménagements pour leurs travailleurs handicapés ainsi que des formations sur ce thème, il n'en reste pas moins que l'intolérance est réelle concernant la dyslexie de par le poids de la culture nationale. Ainsi, cette dernière est un véritable frein à l'orchestration de la ressource « dyslexie ».

Raison n°4 : Méconnaissance de la dyslexie

La méconnaissance des caractéristiques médicales de la dyslexie empêche les managers de comprendre les véritables causes des troubles souvent mis sur le compte d'une mauvaise volonté de l'individu ou d'une défaillance volontaire. Cette analyse de nos résultats est en accord avec les propos de Sirmon (2007, 2009), ce dernier affirmant que toute intégration d'une nouvelle ressource, et de surcroît une ressource humaine, nécessite une bonne connaissance de celle-ci par les managers pour la positionner selon les besoins de l'organisation. Or nous avons constaté que certains managers témoins n'avaient pas réussi

à attribuer des tâches permettant aux travailleurs dyslexiques d'être considérés comme performants. D'autre part, Sirmon (2011) explique également qu'une ressource possède un cycle de vie : naissance, croissance, maturité, destruction. Nos données rejoignent et complètent cette analyse puisque nous constatons que le manque de connaissances des managers à propos de la ressource dyslexie provoque une accélération de ce cycle de vie de cette même ressource au sein de l'organisation.

Ces différentes raisons expliquent, selon nous, la mauvaise perception que peuvent avoir les managers de leurs collaborateurs dyslexiques. Ainsi, nos résultats nous permettent de compléter les travaux de Sirmon (2011), car, nous pouvons affirmer qu'une perception négative de la ressource « dyslexie » empêche également sa bonne orchestration en raison du fait qu'elle entraîne l'invisibilité des compétences de ces travailleurs. Ainsi, ces ressources ne sont pas évaluées à leur juste valeur et considérées comme négatives ou contre-performantes. Inscrits dans le courant de recherche des micro-fondations, Barney et Felin (2013, p. 149) affirment que « *dans « un marché de facteurs », certaines ressources peuvent, en substance, être sous-évaluées en raison de la connaissance unique ou de l'information possédée par la firme* ». Nos résultats démontrent, en accord avec ces auteurs, que le peu de connaissances que détiennent certains managers ne suffit pas à éviter la sous-évaluation de la ressource dyslexie.

En menant des travaux sur la ressource autistique, Warnier, Weppe, Lecocq (2013) ont pu observer un cas de figure où des travailleurs autistes ont été perçus comme une ressource stratégique lorsqu'ils ont atteint les performances attendues. D'après nos lectures, ce résultat a été rendu possible grâce à une orchestration respectant les facteurs de contingence internes suivants : la fusion de ressources matérielles et humaines (Hamel,

Pahalad, 1995), la mise en place d'aménagements adaptés à cette ressource (Stone, collela, 1996), le respect d'une culture inclusive (Schur, Kruse, Blasi, Blanck, 2009), la mobilisation d'un management adapté (Angeloni, 2013), et la mise en place d'une approche partenariale (Barney, 2018 ; Ranjatoelina Tantely, Zaoual, 2016). Pour la ressource dyslexie, l'analyse de nos données démontre que ces facteurs n'ont pas été mis en place, ce qui peut expliquer que cette ressource n'ait pas été perçue comme stratégique au sens de Weppe, Warnier et Lecocq (2013).

De plus, la compétence systémique détenue par les travailleurs dyslexiques, telle que nos données l'ont révélée, n'est pas exploitée par les managers, ce qui laisse la dyslexie à l'état de ressource potentielle (Penrose, 1959). D'après cette dernière auteure, seule l'évolution des facteurs de contingences permettrait à ce potentiel de s'exprimer. Parmi les facteurs, l'orchestration efficace des ressources (Sirmon, 2011) est un élément déterminant, car de celle-ci dépend la bonne réévaluation (Ranjatoelina Tantely, Zaoual, 2016) de la ressource dyslexie. Or, nous venons de voir que nos résultats ne révèlent pas la mise en place d'une orchestration efficace ni une réévaluation positive de la ressource.

III.2.b. Management de la ressource dyslexie

Formation et orchestration de la ressource

Notre étude a démontré que malgré la sensibilisation dont certains ont bénéficié, la ressource « dyslexie » n'était pas correctement comprise et intégrée dans les organisations. Cette observation nuance l'affirmation de Naschberger (2008), Richard et Barth (2017) selon laquelle la sensibilisation contribue à offrir une meilleure connaissance du handicap chez les collaborateurs.

Nos données mettent également en lumière que, lorsqu'une ressource est complexe, l'assimilation de ses caractéristiques par les managers est d'autant plus délicate. De plus, la formation prodiguée pour pallier ce problème n'est pas adaptée au contexte de l'organisation. Cette conclusion se rapproche des travaux de Gavetti (2005) qui précise que, lorsque l'entreprise s'intéresse à un nouveau domaine, le handicap dans notre cas, l'efficacité d'interprétation et d'assimilation par les gestionnaires de l'information dépend de son adaptabilité. L'analyse de nos données démontrant un déficit de connaissances de la part des managers vis-à-vis de la dyslexie, cela complique l'orchestration de cette ressource. Par ailleurs, les formations prodiguées ne suffisaient pas à combler ce déficit, car elles n'étaient pas adaptées aux spécificités de ce handicap. Gavetti (2005) parle, à ce propos, du risque d'asymétrie entre l'information et le phénomène expliqué, compliquant les efforts d'interprétation. Si la connaissance joue un rôle fondamental pour l'orchestration (Sirmon, 2011), des efforts importants doivent être réalisés pour l'adapter aux besoins des organisations confrontées au handicap de la dyslexie. Il faut en renforcer la spécialisation en rapport avec la complexité de ce handicap et mieux la contextualiser au cadre de l'organisation afin que les managers puissent l'utiliser en situation.

Formation, handicap et compétence

Boltanski et Chiapello (1999) rappellent que l'édification d'un référentiel de compétences à pour but de permettre au salarié de se voir offrir une « valeur d'usage ». Celui-ci facilite la mise en place d'une comptabilité des ressources humaines pour les managers permettant de rechercher une représentation comptable plus juste des salariés non seulement comme coûts, mais aussi comme « ressources », c'est-à-dire en tant qu'individus dépositaires de compétences utiles à l'entreprise. Or, l'analyse de nos données démontre que les formations délivrées n'associent pas les travailleurs dyslexiques avec le concept de compétence et n'établissent pas de référentiel de compétences spécifiques.

Partenariats

Parmi les facteurs de contingence (Penrose, 1959) cités précédemment, nous pouvons mentionner les partenariats. Selon Barney (2018), le partenariat peut être avantageux, car celui-ci entraîne une réduction des coûts d'acquisition d'une ressource et permet de profiter d'un accès plus rapide à la frange la plus compétente de celle-ci. Sirmon (2007, 2011) quant à lui, précise qu'avec une orchestration optimale de la ressource, ce partenariat permet de générer des profits et de transformer cette ressource en ressource stratégique. Pour notre part, bien que nous ayons observé la mise en place de partenariats de type organisation/secteur associatif et organisation/consultants spécialisés, nos données n'ont pas pu conclure à une perception de la ressource dyslexique en tant que ressource stratégique. Il semblerait que l'intensité des partenariats ait été trop faible, ces derniers s'étant principalement matérialisés sous la forme de formations peu approfondies et non d'accompagnements individualisés.

III.2.c. Ressources étendues, ressources cachées

Enrichissement du concept des ressources étendues : la ressource « dyslexie » en tant que ressource cachée

La lecture de nos résultats et des différents apports théoriques nous conduit à proposer un nouveau concept venant enrichir celui de Weppe, Warnier et Lecocq (2013) au sujet des ressources étendues. Elle permet également de synthétiser les éléments de réponse de la problématique générale de cette thèse :

Comment la dyslexie en tant que ressource, par les compétences idiosyncratiques qu'elle développe, constitue-t-elle une ressource cachée pour les organisations ?

Pour cela nous nous appuyons sur l'analyse des résultats issus du **chapitre 5** à propos des impacts du stigmatisme et sur ceux issus du **chapitre 6** nous ayant permis de proposer une modélisation du processus d'élaboration de la compétence systémique, compétence idiosyncratique des travailleurs dyslexiques. Le **chapitre 7**, quant à lui, nous offre des résultats nous permettant d'alimenter la réflexion sur le caractère invisible de la compétence ainsi que sur la perception que les managers se font de la ressource dyslexie.

Toute personne employée constitue une ressource acquise pour l'organisation. Il en va de même pour un travailleur dyslexique qui constitue ainsi une ressource « dyslexie ». En effet, la particularité de son parcours de vie va impacter son portefeuille de compétences.

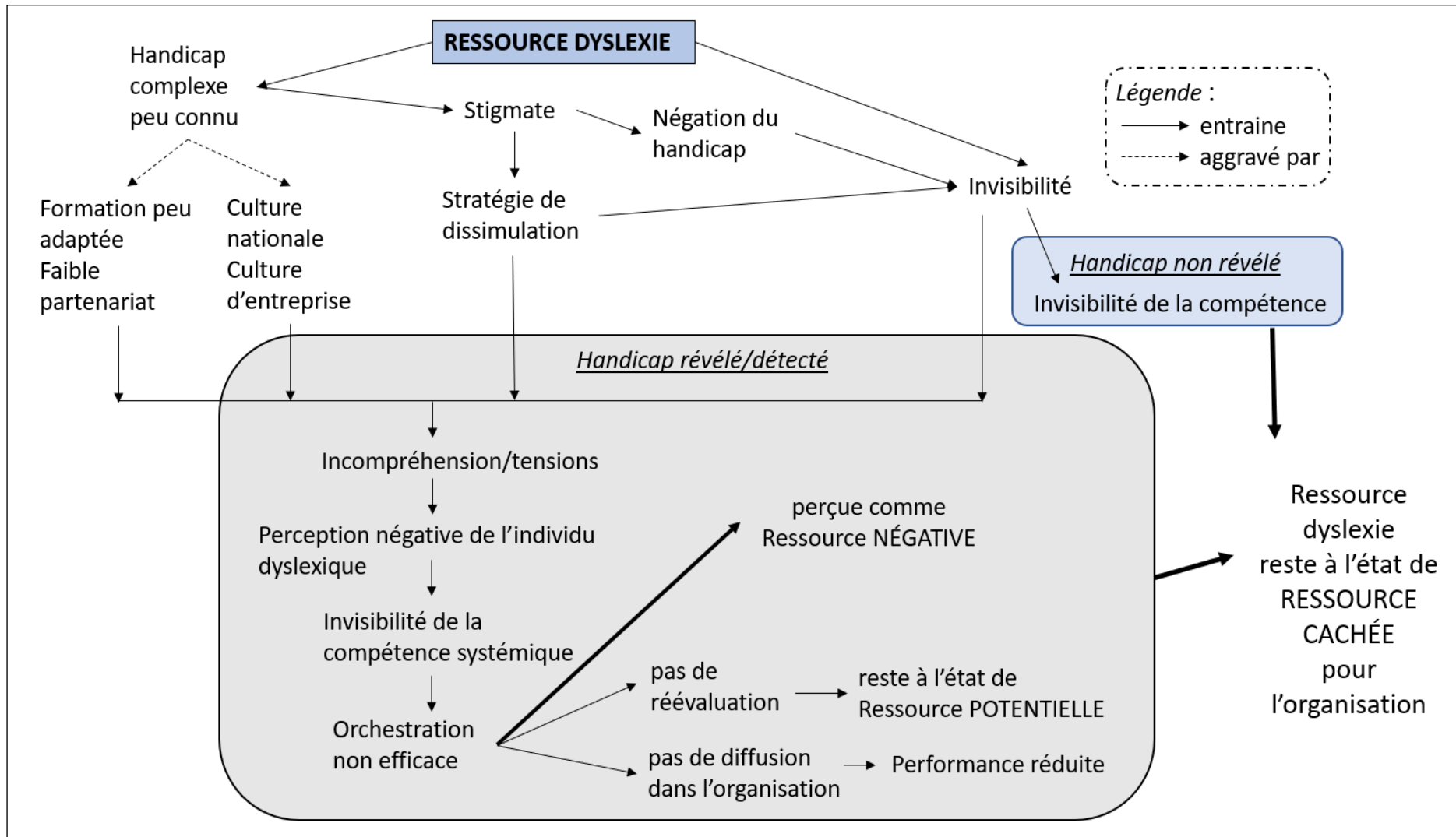
Ainsi nous avons constaté que les expériences traumatisantes vécues dans le système scolaire produisaient un stigmat, lui-même à l'origine d'une modification de l'identité initiale de la personne. Cette nouvelle identité, que nous avons nommée « identité du handicap invisible », peut être niée par l'individu ou peut être cachée par peur de la reviviscence du stigmat. Cette dissimulation peut protéger, pour un temps plus ou moins variable, le travailleur dyslexique confronté à la norme imposée par la culture d'entreprise et la culture nationale, non modifiée par la formation déficitaire des managers. Le caractère complexe et le caractère invisible de ce handicap sont des facteurs aggravants de cette intolérance vis-à-vis des troubles causés par ce handicap.

Dans le cas où le handicap est révélé ou détecté, nous avons vu que les différents éléments cités (déficit de formation, complexité du handicap, cultures, stratégie de dissimulation et surtout invisibilité du handicap) provoquent une incompréhension et favorisent le développement de tensions au sein des équipes. Il en résulte l'émergence d'une perception négative de l'individu dyslexique par les collaborateurs. Celle-ci contribue à rendre ses compétences idiosyncratiques invisibles, comme la compétence systémique. De cette conséquence découle la réalisation d'une orchestration peu efficace, ne permettant ni de réévaluer cette ressource à sa juste valeur ni de diffuser ses compétences à l'organisation. Cette ressource « dyslexie » reste à l'état de potentiel et ne contribue pas à la performance de l'organisation. La mauvaise orchestration participe également à rendre cette ressource

négative aux yeux des managers. D'autre part, lorsque le handicap n'est pas révélé, les compétences idiosyncratiques détenues par l'individu dyslexique restent également invisibles. Dans ces deux cas de figure, la ressource « dyslexie » reste imperceptible pour l'organisation. Cette invisibilité de la ressource nous conduit à la qualifier de « ressource cachée ». Ce type de ressource vient compléter le répertoire des ressources étendues de Weppe, Warnier et Lecoq (2013) qui compte les ressources stratégiques, ordinaires et négatives.

Pour illustrer cette analyse, nous avons réalisé la figure ci-dessous (FIGURE 11).

FIGURE 11 – La ressource « dyslexie », une ressource cachée



Caractéristiques de la ressource « dyslexie » en tant que ressource cachée

La ressource « dyslexie » peut être une ressource cachée pour l'individu dyslexique lui-même, mais également pour ses collaborateurs, et en particulier les managers. Nous allons détailler les caractéristiques des deux cas de figure.

1) Ressource cachée pour l'individu dyslexique lui-même :

- Nous constatons, à travers nos résultats, que la ressource « dyslexie » est particulièrement sensible au contexte managérial, ce qui peut influencer son passage à l'état de ressource cachée.
- Nous comprenons que la perte d'estime de soi provoquée par le stigmatisme entraîne chez le travailleur dyslexique une auto-perception négative de ses compétences idiosyncratiques. Cette perception favorise la mutation de la ressource « dyslexie » en ressource cachée.
- Enfin, l'usage de la stratégie de dissimulation peut avoir un effet pervers sur l'individu qui peut être amené à nier son identité initiale et ne pas percevoir ses compétences idiosyncratiques.

TABLEAU 9 - Les caractéristiques des ressources « dyslexie » en tant que ressource cachée du point de vue de l'individu dyslexique

| Caractéristiques du point de vue du travailleur dyslexique | |
|--|--|
| | passage de la RESSOURCE « DYSLEXIE » à la RESSOURCE CACHÉE |
| Impact du contexte managérial | ++ |
| Auto-perception des compétences par les travailleurs dyslexiques | perte d'estime de soi provoquée par le stigmatisme = invisibilité des compétences idiosyncratiques |
| Impact de la Stratégie de dissimulation | peut entraîner une négation de son identité « handicap invisible » et donc invisibilité des compétences idiosyncratiques |

2) Ressource cachée pour les managers :

- Nos résultats nous permettent de comprendre la perception que les managers se font des compétences des travailleurs dyslexiques. Celle-ci est tributaire de la qualité des relations inter-personnelles. Si celles-ci sont bonnes, nous avons observé que la perception des compétences pouvait être positive, mais le manager n'attribuait pas ces dernières au caractère dyslexique de sa ressource. Il pouvait également nuancer cette perception en émettant un avis négatif sur sa ressource. Nous pouvons donc affirmer que la ressource, en sa qualité de ressource « dyslexie » avec les compétences idiosyncratiques qui s'y rattachent, reste à l'état de ressource cachée. Il en va de même lorsque la qualité des relations inter-personnelles est mauvaise. Dans ce cas, le manager ne perçoit pas ou peu de compétences.
- En ce qui concerne la perception de la productivité de la ressource « dyslexie », elle dépend de la révélation/détection du handicap. Lorsque ce dernier n'est connu, nos résultats nous démontrent que le manager perçoit la productivité de la ressource comme supérieure ou égale à son coût d'acquisition. Lorsqu'il est porté à la connaissance du manager, ce dernier perçoit la productivité de la ressource comme inférieure ou égale à son coût d'acquisition.
- Enfin, la perception de la performance de la ressource « dyslexie » dépend, elle aussi, de la révélation/détection du handicap. Lorsque le manager n'a pas connaissance du handicap de sa ressource, il perçoit sa performance comme positive, et dans ce cas la ressource « dyslexie » reste à l'état de ressource stratégique. Il peut également la percevoir comme nulle, et dans ce cas elle demeure à l'état de ressource ordinaire. Dans le cas où le manager connaît le handicap de sa ressource, il perçoit sa performance comme négative et peut envisager sa mise à l'écart.

TABLEAU 10 - Les caractéristiques de la ressource « dyslexie » en tant que ressource cachée du point de vue des managers

| RESSOURCE « DYSLEXIE » en tant que RESSOURCE CACHÉE | | | |
|--|---|--|--|
| Caractéristiques du point de vue des managers | | | |
| | Bonnes relations interpersonnelles | | Mauvaises relations interpersonnelles |
| Perception des compétences des travailleurs dyslexiques par les managers | oui, mais pas perçues comme spécifiques à la ressource dyslexie | oui, mais nuancé par un avis négatif | non ou minimisation |
| | Handicap non connu | | Handicap connu |
| Productivité perçue | ≥ au coût d'acquisition | | ≤ au coût d'acquisition |
| Performance perçue | + La ressource « dyslexie » reste à l'état de STRATÉGIQUE | nulle La ressource « dyslexie » reste à l'état de RESSOURCE ORDINAIRE | - possibilité de mise à l'écart de la ressource |

IV. Contributions méthodologiques pour des recherches sur le thème du handicap

Notre recherche permet de mettre en lumière certaines contributions méthodologiques concernant le thème du handicap, avec notamment la nécessité de prendre en compte les prismes de perception de cet objet et le bénéfice qu'apporte à l'étude le fait d'être un chercheur-objet, celui-ci étant lui-même dyslexique.

IV.I. Considérer le handicap en recherche selon un nouvel angle de perception

Le prisme de perception de l'objet de recherche, ici le handicap, nous paraît être un élément central d'un point de vue méthodologique. Celui-ci influence la lecture de la revue de littérature et le choix des théories mobilisées ainsi que la détermination de la question de recherche.

Nous comprenons à la lecture des travaux de Gardou (2010), qu'au-delà de la définition purement législative du handicap que nous avons précisé dans l'introduction, il existe différents prismes de perception à l'origine d'une démultiplication de définitions de cet objet par les acteurs publics et privés. Ces derniers sont influencés par une norme culturelle et sociétale, propos en accord avec ceux de Gardou (2010, p. 18) selon lesquels *« il est difficile de saisir les liens entre handicap et culture sans une prise de conscience fondamentale : notre ordre social est, d'abord et surtout, mental. Il est commandé, d'un côté, par notre instinct de conservation et, de l'autre, par notre quête de sens face à l'insaisissable de l'humain, auquel pourtant nous appartenons. Ce qui nous conduit à ordonner toutes nos conceptions, à désirer un ordre souverain ramenant la diversité à une unité réductrice et à*

nous accrocher à des normes établies ». Au sujet du rapport entre norme et handicap, Gardou (2010, p. 19) a affirmé également qu'« être non handicapé, c'est la norme, cela va de soi, cela fait partie de notre ordre des choses. C'est appartenir à ce que les ethnolinguistes appellent une catégorie non marquée. Or, le handicap vient rompre les constances de notre univers et les illusions collectives sur lesquelles nous nous plaisons à vivre ». Pour définir le handicap, les acteurs se positionnent en considérant le rapport entre le normal et l'anormal (Canguilhem, 1966, p. 228). Or, d'après ce même auteur, « il ne s'agit pas d'un rapport de contradiction et d'extériorité, mais d'un rapport de polarité » qui suppose que du prisme de perception dépend la définition choisie.

Ces différents prismes de perception du handicap sont appelés « modèles » par Gardou (2006) qui en a proposé une typologie :

1. « le modèle fonctionnel ou relationnel , le handicap n'est plus pensé en termes d'« être ». Une conception fonctionnelle, dynamique vient remplacer la conception lésionnelle. On n'occulte pas la lésion organique, la déficience (du système nerveux, de l'oeil, de l'oreille, des structures liées au mouvement...), mais on s'intéresse surtout à ses retentissements fonctionnels » (Gardou, 2006, p. 31).
2. « Le modèle exogène correspond aux représentations du handicap comme accident lié à l'action d'un élément extrinsèque qui provoque ce qui arrive. D'où cela vient-il ? De la nature et de la biologie ? Du milieu social, du mode de vie et de la culture ? D'un accident de la route ? D'une famille pathogène ? » (Gardou, 2006, p. 32).
3. « Dans le modèle additif, on se représente le handicap comme un élément qui a pénétré dans le corps ou l'esprit. Un excédent indésirable, qui nécessite une exérèse. Une excroissance pathogène à extraire. Quelque chose que la personne porte comme un

fardeau (« porteur d'un handicap »). Ici, ce sont les notions de « trop », d'excès qui président » (Gardou, 2006, p. 35).

Ces modèles ci-dessus n'ont pas été choisis pour alimenter notre réflexion et nos apports théoriques. Nous nous sommes plutôt intéressés à la suite de la typologie comprenant les modèles 4 et 5 :

4. « Dans le *modèle endogène*, le handicap est déplacé du côté de la personne. Il part de l'intérieur : c'est un processus intrinsèque. D'où les notions de terrain, de « *milieu interne* », de nature, de constitution, de tempérament, de dispositions ou prédispositions, de patrimoine génétique et d'hérédité » (Gardou, 2006, p. 33).
5. « Dans les représentations correspondant au *modèle maléfique*, le handicap est considéré comme un mal absolu, une anormalité, une déviance biologique et, en même temps, une déviance sociale. Objet de dévaluation, d'humiliation, de honte, il devient synonyme de stigmatisation, d'exclusion, de mort. Dans la culture occidentale, le handicap est généralement perçu comme une calamité, un non-sens radical. Une absurdité, une abjection, que rien ne saurait justifier. La personne concernée est vécue par les autres et se vit elle-même comme un être socialement dévalué, « *décalé* » » (Gardou, 2006, p. 37).

Ces deux derniers modèles nous ont permis de retranscrire la réalité du handicap invisible, objet de notre recherche. En effet, ces prismes de perception nous ont semblé plus adéquats que ceux du début de la typologie, car ils font écho à la réalité vécue par les personnes dyslexiques que nous avons interviewées.

Le dernier modèle proposé, soit le modèle 6, est celui qui nous a conduits à élaborer notre problématique générale de recherche, notre but étant de démontrer que la dyslexie constitue une ressource pour l'organisation.

6. « À l'opposé, dans le *modèle bénéfique*, on confère au handicap une signification positive. Il remplit une fonction irremplaçable d'équilibration sociale. Il constitue une expérience particulièrement féconde et signifiante, de connaissance, de dépassement, de transfiguration de soi. Une occasion de découverte de ressorts invisibles, de forces qui naissent de la vulnérabilité » (Gardou, 2006, p. 37).

Pour traiter du sujet handicap en recherche, il est indispensable de considérer la pluralité des prismes de perception qui y sont rattachés. Cependant, comme l'a précisé Gardou (2010, p. 22) « même aujourd'hui, où nos représentations semblent avoir significativement évolué, notre société continue à faire du handicap un stigmat, c'est-à-dire une source insidieuse de dévalorisation et de rejet ». Tout chercheur intéressé par ce thème d'étude doit donc garder à l'esprit que ce dernier est perçu selon un prisme négatif pour une grande majorité de personnes. L'envisager différemment permet de créer une nouvelle voie de recherche.

IV.2. De l'utilité d'être un chercheur-objet

Canguilhem (2006, p. 183) a affirmé que « l'anormale suscite l'intérêt théorique pour le normal ». Les investigations que nous avons menées pour réaliser cette thèse nous ont cependant démontré que le chercheur dyslexique peut percevoir en amont l'intérêt de mener une étude sur le thème du travailleur dyslexique, car son prisme de perception du handicap est différent de celui de la communauté de chercheurs non dyslexiques. En effet, il entrevoit plus facilement les potentialités que peut offrir ce sujet pour le champ de recherche pour les organisations, étant lui-même au fait du phénomène étudié. L'intérêt de cette étude est d'autant plus prégnant pour lui que ce champ de recherche est vierge.

De plus, le chercheur qui s'intéresse à l'objet d'étude du handicap retire un grand bénéfice à être lui-même objet de sa recherche. En effet, cette posture lui offre des clefs de compréhension des éléments endogènes et exogènes en présence et lui permet de mieux saisir le phénomène du handicap dans sa globalité. Il peut ainsi considérer des détails qui se révèlent déterminants pour comprendre les tenants et les aboutissants, alors qu'ils auraient pu paraître insignifiants pour un non averti dans le cas particulier du handicap invisible.

D'autre part, le vécu personnel du chercheur-objet lui permet de repérer les similitudes entre ses expériences personnelles et celles des personnes interviewées et ainsi d'être plus attentif aux événements déterminants de leurs parcours que Ellis, Adams, et Bochner, (2011) nomment « épiphanies ». Il lui offre également une perception globale de l'enchaînement de ces moments forts et lui permet d'entrevoir le fil conducteur de sa recherche afin d'orchestrer de manière logique l'ensemble de ses données. Cette

observation rejoint les propos de Muriel Van Vliet (2016, p. 42) selon lesquels « *La phénoménologie de la perception est considérée comme un premier moment essentiel de la création du sens* ». Enfin, le vécu personnel du chercheur le dote d'une sensibilité particulière qui favorise la perception globale du phénomène étudié tel que le décrit Muriel Van Vliet (2016, p. 43) : « *la perception sensible organise déjà chaque élément perçu au plan sensoriel en un paysage complet où chaque élément prend place et sens en fonction de ceux qui l'environnent* ».

Le fait d'être lui-même objet de sa recherche permet au chercheur de dépasser une difficulté observée par Canguilhem (1966, p. 113) dans son étude des phénomènes de l'anormale. En effet, cet auteur explique que deux êtres ne peuvent se substituer à cause des anomalies provoquées par les variations individuelles. Le chercheur-objet peut au contraire se « glisser dans la peau » des personnes qu'il interroge pour mieux recueillir les fragments utiles de leurs témoignages.

Ces différentes observations sont en accord avec l'affirmation de Gardou (2010, p. 24) qui déclare que « *les travaux et recherches gagnent beaucoup à impliquer des chercheurs eux-mêmes en situation de handicap* ».

Le chercheur-objet doit cependant être vigilant, car son statut peut aussi être à l'origine d'un manque d'objectivité par l'adoption d'une posture trop militante. Dans notre cas, cet obstacle a pu être surmonté grâce à la prise de distance réalisée lors d'exposés en séminaires, de colloques, d'échanges avec le directeur de thèse et d'autres chercheurs, notamment lors de conférences nationales et internationales.

CHAPITRE 9 – PRÉCONISATIONS MANAGÉRIALES

Nous avons pris le parti de présenter les préconisations managériales selon trois axes, le premier destiné aux travailleurs dyslexiques, le second étant réservé aux managers, le troisième s'adressant aux organisations de manière plus générale. Nous envisageons ces préconisations comme des modes d'emploi envisageables pour des actions concrètes à mener dans les organisations. Elles découlent directement de l'analyse de nos résultats et permettent de combler un vide technique d'un point de vue managérial observé dans les rapports entre les organisations et les travailleurs dyslexiques.

I. Préconisations pour les travailleurs dyslexiques

Nous proposons deux types de préconisations qui s'adressent de manière individuelle aux travailleurs dyslexiques. En effet, ces derniers sont encouragés à faire appel à des aides externes et/ou à mettre en place des initiatives personnelles.

I.I. Aides externes :

- *[Préconisation 1 : Accompagnement post-révélation/diagnostic](#)*

La plupart des individus dyslexiques se font diagnostiquer dès les premières années de leur parcours scolaire. Cependant, il arrive que certains d'entre eux franchissent les étapes jusqu'au moment de leur entrée dans la vie active sans avoir été diagnostiqués. C'est alors

au sein de l'organisation que les RH s'intéressent au cas de certains salariés accusés de négligence dans leurs prestations écrites. Ces derniers sont reçus par la médecine du travail qui intervient en collaboration avec des neurologues et orthophonistes pour diagnostiquer une potentielle dyslexie. Lorsque le diagnostic est posé, il est alors essentiel d'accompagner le travailleur dyslexique dans une démarche de sensibilisation de son handicap dans le cadre de son poste de travail. Les personnes missionnées pour réaliser cet encadrement sont les référents et correspondants handicap et les médecins du travail. Le but est de présenter concrètement les compétences susceptibles d'être détenues par la plupart des dyslexiques afin de préserver une image positive de ce handicap. En effet, il est question d'éviter que seule la vision médicale ne soit retenue et de permettre au travailleur de ne pas créer de blocage. De plus, cette présentation facilite l'introspection de l'individu dyslexique qui, parce que cette dernière fait écho à des ressentis personnels, est enclin à développer davantage les compétences qu'il détient. Cette sensibilisation peut être également menée auprès des individus qui entrent dans une démarche de révélation de leur handicap détecté avant l'entrée dans la vie active. Ceux-ci ont généralement une connaissance déjà avancée de leur particularité et l'envisagent de manière positive, condition nécessaire au passage à l'acte de la révélation. Ainsi, la sensibilisation permet de renforcer une estime de soi en partie acquise. Ces bénéfices ne peuvent être efficaces que dans le cas où l'ensemble des collaborateurs adopte une attitude bienveillante à l'égard de ces individus dyslexiques.

○ *Préconisation 2 : Le coaching, médiation entre manager et dyslexique*

L'embauche de personnel dyslexique dans une organisation peut être accompagnée de la mise en place d'un coaching personnel mené par un consultant interne et formé aux particularités de ce handicap. Celui-ci doit être rémunéré par l'AGEFIP. Ce coaching ambitionne d'atteindre plusieurs résultats : Premièrement, il est question de maintenir le dyslexique dans un état d'esprit positif et optimiste afin de lui permettre de conserver une bonne estime de soi et ainsi de ne pas se dévaloriser. Il doit être convaincu des compétences dont il est porteur afin de les mettre en action de manière efficace. Le coach a pour rôle d'associer les compétences observées chez l'individu avec les attentes de l'organisation. Il doit ainsi orchestrer la ressource « dyslexie » dans le but de répondre aux besoins en compétences de l'organisation en décrivant les tâches pour lesquelles cette dernière est la plus efficiente. Pour cela, il doit jouer le rôle de médiateur entre le manager et son collaborateur afin de sensibiliser le premier et de guider le second.

○ *Préconisation 3 : Contacts avec les associations*

La mise en contact avec les pairs peut s'avérer efficace dans le maintien de la confiance en soi et dans la recherche de solutions. Ainsi, les associations ont pour but d'ouvrir un espace de dialogue entre salariés dyslexiques afin que ceux-ci partagent leurs expériences difficiles. Ils peuvent ainsi prendre du recul sur leur situation personnelle et trouver du réconfort. Ces échanges peuvent être effectués dans les locaux des associations ou, de manière plus pratique, via des réseaux sociaux ou sur des forums dédiés aux travailleurs dyslexiques.

I.2. Initiatives personnelles :

- [*Préconisation 4 : Révélation encouragée en contexte handi-accueillant*](#)

Le travailleur dyslexique, lorsqu'il a déjà été confronté à un climat hostile, développe une attention particulière lorsqu'il est question de détecter les signaux négatifs à l'encontre de son handicap. Cependant, il doit aussi être capable de mettre tout en oeuvre pour détecter ceux qui témoigneraient de la présence d'un climat plus handi-accueillant. Ces signaux peuvent se présenter sous différentes formes : un processus RH de recrutement adapté à la dyslexie ; une bonne connaissance de la dyslexie de la part des collaborateurs ; une non-stigmatisation des erreurs orthographiques et grammaticales ; une bonne cohésion d'équipe ; présence d'un collaborateur plus ancien dans l'organisation dont la dyslexie n'a pas posé de problème pour ses supérieurs hiérarchiques, notamment d'un point de vue d'évolution carrière, et qui incarnerait une sorte de collaborateur-témoin. Ces signaux observés, le travailleur dyslexique peut entamer une démarche de révélation de son handicap.

- [*Préconisation 5 : Optimiser les relations par une compréhension fine au cas par cas.*](#)

Pour favoriser les relations entre le manager et le travailleur dyslexique, ce dernier doit faire un travail important d'introspection pour définir précisément les compétences dont il pense être doté. Pour que la compréhension soit réciproque, il est conseillé d'établir une grille de compétences à destination du manager afin que celui-ci puisse apprécier les spécificités de l'individu, tous les dyslexiques ne détenant pas automatiquement les mêmes compétences. Que la révélation du handicap soit un choix de la part de l'individu concerné ou que celle-ci ait été détectée par les collaborateurs, il est indispensable que le

travailleur dyslexique fasse preuve de pédagogie concernant l'explicitation de son handicap auprès de son entourage professionnel. Communiquer sur ses forces et ses faiblesses permet d'éviter la dégradation du climat de travail et permet une meilleure insertion de l'individu dans les équipes.

II. Préconisations pour les managers

Les préconisations que nous détaillons dans cette partie doivent être mises en application de manière différenciée dans le temps, les premières s’insérant préférentiellement dans une étape de formation du manager, les secondes devant être utilisées en contexte organisationnel.

II.I. Ingénierie de la formation

- [*Préconisation 6 : Des formateurs qualifiés*](#)

Les résultats ont démontré qu’il existait un déficit profond de connaissance en matière de troubles causés par la dyslexie chez les formateurs et les référents handicap. Ces derniers doivent nécessairement être mieux formés. Ainsi, il faudrait envisager la création d’un diplôme pour lequel les enseignements prodigués seraient agréés par le ministère de la Santé, le ministère l’enseignement supérieur et celui du travail. Le but est de développer un référentiel commun sur les handicaps et d’éviter des erreurs de définitions et d’interprétation de réalités complexes qui leur sont propres. Ce diplôme pourrait être acquis en continuité d’un Master 2 Consulting pour créer une spécialisation « handicap » chez les consultants, formateurs et référents qui le souhaitent. Il peut également s’adresser à des professionnels déjà confirmés, notamment les référents et correspondants handicap, les salariés du réseau CAP emploi. Le personnel dispensant les enseignements de ce diplôme proviendrait de la sphère médicale et médico-sociale, de la sphère associative, du monde universitaire notamment en matière de management. Une fois le diplôme obtenu, seuls leurs détenteurs seraient habilités à dispenser une formation auprès des organisations.

○ *[Préconisation 7 : Une sensibilisation systématique au handicap de la dyslexie](#)*

Rappelons que 5% des individus de chaque génération sont touchés par le handicap de la dyslexie, ce qui suppose que toute organisation est potentiellement concernée par le phénomène. Il est donc important de systématiser la sensibilisation par la formation des salariés, aussi bien les anciens que les nouveaux entrants. Pour ce faire dans les grandes organisations, le personnel habilité à dispenser ce type de formations au handicap invisible de la dyslexie doit être convié par les RH à intervenir auprès des collaborateurs. Ils doivent être financés selon l'Accord Handicap passé avec l'AGEFIP.

Dans le cadre des petites et moyennes entreprises qui sont les premiers pourvoyeurs d'emplois, mais qui ne disposent pas de moyens suffisants pour financer cette sensibilisation par la formation, cette dernière serait réalisée par des formateurs agréés sous forme de visio-conférence ou à destination de plusieurs TPE-PME à la fois. Cette sensibilisation pourrait revêtir un caractère obligatoire dès lors que l'entreprise dépasse un certain nombre de salariés.

○ *[Préconisation 8 : Une formation adaptée au cas du handicap invisible de la dyslexie](#)*

La formation doit impérativement présenter l'aspect médial de ce handicap qui permet de comprendre le caractère invisible de la dyslexie. Ainsi, il est important de décrire la singularité de la constitution neuronale en insistant sur le fait que les parties cérébrales non activées sont compensées par le surdéveloppement d'autres parties du cortex. De ce fait, il ne faut pas présenter ce handicap comme la résultante d'une déficience, mais d'une configuration neuronale différente.

Cette dernière implique des conséquences en termes de système de pensée, ce dernier nécessitant un temps de réflexion supérieur vis-à-vis d'un cerveau non dyslexique. Elle

impacte également la capacité d'association des phonèmes et des graphèmes, ce qui provoque des difficultés lors du passage à l'écrit. Cette explication vient donc contredire l'argument souvent répandu selon lequel les dyslexiques ne maîtrisent pas les règles d'orthographe.

La formation doit également présenter ce handicap sous l'angle managérial. Les caractères positifs comme négatifs de ce handicap invisible doivent être abordés. En effet, grâce à la méthode du Storytelling, le formateur emploie la forme narrative pour contextualiser les différentes situations auxquelles les collaborateurs vont être potentiellement confrontés. Cette méthode permet de simplifier la compréhension d'un phénomène complexe. Concernant les aspects positifs, le formateur doit présenter le potentiel de la configuration neurologique en termes de production de compétences idiosyncratiques. Ces dernières sont énumérées et contextualisées vis-à-vis des métiers de l'organisation. Le formateur peut également créer des ateliers de mise en situation du manager face à son collaborateur dyslexique, technique permettant la concrétisation des informations décrites précédemment. Ainsi le manager obtient des « guides » clef en main pour adapter ses pratiques. Ce type d'atelier permet de faire émerger des aspects positifs notamment en ce qui concerne l'association des compétences en fonction des missions professionnelles à remplir. Les ateliers peuvent également mettre en situation les managers dans la peau d'un travailleur dyslexique, ceux-ci étant conviés à décrire une journée type d'un individu dyslexique dans leur organisation. Le formateur peut guider les managers et compléter leurs interprétations des impacts de ce handicap invisible sur leurs pratiques quotidiennes. Ce type d'atelier permet de renforcer la mémorisation des situations hostiles auxquelles les personnes dyslexiques se retrouvent confrontées.

Concernant les aspects négatifs de la dyslexie, le formateur doit sensibiliser le manager sur les conséquences associées au caractère invisible de ce handicap. Il peut ainsi présenter les différentes tactiques de dissimulation dont peut user le travailleur dyslexique et en expliquer les motivations. Il doit enseigner au manager les réponses à apporter en cas de détection de ces tactiques, rappelant que de ces réactions dépend le maintien d'un climat de confiance entre lui et le travailleur dyslexique.

II.2. Management adapté

- [Préconisation 9 : Détecter les travailleurs dyslexiques et ouvrir le dialogue](#)

Partons de l'idée que le manager a bénéficié d'une formation au sujet du handicap invisible de la dyslexie. Ainsi, lorsqu'il observe que certains de ces collaborateurs rencontrent des problèmes dans leur rapport à l'écrit ou dans leurs rapports relationnels, il peut appliquer une grille de détection afin de vérifier si ceux-ci sont potentiellement dyslexiques. L'analyse de nos résultats nous permet de proposer la grille ci-dessous :

TABLEAU 11 - Grille de détection d'un salarié potentiellement dyslexique

| Indices de détection | Confirmation | Infirmité |
|---|--------------|-----------|
| Évoque un parcours scolaire difficile | | |
| Évite les échanges écrits | | |
| Réalise fréquemment des fautes d'orthographe sur les mails et les rapports | | |
| Prend plus de temps dans la rédaction de mails et de rapports que les autres collaborateurs | | |
| Les idées s'enchaînent dans l'écriture, mais sont peu approfondies et manque de structure | | |
| La syntaxe des phrases correspond à une syntaxe verbalisée | | |
| Présente des soucis d'application des consignes par manque de compréhension de celles-ci | | |
| De fortes compétences à l'oral | | |
| Des aptitudes relationnelles | | |
| Des compétences dans l'élaboration de schémas | | |
| Une capacité dans le partage des convictions | | |

Cette grille ne remplace pas un diagnostic médical si la personne concernée n'a pas été encore reçue par un médecin. Elle a pour vocation de servir d'outils pour ouvrir le dialogue entre manager et collaborateur et d'établir une relation de confiance nécessairement basée sur des échanges sincères. Ainsi, le travailleur dyslexique peut abandonner toutes tactiques de dissimulation à condition que le discours du manager soit bienveillant. Une fois le dialogue ouvert de manière sereine, le manager doit impérativement discuter des compétences potentiellement détenues par l'individu et en présenter l'aspect bénéfique pour l'organisation. De plus, il est nécessaire qu'il évoque les dispositifs d'accompagnement existants permis par l'Accord Handicap avec l'AGEFIP, notamment en termes d'aménagements (présentés ci-dessous). Il doit aussi rassurer le collaborateur concernant ces potentialités d'évolution de carrière, car celle-ci est contrôlée par un comité de suivi indépendant que nous évoquerons dans les préconisations faites à l'échelle organisationnelle.

○ [*Préconisation 10 : Aménagements à proposer aux travailleurs dyslexiques*](#)

Plusieurs aménagements peuvent être proposés par le manager à son collaborateur dyslexique. Même s'ils ne détectent pas systématiquement les erreurs de syntaxe, les logiciels correcteurs peuvent apporter une aide précieuse pour la relecture des écrits. Les logiciels vocaux, quant à eux, peuvent accroître la rapidité d'écriture, mais ne mettent pas à l'abri de plusieurs types d'erreurs concernant la syntaxe ou la concordance des temps. De nombreuses fautes d'orthographe ne sont pas non plus évitées. Le manager peut également faciliter l'utilisation de logiciels de visio-conférence pour communiquer. Il peut aussi autoriser la réalisation de rapports sous format audio plutôt que sous format papier.

D'autres aménagements peuvent être mis à la disposition du travailleur dyslexique, comme des supports papier en couleurs favorisant la mémorisation et la visualisation, des écrans d'ordinateur de taille importante permettant un meilleur traitement de l'information.

○ [Préconisation 11 : Reconsidération de la ressource « temps »](#)

Comme nous l'avons souligné, la dyslexie questionne notre rapport au temps au sein de l'organisation. En effet, le temps est considéré comme une des ressources fondamentales de l'entreprise. Sa bonne gestion contribue à l'amélioration des performances individuelles et collectives. Les objectifs de productivité actuels imposent un temps court dans la réalisation des tâches. Cela peut être une contrainte pour tout salarié, mais elle est d'autant plus forte pour un travailleur dyslexique. La bonne performance de ce dernier est dépendante de l'octroi d'un aménagement de temps proportionnel à ses besoins pour effectuer la mission. Cet aménagement peut être assorti d'une visualisation en amont des tâches sous forme de carte conceptuelle pour accélérer l'assimilation de la consigne. Il faut alors envisager l'octroi d'un temps plus long comme une approche qualitative du travail et comme un investissement sur le long terme permettant de répondre aux attentes de la performance organisationnelle. Cette prise en compte du besoin du travailleur dyslexique par le management du temps participe à la satisfaction individuelle et au bien-être au travail de l'individu et n'est réalisable que par la médiation et avec le soutien de son manager. La reconnaissance de ce besoin par la hiérarchie permet de conserver la motivation de la personne et de lui permettre de dépasser son handicap par l'acceptation de son identité. Ce type d'aménagement, qui suppose l'acceptation de l'existence d'une charge supplémentaire de travail consécutive à la détention de ce handicap, participe à la réduction de l'épuisement professionnel.

○ *Préconisation 12 : Adaptation des consignes et des tâches*

Le manager peut également modifier son comportement vis-à-vis de son collaborateur en adaptant la didactique de ses consignes. Celles-ci doivent être décomposées, imagées, contextualisées afin d'accroître la visualisation de la mission demandée. Ces actions permettent de faciliter la mise en action de la pensée systémique des individus dyslexiques. Il est conseillé au manager de demander une reformulation de la consigne de la part de son collaborateur pour vérifier la bonne compréhension de celle-ci.

Afin d'éviter les écueils consécutifs aux troubles de la dyslexie, le manager peut faciliter le travail de son collaborateur en adaptant les tâches à ses compétences. Ainsi, il peut réduire les échanges par écrit non indispensables et au contraire proposer des interventions orales, mode de communication particulièrement maîtrisé par les dyslexiques. Les compétences relationnelle et créative peuvent aussi être valorisées par l'octroi de missions de projets en équipe ou de contacts avec des prestataires ou des clients. La compétence systémique peut aussi être mobilisée lors de missions de réflexion sur la stratégie de l'organisation.

III. Préconisations pour les organisations

Les préconisations suivantes d'adressent de manière privilégiée aux organisations, mais également aux instances de l'État. Elles proposent la mise en place d'aménagements susceptibles d'améliorer la qualité de vie des travailleurs dyslexiques, la satisfaction des besoins en compétences des organisations, la représentativité et la protection des personnes en situation de handicap.

III.I. Aménagements envisageables

- [*Préconisation 13 : Personnels spécialisés dans la correction*](#)

Dans le cadre des Accords Handicap, l'embauche d'agents chargés de la correction de documents au sein de l'organisation peut être rendue possible. Elle serait compensée par la réduction de la contribution que l'entreprise doit verser à l'AGEFIP.

- [*Préconisation 14 : Logo signalétique pour travailleur dyslexique*](#)

Les travailleurs dyslexiques sont souvent victimes de préjugés concernant les erreurs qu'ils effectuent à l'écrit. Très vite considérés comme incompetents, ils sont discrédités. Pour pallier ce problème, un logo signalétique à vocation nationale pourrait être créé pour indiquer aux destinataires de tous documents produits par un dyslexique que ceux-ci doivent prendre en compte le handicap de la personne. Cette stigmatisation positive permettrait de déculpabiliser le travailleur dyslexique en invitant les lecteurs à ne pas tenir compte au premier abord des fautes d'orthographe, de grammaire ou de syntaxe. Ce logo protégerait également du discrédit le travailleur dyslexique qui emploie un logiciel à commande vocale, à l'origine de nombreuses fautes non détectables par l'individu.

III.2. Modification des perceptions

- *Préconisation 15 : Un mode de recrutement qui privilégie les compétences*

Cette préconisation consiste à élaborer un nouveau mode de détection des compétences des dyslexiques grâce à un programme de recrutement interne et externe. L'organisation définit ses besoins en compétences et organise un atelier de recrutement organisé autour d'une gestion de projet fictive. Ce programme permettrait d'observer les compétences singulières dans un contexte d'équipe. Les postes n'étant pas définis, chacun pourrait exprimer ses atouts en fonction de ses compétences singulières et les groupes constitués répondraient en un temps limité à des problématiques organisationnelles. Les recruteurs ayant connaissance de la dyslexie des candidats, une personne externe serait chargée des tâches écrites (mails, rapports, etc.) pour que la mise en action des compétences de ces derniers ne soit pas entravée par des tâches qui les mettent en difficulté. Les diplômes et les niveaux d'expérience ne seraient pas portés à la connaissance des managers et des RH afin que ceux-ci se concentrent seulement sur les compétences singulières des candidats dyslexiques en situation. Les résultats de cet atelier de recrutement doivent être analysés pour permettre une orchestration efficace de ces ressources singulières avec celles de l'organisation dans le but de répondre aux besoins stratégiques et de définir les postes en fonction des compétences observées et non plus selon un référentiel métier, le travailleur dyslexique obtenant un poste protéiforme (poste par tâches et non par métier) qui lui garantit un meilleur épanouissement dans son travail.

○ *Préconisation 16 : Faire évoluer la culture d'entreprise*

Sensibiliser l'ensemble des collaborateurs d'une organisation au sujet du handicap peut être l'occasion de faire évoluer la culture d'entreprise. Des journées de sensibilisation pourraient être organisées, non plus seulement sous la forme de journées de formation à destination des managers, mais sous forme de conférences-débats et ateliers de mise en situation pour toucher un public plus large et amener ces personnes à considérer le handicap différemment. Ce thème reste relativement tabou dans la culture d'entreprise française, perçu très négativement par une majorité de la population. Faire intervenir des formateurs externes, des personnes handicapées, des leaders d'opinion en n'omettant pas d'y associer les directeurs généraux des différents départements auraient un impact fort sur leurs collaborateurs, le but étant d'accroître leur tolérance et de modifier ou enrichir la définition qu'ils se font des différents handicaps. Concernant la dyslexie, l'intervention de leaders d'opinion concernés par le handicap aurait pour but de rassurer les managers sur les capacités à réussir malgré les troubles causés par la dyslexie et de faire évoluer les mentalités. L'évolution du climat de travail vers un climat plus handi-accueillant pour les travailleurs dyslexiques nécessite enfin une dédramatisation et une tolérance plus grande à l'égard des erreurs d'orthographe.

III.3. Protection et représentativité des personnes handicapées

- [*Préconisation 17 : Comité de suivi de la politique du handicap*](#)

Les lois de 2005 et 2018 imposent aux organisations de mettre en place une politique du handicap. Cependant, celle-ci gagnerait à être contrôlée par un comité de suivi indépendant (qui pourrait être renommé « comité de suivi handicap » par exemple), capable d'intervenir sur l'ensemble du territoire national. Il serait composé de membres issus de l'institution du Défenseur des droits, de représentants syndicaux et patronaux, de représentants des ministères d'État (travail, santé, handicap). Leur mission est de veiller à la bonne application des textes de loi qui supposent la protection et la mise en place d'initiatives en faveur des personnes handicapées. Ce comité permettrait de surveiller également la bonne application des Accords Handicap et de mettre en place un audit annuel offrant une synthèse sur l'état d'avancement de carrière des travailleurs handicapés.

- [*Préconisation 18 : Quota de promus en situation de handicap*](#)

Tout comme nous le préconisons ci-dessus, le comité de suivi « handicap » serait chargé de surveiller les politiques de promotion des salariés handicapés dans les organisations. Il serait cependant utile d'introduire un facteur contraignant afin que ces mêmes personnes connaissent un avancement de carrière quasi-similaire aux individus non handicapés. Ainsi nous préconisons la mise en place d'un quota de personnes promues en situation de handicap.

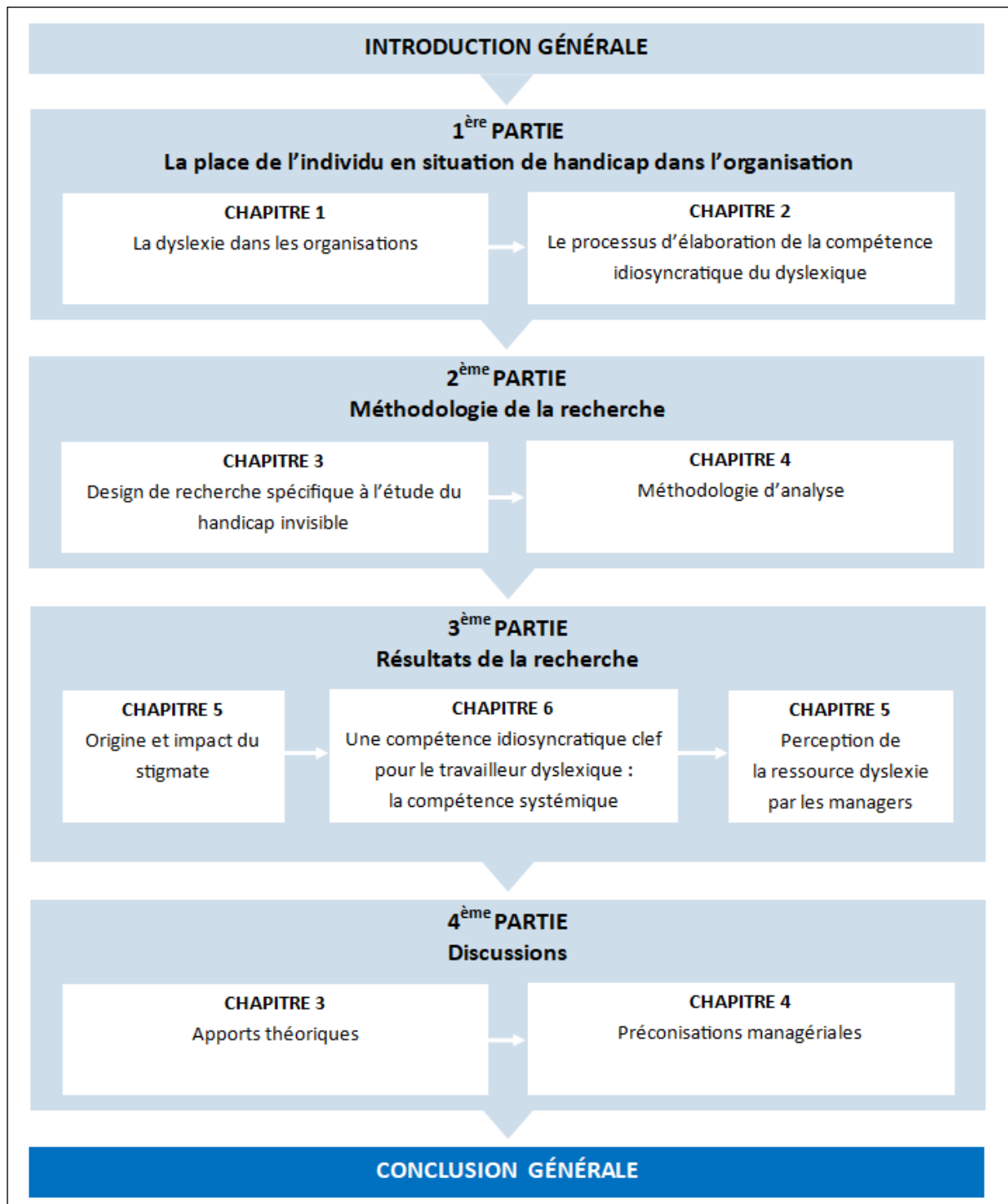
- Préconisation 19 : Une meilleure représentativité des personnes handicapées au sein des conseils d'administration

La représentation des salariés dans les organisations pourrait être assurée par la présence de personnes en situation de handicap, ou de membres du monde associatif en rapport avec le handicap ou de référents handicap au sein des conseils d'administration.

Nos recommandations ont pour objectif de faciliter l'intégration des travailleurs dyslexiques dans les organisations. Leur application peut garantir une modification de la perception de cette ressource singulière par les managers. Celle-ci pourrait ainsi être envisagée positivement et répondre aux besoins en ressources des organisations tout en assurant, de ce fait, un accroissement de la performance.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Cette partie conclusive nous permet de procéder à la synthèse générale de la recherche, de développer les arguments en faveur d'une validation de cette dernière, ainsi que les limites rencontrées. Nous y présenterons également les axes de futures recherches.



I. Synthèse générale de la recherche

La dyslexie est devenue, depuis une dizaine d'années, un « mal » plus visible grâce aux actions associatives opérant auprès des instances publiques, et dont s'inquiètent de manière grandissante les pédagogues, les parents, les politiques, les managers. Cependant, elle reste méconnue du grand public en termes de caractérisation, notamment positive. Cette thèse montre les conséquences que peuvent avoir certains facteurs, à savoir les croyances collectives à propos du handicap de la dyslexie et l'attachement excessif des individus à la norme, sur la formation d'un stigmaté chez les individus dyslexiques. Elle inscrit ce phénomène dans le cadre des organisations pour démontrer qu'en plus d'être à l'origine de la formation de compétences idiosyncratiques par le biais du stigmaté et de la résilience qui en découle, ces facteurs contribuent à rendre ces dernières invisibles auprès des managers.

La question de considérer ces compétences comme ressources cachées a constitué notre fil rouge tout au long de notre étude. Pour faire émerger des éléments de réponse, nous sommes partis en quête des « épiphanies » vécues par les travailleurs dyslexiques nous permettant de comprendre comment les compétences de ces individus pouvaient représenter une ressource pour l'organisation. Nous avons découvert que ces travailleurs avaient la faculté, grâce à leur configuration neurologique originale, de mettre en action des schèmes de pensée plus développés et de créer des compétences idiosyncratiques, et notamment la compétence systémique que nous avons choisi de détailler dans cette thèse. Nos investigations nous ont également permis de comprendre comment ces compétences étaient perçues par les managers. Nous en avons conclu, par le biais de l'étude de la compétence systémique, que le phénomène de myopie des compétences idiosyncratiques

des travailleurs dyslexiques contribue à faire de celles-ci des ressources cachées pour les managers.

Appréhender le phénomène de la dyslexie dans les organisations ouvre la voie de recherche sur des concepts plus généraux : celui des neuro-compétences, produit de l'association d'une configuration neurologique avec un environnement propice et celui des ressources cachées, appréhendées d'un point de vue personnel et organisationnel.

Cette thèse offre ainsi des arguments pour envisager la dyslexie sous un prisme plus positif, permettant de la considérer non plus seulement comme un désavantage, mais également comme un atout.

II. Validation de la recherche

II.I. Validation interne

L'analyse de nos résultats nous permet de formuler plusieurs contributions d'ordre conceptuel, méthodologique et pratique. La validité de la recherche doit également être questionnée afin de garantir le bien-fondé de notre étude. Cependant, le statut exploratoire de cette dernière contraint le chercheur dans sa quête de validité complète de ses travaux à demeurer inachevée.

En ce qui concerne la revue de littérature, nous avons procédé à un croisement interdisciplinaire (Le Moigne, 2002, T2) entre les travaux de management stratégiques, ceux portant sur les ressources humaines, ainsi que des ouvrages traitant de la neurologie et de sciences sociales.

D'autre part, nous avons pris le soin de décrire la méthodologie (Partie 2) ainsi que les outils de collecte et d'analyse mobilisés pour traiter la complexité de notre terrain.

Le contexte de l'objet d'étude, à savoir la dyslexie, a été décrit, tant au niveau individuel, qu'organisationnel, mais également national avec la description des acteurs associatifs.

Notre méthode de collecte et de présentation des résultats a été justifiée auprès du lecteur (Chapitre 4) et la restitution de ces derniers s'est faite selon une volonté de transparence par un usage systématique de verbatims pour accompagner nos différents arguments.

Nous avons pris la précaution d'éviter le biais de circularité de trois manières : d'une part, nous avons vérifié l'opérationnalité du guide d'entretien par un travail réflexif prenant en considération les données d'interviews exploratoires informels et permettant de faire émerger des thématiques communes aux différents « récits de vie » des travailleurs dyslexiques rencontrés (épiphanies) et du chercheur (Eliss, Bochner, 2000) ; en ce qui concerne le risque de circularité des analyses vis-à-vis de la revue de littérature, nous avons mobilisé en partie d'autres auteurs lors de leurs traductions en apports théoriques ; au sujet du risque de circularité des résultats tirés des entretiens avec les travailleurs dyslexiques et la revue de littérature, nous avons triangulé nos données avec celles offertes par de nouveaux entretiens réalisés avec des managers.

L'organisation des chapitres a été choisie pour permettre au lecteur de saisir l'enchaînement chronologique des différentes étapes du parcours d'un travailleur dyslexique. Elle a cherché à traduire le plus fidèlement possible le cheminement de pensée que le chercheur a adopté et a, par la suite, insufflé au guide d'entretien lors de son élaboration.

Nous pouvons également répondre à la question de validité interne de notre recherche en reprenant les biais identifiés par Campbell et Stanley (1966) au sein d'un tableau proposé par Drucker-Godard, Ehlinger et Grenier (2014) et dans lequel nous présentons la manière dont notre recherche répond à ces biais.

| Biais limitant la validité interne | Signification | Réponse de notre approche de recherche |
|------------------------------------|---|---|
| Effet d'histoire | Se demander si des événements extérieurs de l'étude et survenus pendant la période l'étude n'ont pas faussé les résultats | Courte période d'étude, les entretiens ayant été menés de novembre 2016 à juin 2017 pour les travailleurs dyslexiques, et de mai à juin 2018 pour les managers. Dans ce laps de temps, le contexte sociétal n'a pas évolué, aucune loi nouvelle n'ayant été créée depuis celle de février 2005 intitulée « loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ». |
| Effet de maturation | Les objets d'analyse ont changé pendant le cours de l'étude | Réalisation d'entretiens avec des managers à la suite de ceux réalisés avec les travailleurs dyslexiques pour permettre la triangulation des résultats. Les périodes d'étude des deux types d'entretiens sont rapprochées dans le temps. |
| Effet d'instrumentation | Les questions utilisées pour recueillir les données sont mal formulées. | Position de chercheur-objet qui réalise le guide d'entretien en sa qualité d'expert de la dyslexie, étant lui-même concerné par ce handicap. Il est influencé par son vécu personnel et guidé par une démarche auto-ethnographique dans le choix des questions à poser. |
| Effet de sélection | L'échantillon étudié doit être représentatif de la population pertinente pour l'étude | Impossibilité d'établir à l'avance la configuration de l'échantillonnage, car nous avons travaillé dans le cadre d'un sujet sensible. L'échantillonnage est donc aléatoire, mais reste relativement représentatif puisqu'il est constitué de personnes occupant des postes de niveaux hiérarchiques différents et appartenant à des organisations diverses (privée, publique, associative) (Bertaux, 1997 ; Glaser, Strauss, 2017), de tailles différentes en nombre de salariés. |
| Effet de contamination | Un individu interrogé apprend par d'autres individus l'objet de l'étude, ce qui fausse les résultats. | Bien que notre échantillon ait été aléatoire, il n'existe aucun lien entre les différentes personnes interviewées. |

II.2. Validation externe

La validité externe de notre recherche est basée sur le fait qu'elle répond à un besoin sociétal et universitaire. En effet, aucun travail de recherche n'avait encore relié le thème de la dyslexie avec les concepts que nous avons convoqués, à savoir les concepts de stigmatisme, de compétence et de ressources, ce qui explique que nous ayons été amenés à mobiliser une démarche constructiviste. Cependant, nos travaux demeurent à l'état de recherche exploratoire, raison pour laquelle nous avons exploité la revue de littérature selon une approche interprétativiste.

Notre recherche est avant tout pragmatique et peut être validée selon le critère d'utilité proposé par Girod Seville et Perret (2002). Les connaissances élaborées au travers de cette thèse permettent, en effet, de répondre aux besoins des individus concernés par la dyslexie et des différentes communautés : d'une part, elles permettent à la communauté universitaire de faire progresser la connaissance ; d'autre part, elles relient les différentes communautés (universitaire, des organisations, des consultants et des associations) sur la base d'une relation de coopération. Par exemple, elles démontrent l'intérêt pour les communautés citées ci-dessus de travailler en collaboration dans le but d'offrir un cadre de travail serein pour les équipes intégrant des travailleurs dyslexiques et de permettre aux organisations d'atteindre leurs objectifs de performance vis-à-vis des ressources qu'elles ont acquises.

Il est important de préciser que la validité de cette recherche est intrinsèquement liée au contexte dans lequel cette recherche a été menée. En effet, Girod Seville et Perret (2002, p. 19) rappellent que « dans une conception pragmatique, la pratique et le temps se combinent pour aider à établir la valeur d'une théorie ».

III. Limites et voies de recherche

L'expérience offerte par cette étude nous permet de prendre du recul, d'identifier les limites de notre démarche et d'envisager de futures voies de recherche. Nous avons dégagé deux types de limites : des limites en termes de méthodologie et des limites en termes d'approfondissement des contenus.

Premièrement, nous avons rencontré des difficultés liées au caractère sensible de notre recherche ainsi qu'à notre démarche méthodologique. En effet, Les interviews ont réalisé de manière indépendante sans que ne soient interrogés les managers des travailleurs dyslexiques interviewés, et vice versa, sans que les personnes dyslexiques sous la responsabilité des managers rencontrés ne le soient également. Ce choix se justifie par le fait nous étions tenus de respecter la confidentialité des propos recueillis par crainte que leur divulgation ne détériore le climat de travail.

La configuration de notre échantillon est tributaire du fait que, comme nous l'avons expliqué dans la Partie 2, les interviewés se soient présentés de manière aléatoire et que nous ayons dû mener cette démarche dans un temps imparti court. Ainsi, nous avons eu de multiples cas de figure ne permettant pas de créer une segmentation dans notre échantillon selon des critères socio-professionnels précis ou des critères relatifs à des branches d'activités distinctes. Cette configuration de l'échantillon s'est révélée imparfaite pour observer l'ensemble des facteurs de contingence liés au processus d'élaboration des compétences idiosyncratiques des dyslexiques. Il nous paraît intéressant, dans la continuité de notre travail, de parfaire notre échantillon en établissant les critères suivants : entreprises ayant établi une politique handi-accueillante et entreprises dotées de

politique du handicap appliquant les lois de 2005 et 2018 stricto sensu ; branches d'activités ; catégories socio-professionnelles ; métiers ; postes et hiérarchies de poste ; qualifications ; styles de management. À condition de se voir offrir un temps d'investigation plus long, la segmentation nous semble être une démarche pertinente en vue de réaliser une recherche future s'attachant à déterminer, en fonction du critère choisi, les environnements favorables comme défavorables au déclenchement du processus de création des compétences. Indépendamment des critères cités ci-dessus, la segmentation de l'échantillon selon différents niveaux de dyslexie offrirait un cadre méthodologique intéressant pour établir un lien entre ce critère-ci et le niveau d'aboutissement du processus de créations des compétences.

Nos résultats ont démontré que, lorsque nous avons abordé le thème des compétences des dyslexiques en entretiens, les réponses émanant des travailleurs dyslexiques ont été majoritaires. Or cette auto-perception de leurs compétences demeure un élément subjectif pour établir des conclusions solides. Ainsi, il nous semble opportun de procéder à des entretiens de managers dans un nombre supérieur à celui réalisé pour cette thèse, cela dans le but d'offrir un meilleur point de vue de cette partie prenante.

Deuxièmement, tenus par des contingences de temps, nous avons procédé à des choix de thématique de recherche pour offrir des arguments à notre problématique générale. Ainsi, nous avons délibérément sélectionné une compétence idiosyncratique des dyslexiques, la compétence systémique, pour en développer le processus de création et détailler les liens de ce dernier avec le phénomène de stigmatisation et de résilience ainsi qu'avec les facteurs de contingences. Cependant, les résultats obtenus à partir de notre terrain révélaient de manière partielle l'existence d'autres compétences idiosyncratiques. Des entretiens additionnels ainsi que leur analyse permettraient de confirmer et d'affiner ces données.

Il conviendrait également d'approfondir le traitement de nos résultats concernant le thème de la résilience afin de trouver des verbatims pertinents pour approfondir notre démonstration au sujet de l'influence de la résilience dans le processus de création des compétences idiosyncratiques des dyslexiques. De même, le thème de l'adaptabilité des schèmes (Lahire, 2011 ; Le Boterf, 2018) au sein de ce processus est un axe prometteur pour de futures investigations.

Notre étude pourrait être également approfondie par la prise en compte de la perception de soi par les travailleurs dyslexiques, élément non révélé directement par les interviewés, mais analysé de manière indirecte à partir des résultats. Or, la qualité de la perception de soi détermine l'auto-perception des compétences détenues, mais, comme nous l'avons précédemment indiqué, cette perception de soi ainsi que l'identité personnelle peuvent être influencées par le stigmatisation au point de créer un phénomène d'invisibilité des compétences. Nous pourrions ainsi nous intéresser à l'influence des émotions et des expériences passées sur cette auto-perception des compétences en s'appuyant notamment sur les travaux de Russell Hochschild (2017). De même, nous pourrions

mobiliser les travaux de Levy-Leboyer (2009) pour comprendre comment l'image de soi constitue un outil important dans la reconnaissance et la promotion de ses compétences. Toujours sur le thème de la perception, mais cette fois-ci concernant celle que les managers ont des travailleurs handicapés, un travail sur la qualité des interactions entre les collaborateurs, handicapés et non handicapés, permettrait de comprendre comment celles-ci font évoluer les perceptions.

Les travaux de recherche de Lacaze (2005, 2007), et de Perrot et Roussel (2009) au sujet de l'intégration des nouveaux collaborateurs et pour lesquels ces auteurs mobilisent la théorie de la socialisation offrent des pistes de recherche prometteuses. En effet, les travaux de Lacaze pourraient constituer une base de recherche pour comprendre comment les personnes dyslexiques peuvent gérer le changement de postes et d'organisations. Ceux de Perrot et Roussel nous permettraient d'adapter la question des tactiques et des pratiques d'apprentissage au terrain sensible du travailleur dyslexique.

Nos résultats suggèrent de futures pistes de recherche concernant les difficultés des organisations publiques pour réaliser une politique adaptée au handicap invisible. Nous pourrions mettre à contribution les travaux de Cornet et Abboubi (2012) qui s'intéressent aux freins et résistances que rencontrent les organisations du secteur public dans la mise en place d'une politique de diversité.

Enfin, notre travail sur le concept des ressources cachées demeure à l'état embryonnaire et doit encore être approfondi à l'aide des études portant sur les ressources étendues (Warnier, Weppe, Lecocq, 2013 ; Weppe Warnier, Lecocq, 2013) et à l'aide des travaux de Ranjatoelina Tantely, Zaoual (2016) sur la perception que se font les managers du

processus d'acquisition d'une ressource. Comme nous l'avons démontré, l'approche du concept des ressources cachées peut être réalisée à l'échelle micro, or Barney et Fellin (2013) suggèrent que les résultats issus de travaux adoptant cette approche peuvent déboucher sur une étude à l'échelle macro de ce même concept. Nous pourrions ainsi mobiliser les études de Blanchot et al (1997, 2007, 2011) qui s'intéressent aux alliances, fusions, partenariats ou coopétitions entre les organisations pour démontrer l'existence de ressources cachées à ces échelles.

Épilogue

Malgré toutes les embûches rencontrées dans mon parcours,
ma motivation et l'ambition de démontrer qu'un dyslexique
peut réussir à atteindre ses objectifs, aussi ambitieux soient-ils,
m'ont permis d'accéder au statut de doctorant m'ouvrant ainsi les portes de la recherche.

Mettant à contribution mon temps et mon énergie à élaborer cette thèse,
j'ai espoir que celle-ci sera un signal fort envoyé aux personnes concernées par le même
handicap afin qu'elles puissent développer la même envie de se dépasser
et une confiance en leurs compétences, au-delà des préjugés
que certains nourrissent à leurs égards.

La dyslexie, par sa spécificité, a le droit d'exister en tant qu'objet de recherche à part
entière. Je suis satisfait d'avoir eu l'opportunité de travailler sur ce thème encore
méconnu, car j'estime que c'est aux personnes directement concernées par les thèmes
d'étude, et en particulier lorsqu'il s'agit de handicap, de se saisir de ces champs de
recherche, car elles en ont la légitimité.

BIBLIOGRAPHIE

Alter, N. (2012). *La force de la différence*, Paris, PUF.

Anaut, M. (2011). Résilience : pour voir autrement l'intervention en réadaptation. *Revue Développement humain, handicap et changement social*, 19, 7-14.

Anaut, M. (2005). Résilience et personnes en situation de handicap. *Reliance*, 15, 16-18.

Anaut, M. (2009). La relation de soin dans le cadre de la résilience. *Informations sociales*, 156, 70-78.

Angeloni, S. (2013). Integrated Disability Management : An Interdisciplinary and Holistic Approach. *SAGE Open*, 1-15.

Arbouch, M. (2008). Développement des compétences éthiques. Une approche par l'éthique des vertus. *Management & Avenir*, 6 (20), 115-128.

Arnaud, S., Frimousse, S. & Peretti, J. (2009). Gestion personnalisée des ressources humaines : implications et enjeux. *Management & Avenir*, 28(8), 294-314.

Austin, R. S., & Pisano, G. P. (2017). Feature Neurodiversity as a competitive advantage. *Harvard Business Review*, 96, 97-103.

Baldrige, D.C., & Viega, J.-F. (2001). Toward a greater understanding of the willing to request an accommodation : can requesters'beliefs disable the americans with disabilities act. *Academie of Management*, 25, p85-99.

Baldrige, D.C., & Viega, J.-F. (2006). The Impact of Anticipated Social Consequences on Recurring Disability Accommodation Requests. *Journal of Management*, 32 (1), 158-179.

Bandeira de Mello, R., & Garreau, L. (2011). L'utilisation d'Atlas.ti pour améliorer les recherches dans le cadre de la Méthode de la Théorisation Enracinée (MTE) : panacée ou mirage ? *Recherches qualitative*, 30 (2), 175-202.

Barel, Y., & Frémeaux, S. (2012). Les attitudes face à la contrainte légale : l'exemple de l'intégration professionnelle des personnes handicapées. *RIMHE*, 2, 33-49.

Barel, Y., & Frémeaux, S. (2010). Quel sens ont les démarches d'intégration des salariés en situation de handicap pour les parties prenantes ? Le sens donné par les DRH et chargés de mission. *Management & Avenir*, 33(3), 204-222.

Barney, J. (1991). Firm Resources and Sustained Competitive Advantage. *Journal of Management*, 17, 99-120.

Barney, J. (2001). Resource-based theories of competitive advantage: A ten-year retrospective on the resource-based view. *Journal of Management*, 27(6), 643-650

Barney, J., & Felin, T. (2013). What are the micro-foundations ? *The Academy of Management Perspectives*, 27, 138-155.

Barney, J., Wright, M., & Ketchen, D. J. (2001). The resource-based view of the firm : ten years after 1991. *Journal of Management*, 27, 625-641.

Barney, J. B. (2018). Why resource-based theory's model of profit appropriation must incorporate a stakeholder perspective. *Strategic Management Journal*, 39(13), 3305-3325.

Barth, I., & Falcoz, C. (2007). *Le management de la diversité : enjeux, fondements et pratiques*. Paris, L'Harmattan.

Becker, H. (2002). *Les ficelles du métier édition*, Paris, La découverte.

Belorgey, N., Pinsard, É. & Rousseau, J. (2016). Naissance de l'aidant : Les pratiques des employeurs face à leurs salariés soutenant un proche. *Genèses*, 102(1), 67-88.

Bernard, M.J. (2011). « Le talent « Résilience » quand une épreuve donne du sens à toute une vie », *Revue internationale de Psychologie*, 27(41), p107-118.

Bertaux, D. (1997). *Le récit de vie*, Armand Colin.

Blanc, A. (2006). Handicap et insertion professionnelle : égalité et démocratie. *Reliance*, 19(1), 42-49.

Blanchot, F., Fort, F. (2007). Coopétition et alliances en R&D, *Revue française de gestion*, 176, 163-181.

Blanchot, F., Guillouzo, R. (2011). La rupture des alliances stratégiques : une grille d'analyse, *Management International*, 15 (2), 95-107.

Blanchot, F. (1997). Modélisation du choix d'un partenariat, *Revue française de gestion*, 114, 68-82.

Boje, D. M. (1991). The Storytelling Organization: A Study of Story Performance in an Office-Supply Firm. *Administrative Science Quarterly*, 36(1), 106-126.

Boje, D. M. (1995). Stories of the Storytelling Organization : A Postmodern Analysis of Disney as "Tamara-Land". *The Academy of Management Journal*, 38(4), 997-1035.

Boje, D. M., Haley, U. C., & Saylor, R. (2016). Antenarratives of organizational change : The microstoria of Burger King's storytelling in space, time and strategic context. *Human Relations*, 69(2), 391-418.

Boltanski, L., & Chiapello, È. (1997). *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.

Bourdieu P. (1980), Le capital social. In : Actes de la recherche en sciences sociales, n°31. *Le capital social*, 2-3.

Boutet, J. (2016). *Le pouvoir des mots*, La Dispute.

Brock, E. L., & Fernet, E. F. (2011). *The Dyslexic advantage*, British Library, Viking.

Brulhart, F., Guieu, G., & Maltese, L. (2010). Théorie des ressources. Débats théoriques et applicabilités. *Revue française de gestion*, 5 (204), 83-86.

Bruyère, S. (2000). Civil Right and Employment Issues of Disability Policy. *Journal of disability policy studies*, 11 (1), 18-27.

Canguilhem, G. (2013). *Le normal et le pathologique*, Paris, PUF.

Cappelletti, L., & Noguera, F. (2005). Le développement durable de la valeur du temps de travail humain : une réponse à la mondialisation. *Management & Avenir*, 6, 183-200.

Carter, C. A., Ruhe, M. C., Weyer, S., Litaker, D., Fry, R.E., & Stange, K. C. (2007). An appreciative inquiry approach to practice improvement and transformative change in health care settings. *Quality Management Health Care*, 16(3), 194-204.

Chanlat, J.-F. (2010). Introduction : Vers une anthropologie de l'organisation, in Chanlat, J.-F. *L'individu dans l'organisation les dimensions oubliées*, p3-30. Les presses de l'université Laval, Eska.

Chanlat, J.-F. (2010). L'être humain, un être de désir et de pulsions, in Chanlat, J.-F. *L'individu dans l'organisation les dimensions oubliées*, p260-261. Les presses de l'université Laval, Eska.

Chanlat, J.-F., & Pierre, P. (2018). *Le management interculturel évolution, tendances et critiques*, Editions EMS.

Cheneau, A. (2019). La diversité des formes d'aide et des répercussions de l'aide sur les aidants. *Revue française des affaires sociales*, 91-113.

Clair, J.-A., Beatty, J.-E., & Maclean, T.-L. (2006). Out of sight but out of mind : managing social identities in the workplace. *Academy of Management Review*, 30 (1), 76-95.

Cleveland, J. N. ; Barnes-Farrell, J. L. ; & Ratz, J.M. (1997). Accommodation in the workplace. *Human Resource Management Review*, Vol.7(1), pp.77-107

Colella, A. (2001). Coworker Distributive Fairness Judgments of the Workplace Accommodation of Employees with Disabilities. *Academy of Management Review*, 26, 100-1160.

Colella, A., & Varma, A. (2001). The impact of subordinate disability on leader-member exchange relationship. *Academy of Management Journal*, 44 (2), 304-315.

Colville, I., Brown, A. D., & Pye, A. (2012). Simplicity: Sensemaking, organizing and storytelling for our time. *Human Relations*, 65(1), 5-15.

Cooperrider, D., & Fry, R. (2012). Mirror Flourishing and the Positive Psychology of Sustainability. *The Journal of Corporate Citizenship*, 46, 3-12.

Cornet, A., El abboudi, M. (2012). Gérer la diversité dans le secteur public : pratiques et conditions de succès, *Gestion*, 37 (4), 57-66.

Cossette, P. (2004). *L'organisation une perspective cognitive*. Les Presses de l'université Laval.

Cossette, P. (2008). La cartographie cognitive vue d'une perspective subjectiviste : mise à l'épreuve d'une nouvelle approche. *M@n@gement*, 3 (11), 259-281.

Coutu, D. (2002). How Resilience Works. *Harvard Business Review*, 46-55.

Cox, T., & Blake, S. (1991). Managing cultural diversity : Implications for organizational competitiveness. *Academy of Management Perspectives*, 5 (3), 45-56.

Crozier, M., Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Edition du Seuil.

Cyrułnick, B. (1999). *Un Merveilleux malheur*, Paris, Edition Odile Jacob.

Czarniawska, B. (2005). Karl Weick : Concepts, Style and Reflection. *The Sociological Review*, 53 (1), 267-278.

Dameron, D. (2000). *Thèse : Génération de la coopération dans l'organisation. Le cas d'équipe projet*. Paris Dauphine.

Dameron, S., & Joffre, O. (2007). The good and the bad : the impact of diversity management on co-operative relationships. *The International Journal of Human Resource Management*, 18 (11), 2037- 2056.

Davis, R. D., & Braun, E.-M. (1995). *Le don de dyslexie*, Paris, Edition La méridienne Desclée de Brouwer.

Delas, J. (2015). Cheminer « en aveugle » dans des lieux inconnus : perspectives réflexives sur la situation d'enquête. *Spécificités*, 8 (2), 54-59.

Dennehy, S. (1999). The excutuve as story. *Management Review*. 1-4.

Denning, S. (2006). Effective storytelling : strategic business narrative techniques. *Strategy & Leadership*, 34 (1), 42-48.

Denzin, K. N. (2006). Analytic Autoethnography, or Déjà Vu all Over Again. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35, 419-428.

Devereux, G. (1967). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Edition Flamarion

Drucker-Godard, C., Ehlinger, S., & Grenier, C. (2014). Validité et fiabilité de la recherche. in Thietart, R.-A., *Méthode de recherche en management*, 297-330.

Duffield, S., & Whitty, S.J. (2016). How to apply the Systemic Lessons Learned Knowledge model to wire an organisation for the capability of storytelling. *International Journal of Project Management*, 34(3), 429-443.

Dumez, H. (2016), *Méthodologie de la recherche qualitative. Les 10 questions clés de la démarche compréhensive*, Paris, Vuibert.

Durand, T. (2006). L'alchimie de la compétence. *Revue Française de Gestion*, 32(160), 269-295.

Ellis, C., Adams, T.E., & Bochner, A. P. (2011). Autoethnography : An Overview. *Historical Social Research / Historische Sozialforschung*, 36, 273-290.

- Everaere, C. (2010). Insertion et maintien dans l'emploi des personnes handicapées. *Revue Française de Gestion*, 36 (2), 13–31.
- Everatt, J., Steffert, B., & Smythe, I. (1999). An eye for the unusual: Creative thinking in dyslexics. *Dyslexia*, 5(1), 28–46.
- Felin, T., Foss, N. J., Heimeriks, K. H., & Madsen, T.L. (2012). Microfoundations of Routines and Capabilities : Individuals, Processes, and Structure. *Journal of Management Studies*, 49 (8), 1351-1374.
- Fernagu Oudet, S. (2016). Développement des compétences et capacité d'agir in Fernagu Oudet, S. & Batal, C., (R)évolution du management des ressources humaines des compétences aux capacités, p. 359-369, Édition Septentrion.
- Fischer, G.-N. (2010). Espace, identité et organisation in Chanlat, J.-F., *L'individu dans l'organisation les dimensions oubliées*, p. 165-195, Les presses de l'université Laval, Eska.
- Freeman, R. (1984). *A Stakeholders Approach*, New York, Édition Pitman.
- Frery, F., Lecocq X., & Warnier, V. (2015). Competing with ordinary resource, *MIT Sloan Management Review*, 56 (3), 69-77.
- Garcia, S. (2013). *Naturaliser ou combattre l'échec scolaire*, Édition La Découverte.
- Gardou, C. (2006). Handicap, corps blessé et cultures. *Recherches en psychanalyse*, 6(2), 29-40.
- Gardou, C. (2010). Une anthropologie du très proche. *Journal des anthropologues*, 122-123 (3), 15-26.
- Garreau, L. (2015). De l'utilisation de la circularité en MTE : vers un dépassement de la tension entre créativité et rigueur méthodologique. *Approches inductives*, 2(1), 211-242.
- Gasparini, G. (2010). Temps et travail en occident in Chanlat, J.-F., *L'individu dans l'organisation les dimensions oubliées*, p199-213, Les presses de l'université Laval, Eska.
- Gavetti, G. (2005), Cognition and hierarchy : rethinking the microfoundations of capabilities development. *Organization Science*, 16 (6), 599-617.
- Girin, J. (2010). Problème du langage dans les organisations in Chanlat, J.-F., *L'individu dans l'organisation les dimensions oubliées*, p37-76, Les presses de l'université Laval, Eska.

Girin, J. (2016). *Language, Organisations, Situations et Agencements*, Les presses de l'université Laval, Édition Herman.

Giroux, N., & Marroquin, L. (2005). L'approche narrative des organisations. *Revue Française de Gestion*, 31 (159), 15-42.

Glaser, G. G., & Anselm L. S. (2017). *La découverte de la théorie ancrée stratégie de recherche qualitative*, Paris, Armand Colin.

Goffman, E. (1975). *Stigmate : Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Éditions de Minuit.

Goffman, E. (1981). *Façon de parler*. Editions de Minuit.

Goffman, E. (1988). *Les moments et leurs hommes*. Éditions Seuil/Minuit.

Grenier, C., & Josseran, E. (2014). Recherches sur le contenu et recherches sur le processus in Thietart, R.-A., *Méthode de recherche en management*, p129-164, Édition Dunod.

Grove, N. (2015). Finding the sparkle : storytelling in the lives of people with learning disabilities. *Tizard Learning Disability Review*, 20 (1), 29-36.

Guillemette, F., & Luckerhoff, J. (2009). L'induction en méthodologie de la théorisation enracinée (MTE). *Recherches qualitatives*, 28 (2), 4-21.

Guillemette, F., & Lapointe J. R. (2012). Illustration d'un effort pour demeurer fidèle à la spécificité de la méthodologie de la théorisation enracinée (Grounded theory), in Guillemette, F., & Luckerhoff, J., *Méthodologie de la théorisation enracinée*, p. 11-31, Presse de l'université du Québec.

Haas, A. (2016). Capacités dynamiques et approches pratiques, in de Vaujany, F.-X., Hussenot, A., Chanlat, J.-F., *Théorie des organisations : Nouveaux tournants*, p. 113-134, Paris, Economica.

Habib, M. (2014). *La constellation dys*, Paris, Édition Deboeck supérieur.

Hamel, G., & Pahalad, C. K. (1995). *La conquête du futur. Construire l'avenir de son entreprise plutôt que le subir*, Paris, Dunod.

Hamelin, A., & Jourdan-Ionescu, C. (2011). Les instruments d'évaluation du processus de résilience, *Revue Développement humain, handicap et changement social*, 19, 75-84.

Hassard, J. (2010). Paradigme ethnographique du temps de travail, in Chanlat J.-F., *L'individu dans l'organisation les dimensions oubliées*, p215-230, Les presses de l'université Laval, Édition Eska.

Henley, R. (2010). Resilience enhancing psychosocial programmes for youth in different cultural contexts : Evaluation and research Progress. *Development Studies*, 10 (4), 295–307.

Hennequin, E. (2012). La question de la sensibilité en recherche, in Hennequin, E., *La Recherche à l'épreuve des terrains sensibles : approches en Sciences Sociales*, p29-57, Paris, L'Harmattan.

Herek, G. M., (1996). Why tell if you are not asked? Selfdisclosure, intergroup contact, and heterosexuals' attitudes toward lesbians and gay men in Herek, G. M., Jobe, J. B., & Carney, R. M., *Out in force : Sexual orientation and the military*, p. 197–225, Chicago, University of Chicago Press.

Ikizer, E. G., Ramírez-Esparza, N., & Quinn, D. M. (2018). Culture and Concealable Stigmatized Identities : Examining Anticipated Stigma in the United States and Turkey. *Stigma and Health*, 3 (2), 152-158.

James, C. H., & Minnis, W. C. (2004). Organizational storytelling : It makes sense. *Business Horizons*, 47 (4), 23-32.

Jones, E. G. (1997). Advancement opportunity issues for persons with disabilities. *Human Resource Review*, 7, 55-76.

Jones, K. P., & King, E. B. (2014). Managing Concealable Stigmas at Work : A Review and Multilevel Model. *Journal of Management*, 40(5), 1466-1494.

Joseph, I. (2003). *Erving Goffman et la microsociologie*, Paris, Édition PUF.

Jourdan, J., Durand, R., & Thornton, P. (2017). The Price of Admission : Organizational Deference as Strategic Behavior. *AJS*, 123 (1), 232–275.

Jourdan-Ionescu, C. (2001). Intervention écosystémique individualisée axée sur la résilience. *Revue québécoise de psychologie*, 22 (1), 163-186.

Jourdan-Ionescu, C. (2011), Modèle de développement d'interventions individualisées axée sur la résilience. *Développement humain, handicap et changement social*, 19, 25-34.

Kahneman, D. (2016). *Système 1 / Système 2: Les deux vitesses de la pensée*, Édition Flammarion.

Kamano, L., & Benimmas, A. (2017). Recours à la MTE pour une étude du vécu professionnel du personnel enseignant en lien avec la diversité ethnoculturelle à l'école francophone en milieu minoritaire. *Approches inductives*, 41, 174-198.

Kaufman, J.-C. (2011). *L'entretien compréhensif*. Édition Armand Colin.

Kilic, S. (2018). Équilibre de vie personnelle vie professionnelle, soutien social, engagement et satisfactions au travail : une analyse des effets médiateurs. *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, 107, 23-33,52,54.

Lacaze, D. (2005). Vers une meilleure compréhension des processus d'intégration : validation d'un modèle d'intégration proactive des nouveaux salariés, *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, 56, 19-35.

Lacaze, D. (2007). La gestion de l'intégration en entreprise de service : l'apport du concept de socialisation organisationnelle, *Management & Avenir*, 14 (4), 9-24.

Lahire, B. (2011). *L'homme pluriel Les ressort de l'action*, Édition Armand Colin/Nathan.

Laufer, J. (2009). L'égalité professionnelle entre les hommes et les femmes est-elle soluble dans la diversité ? *Travail, genre et sociétés*, 21 (1), 29-54.

Lavigne, C. (2007). À qui appartient l'objet de recherche ? Penser l'implication du chercheur dans son objet : le handicap (surdité). *Nouvelle revue de psychosociologie*, 4 (2), 23-39.

Le Boterf, G. (2018). *Développer et mettre en oeuvre la compétence*. Édition Eyrolles.

Le Moigne, J.-L. (2001). *Le constructivisme T1, les enracinements*, Édition L'Harmattan.

Le Moigne, J.-L. (2001). *Le constructivisme T3, Modéliser pour comprendre*, Édition L'Harmattan.

Le Moigne, J.-L. (2002). *Le constructivisme T2, Epistémologie de l'interdisciplinarité*, Édition L'Harmattan.

Leary, K. (2002). Passing, posing, and "keeping it real". *Constellations*, 6 (1), 85-96.

Levy Leboyer, C. (2009). *La gestion des compétences*, Paris, Eyrolles.

Logan, J. (2008). Are we teaching potential entrepreneurs in the best way to enhance their career success ? *Working Paper*, Cass School, City University of London.

Luckerdoeff, J., & Guillemette F. (2012). Conflit entre les exigences de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) et les exigences institutionnelles en matière de recherche scientifique, in Guillemette, F., & Luckerdoeff, J., *Méthodologie de la théorisation enracinée*, Presse de l'université du Québec, 37-57.

Maclean, M., Harvey, C., & Chia, R. (2012). Sensemaking, storytelling and the legitimization of elite business careers. *Human Relations*, 65(1), 17-40.

Maeder, C. (2012). Troubles dyslexiques et troubles de la compréhension écrite : quels liens, quelles différences, quelles évaluations ? *Développements*, 13 (4), 29-37.

Manciaux, M. (2001). La résilience. *Études*, Issue 10, pp.321-330.

Manciaux, M. (2006). Handicap, résilience, éthique. *Reliance*, 20(2), 11-16.

Martin-Lacroux, C. (2016). L'évaluation des compétences orthographiques lors du processus de recrutement. Une analyse expérimentale des décisions et des discours d'un échantillon de recruteurs. *Revue des Sciences de Gestion*, 1 (277), 79-89.

Mazur-Palandre, A. (2018). La dyslexie à l'âge adulte : la persistance des difficultés orthographiques. *Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF*, 1-18.

McCarthy, B. (2017). Appreciative Inquiry : An alternative to behaviour management. *Dementia*, 16 (2), 249-253.

McClelland, D. C. (1973). Testing for Competence Rather Than for « Intelligence ». *American Psychologist*, 28 (1), 1-14.

Merton, R. K. (1997). *Éléments de théorie et de méthode sociologique*. Édition A. Colin.

Miles, B. M., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles, Deboeck.

Miller, D. (2011). The dyslexic researcher : A call to broaden our portals. *Academy of Management Learning and Education*, 10 (2), 340-350.

Miller, D. (2015). A Downside to the Entrepreneurial Personality ? *Entrepreneurship Theory and Practice*, 39 (1), 1-8.

Milton, N. (2010). *The lessons learned handbook : Practical knowledge-based approach to learning from experience*. Édition Oxford Chandos Publishing Ltd.

Mintzberg, H. (1973). *The Nature of Managerial Work*, New York, Édition Harper and Row.

Moulette, P., & Roque, O. (2014). Gérer les compétences spécifiques pour préserver le capital immatériel : l'illettrisme en entreprise dans la théorie de la conservation des ressources. *Management international*, 18 (3), 96-105.

Muniesa, F., & Callon, M. (2008). La performativité des sciences économiques. *IDEAS Working Paper Series from RePEc*. 1-23.

Naschberger, C. (2008). La mise en oeuvre d'une démarche « diversité en entreprise » : le cas de l'intégration des personnes en situation de handicap. *Management et Avenir*, 4 (18), 42-56.

Nguyen, K. N., & Ulrich, V. (2008). L'accès à l'emploi des personnes handicapées en 2007, Première synthèse, *Revue Dares*, 47 (1).

North, D. C. (2005). *Le processus du développement économique*, Paris, Éditions d'Organisation.

Obrist, B., Pfeiffer, C., & Henley, R. (2010). Multi-layered social resilience : a new approach in mitigation research. *Progress in Development Studies*, 10 (4), 283-293.

Ohashi, K., Anderson, C. M., Bolger, E. A., Khan, A., Mcgreenery, C. E., & Teicher, M. H. (2018). Susceptibility or Resilience to Maltreatment Can Be Explained by Specific Differences in Brain Network Architecture. *Biological Psychiatry*, 2019, 85 (8), 690-709.

Oiry, E. (2005). Qualification et compétence : deux soeurs jumelles ? *Revue Française de Gestion*, 31 (158), 13-34.

Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.

Penrose, E. (1959). *The theory of the growth of the firm*, Édition Cambridge, MA.

Perrot, S., Roussel, P. (2009). La socialisation par l'organisation : entre tactiques et pratiques, *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, 73, 2-18, 69.

Point, S., Charles-Fontaine, C., & Berthélemé, G. (2010). (Re)considérer le handicap : regards croisés sur les approches en entreprise. *Management et Avenir*, 8 (38), 293-305.

Point, S. (2012). (Re)connaissances autour de la diversité : réflexions théoriques et rhétoriques sur les journées internationales de la diversité. *Management & Avenir*, 57 (7), 57-72.

Point, S., Fendt, J., & Jonsen, K. (2017). Qualitative Inquiry in Management : Methodological Dilemmas and Concerns in Meta-Analysis. *European Management Review*, 14 (2), 185-204.

Porter, M. R. (1991), Towards A Dynamic Theory of Strategy. *Strategic Management Journal*, 12, 95-117.

Powers, B. N., & Le Loarne-Lemaire, S. (2017). Self-esteem, entrepreneurial self-efficacy perceptions & entrepreneurial intention – The case of dyslexic adolescents. *Frontiers of Entrepreneurship Research*, 37 (4), Article 9.

Pozzebon, S., & Champagne, M. (2009). L'intégration professionnelle des personnes handicapées : que font les organisations ? *Gestion*, 34 (3), 103-11.

Prévot, F., Brulhart F., & Guieu, G. (2010). Perspectives fondées sur les ressources. Proposition de synthèse. *Revue Française de Gestion*, 5 (204), 87-103.

Ramu, F. (2005). De l'origine biologique de la dyslexie. *Psychologie & Education*, 81-96.

Rangins, B. R. (2008). Disclosure disconnects: antecedents and consequences of disclosing invisible stigmas across life domains. *Academy of Management Review*, 33 (1), 194-215.

Ranjatoelina Tantely, J., & Zaoual, A. R. (2016). Inclure des ressources délaissées. *Revue Française de Gestion*, 255, 122-136.

Revillard, A. (2019). Chapitre 2. Les personnes handicapées et l'emploi : état des lieux, in Revillard A., *Handicap et travail*, pp. 29-43, Presses de Sciences Po.

Richard, S., Barth, I. (2015). Handicap et emploi : Une comparaison France - États - Unis. *Revue Interdisciplinaire Management, Homme & Entreprise*, 15, 23-42.

Richard, S., Barth, I. (2017). Entre attentes et réalités : une analyse des conséquences de la révélation légale du handicap en entreprise. *Management & Avenir*, 96(6), 15-37.

Richards, R. (2008). Writing the othered self : Autoethnography and the Problem of objectification in writing about Illness and Disability. *Qualitative Health Research*, 1717-1728.

Richards, J., & Sang, K. (2016). Trade unions as employment facilitators for disabled employees. *The International Journal of Human Resource Management*, 27 (14), 1642-1661.

Richards, R. (2008). Writing the Othered Self : Autoethnography and the Problem of objectification in writing about Illness and Disability. *Qualitative Health Research*, 1717-1728.

Richardson, G. (2011). Applications of the Metatheory of Resilience and Resiliency in Rehabilitation and Medicine. *Journal of Development, Disability, and Social Change*, 19, 35-42.

Richardson, G. (2002). The Metatheory of Resilience and Resiliency. *Journal of clinical psychology*, 58, 307-321.

Rizzolati, G., Sinigaglia, C. (2011). *Les neurones miroirs*, Édition Odile Jacob.

Robinson, G., Priede, C., Farrall, S., Shapland, J., & Mcneill, F. (2013). Doing 'strengths-based' research : Appreciative Inquiry in a probation setting. *Criminology & Criminal Justice*, 13 (1), 3-20.

Romelaer, P. (2005). L'entretien de recherche, in Roussel P., & Wacheux, F. (dir.) *Management des ressources humaines*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, p101-137.

Rossi, I. (2012). Le savoir anthropologique dans le miroir de sa pratique : recherches en santé et dispositifs hospitaliers, in Hennequin, E., *La Recherche à l'épreuve des terrains sensibles : approches en Sciences Sociales*, p59-83, Paris, Édition L'Harmattan.

Rouleau, L. (2013). L'ethnographie Organisationnelle d'hier à demain. *Revue internationale de psychologie et de gestion des comportements organisationnels*, 19 (48), pp.27-43,217,223.

Rousseau, S. (2011). Les facteurs de protection individuels, familiaux et environnementaux qui favorisent la résilience. *Revue Développement humain, handicap et changement social*, 19, 61-68.

Royer, I., & Zarlowski, P. (2014). Le design de recherche in Thietart, R.-A., *Méthode de recherche en management*, p169-196, Édition Dunod.

Russell Hochschild, A. (2017). *Le prix des sentiments au cœur du travail émotionnelle*. Édition La découverte.

Sainsaulieu, R. (2010). Culture, Entreprise et Société in Chanlat J.-F., *L'individu dans l'organisation les dimensions oubliées*, p612-626, Les presses de l'université Laval, Eska.

Salmon, C. (2008). *Storytelling la machine à fabriquer des histoires et à formater les esprits*. Édition La Découverte.

Sanséau, P. Y. (2005). Les récits de vie comme stratégie d'accès au réel en sciences de gestion : pertinence, positionnement et perspectives d'analyse. *Recherches qualitatives*, 25, 33-57.

Santuzzi, A. M., & Waltz, P. R. (2016). Disability In The Workplace : A Unique And Variable Identity. *Journal of Management*, 20, 1-25.

Santuzzi, A. M., Waltz P. R., Finkelstein, L. M., & Rupp D. R. (2014). Invisible Disabilities : Unique Challenges for Employees and Organizations. *Industrial and Organizational Psychology*, 7, 204-219.

Savoie-Zajc, L. (2006). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide ? Recherche qualitative en sciences humaines et sociales : les questions de l'heure. *Actes du colloque de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ), congrès de l'ACFAS*, 99-111.

Schur, L., Krusez, D., Blanck, B. (2005). Corporate culture and the employment of persons with disabilities. *Behavioral Sciences & the Law*, 23(1), 3-20.

Schur, L., Kruse, D., Blasi, J., Blanck, P. (2009). Is Disability Disabling in All Workplaces ? *Workplace Disparities and Corporate Culture, Industrial Relations*, 3 (48), 381-410.

Sirmon, D. G., Hitt, M. A., Ireland, R. D., & Gilbert, B. A. (2011). Resource Orchestration to Create Competitive Advantage : Breadth, Depth, and Life Cycle Effects. *Journal of Management*, 37 (5), 1390-1412.

Sirmon, D. G., & Hitt, M. A. (2009). Contingencies Within Dynamic Managerial Capabilities : Interdependent Effects Of Resource Investment And Deployment On Firm Performance. *Strategic Management Journal*, 30 (13), 1375-1394.

Sirmon, D. G., Hitt M. A., Arregle, J. L., Tochimán, & Campbell, J. (2010). The Dynamic Interplay of Capability Strengths and Weaknesses : Investigating the Bases of Temporary Competitive Advantage. *Journal of Management*, 39 (5), 1277-1307.

Sirmon, D. G., Hitt M. A., & Ireland R.D. (2007), Managing Firm Resources In Dynamic Environments To Create Value : Looking Inside The Black Box. *Academy of Management Review*, 32 (1), 273-292.

Sluss, D. M., & Ashfort, B. E. (2007). Relational identity and identification : defining ourselves through work relationships. *Academy of Management Review*, 32 (1), 9-32.

Sole, D., Wilson, D. (2002). Storytelling in organisations. The power and traps of using stories to share knowledge in organizations. *Learning Innovations Laboratories. Harvard Graduate School of Education*, 1-13.

Soulier, E. (2005). Le système de gestion des connaissances pour soutenir le storytelling dans l'entreprise. *Revue française de gestion*, 159 (6), 247-264.

Stokes, P., & Oiry, E. (2012). An evaluation of the use of competencies in human resource development - a historical and contemporary recontextualisation. *EuroMed Journal of Business*, 7 (1), 4-23.

Stone, D. L., & Colella, A. (1996). A Model of Factors Affecting the Treatment of Disabled Individuals in Organizations. *Academy of Management Review*, 2 (21), 352-401.

Stone, D. L., Williams, K. J. (1997). The impact of ADA on the selection process : Applicant and organizational issues. *Human Resource Management Review*, 2 (7), 203-231.

Stone, D. L. (1997). Over view the impact of ADA on human resources management. *Human Resource Management Review*, 7 (1), 1-3.

Teece, D. J. (2007). Explicating Dynamic capabilities : the nature and microfoundations of (sustainable) enterprise performance. *Stratégique Management Journal*, 28, 1319-1350

Teece, D.J (2012), Dynamic Capabilities : Routines Versus Entrepreneurial Action. *Journal of Management studies*, 48, 1396-1401.

Trahm, C. A., Ndofor, H. A., & Sirmon, D.G. (2013). Organizational Decline And Turnaround : A Review And Agenda For Future. *Research Journal of Management*, 39 (5), 1277-1307.

Trouillet, S.-V. (2018). *La Paix, toute une histoire : La réconciliation par le storytelling*. Broché.

Tychev, C. (2001). Surmonter l'adversité : les fondements dynamiques de la résilience. *Cahier de psychologie Clinique*, 16, 49-68.

Van Maanen, J. (2006). Ethnography then and now. *Qualitative Research in Organization and Management : An International Journal*, 1, 13-21.

Van Vliet, M. (2016). Phénoménologie de la perception et anthropologie de l'homme en mouvement. *Anthropologie et Sociétés*, 40 (3), 37-57.

Wacheux, F. (1996). *Méthodes qualitatives et recherche en gestion*, Economica.

Warnier, V., & Weppe, X. (2019). Evaluation et valorisation d'une ressource humaine négativement perçue : le cas de l'autiste Asperger en entreprise. *Management International*, 23 (4). 136-148.

Warnier, V., Weppe, X., & Lecocq X. (2013b). Extending Resource-Based Theory : Considering strategic, ordinary and junk resources. *Management Decision*, 51 (7), 1359- 1379.

Weick, K. E. (2011). Organized sensemaking : A commentary on processes of interpretive work. *Human relations*, 65 (1), 141–153.

Weppe, X., Warnier, V., & Lecocq, X. (2013). Ressources stratégiques, ressources ordinaires et ressources négatives : Pour une reconnaissance de l'ensemble du spectre des ressources. *Revue Française de Gestion*, 234, 43-81,185-186,13-14.

Whitney, D., & Trosten-Bloom, A. (2010). *The Power of Appreciative Inquiry : A Practical Guide to Positive Change*. Chapter 12 *Why Appreciative Inquiry Works*. Édition Berrett-Koehler Publishers

Wielhoski, N. (2012). A l'ombre de du contre-don : Les réponses tangibles et intangibles du chercheur face aux attentes explicites et implicites des enquêtés, in Hennequin, E., *La recherche à l'épreuve des terrains sensibles : l'approches en science sociales*, p85-105, Édition L'Harmattan.

Zarifian, P. (2009). *Le travail et la compétence : entre puissance et contrôle*. PUF.

I. INDEX DES TABLEAUX

| | |
|---|------------|
| <i>TABLEAU 1 - Influence de la politique du handicap sur l'individu et l'organisation.....</i> | <i>37</i> |
| <i>TABLEAU 2 - Influences des ateliers doctoraux sur l'élaboration de la problématique.....</i> | <i>88</i> |
| <i>TABLEAU 3 - Influences des différentes instances sur l'élaboration de la pensée de recherche</i> | <i>89</i> |
| <i>TABLEAU 4 - Échantillon : Travailleurs dyslexiques.....</i> | <i>107</i> |
| <i>TABLEAU 5 - Échantillon : Managers/consultants.....</i> | <i>108</i> |
| <i>TABLEAU 6 - Guide d'entretien à destination des travailleurs dyslexiques</i> | <i>114</i> |
| <i>TABLEAU 7 - Guide d'entretien à destination des managers</i> | <i>115</i> |
| <i>TABLEAU 8 - Avantages et inconvénients de la compétence systémique</i> | <i>184</i> |
| <i>TABLEAU 9 - Les caractéristiques des ressources « dyslexie » en tant que ressource cachée du point de vue de l'individu dyslexique</i> | <i>273</i> |
| <i>TABLEAU 10 - Les caractéristiques de la ressource « dyslexie » en tant que ressource cachée du point de vue des managers</i> | <i>275</i> |
| <i>TABLEAU 11 - Grille de détection d'un salarié potentiellement dyslexique</i> | <i>290</i> |

II. INDEX DES FIGURES

| | |
|---|-----|
| <i>FIGURE 1 – Stratégie de dissimulation</i> | 29 |
| <i>FIGURE 2 – Stratégie de révélation</i> | 32 |
| <i>FIGURE 3– Les catégories de rapports interpersonnels à l’origine du contrôle social informel</i> | 34 |
| <i>FIGURE 4 - L’identité du travailleur dyslexique : L’impact du stigmata, des interactions intra et interpersonnelles</i> | 44 |
| <i>FIGURE 5 - Modélisation du processus d’élaboration des compétences idiosyncratiques des dyslexiques</i> | 60 |
| <i>FIGURE 6 - Modélisation du phénomène d’intégration des compétences dans l’organisation</i> | 65 |
| <i>FIGURE 7 - Modélisation simplifiée du processus d’élaboration des compétences idiosyncratiques des dyslexiques</i> | 77 |
| <i>FIGURE 8 - Handicap invisible de la dyslexie et perception des compétences idiosyncratiques par les managers</i> | 221 |
| <i>FIGURE 9 - Articulation entre la revue de littérature et les réponses aux problématiques issues des résultats</i> . | 225 |
| <i>FIGURE 10 - Modélisation du processus d’élaboration de la compétence systémique</i> | 249 |
| <i>FIGURE 11 – La ressource « dyslexie », une ressource cachée</i> | 272 |

RÉSUMÉ

Dans un contexte où le législateur impose aux organisations françaises une intégration des personnes handicapées et où celles-ci sont le plus souvent perçues comme des ressources négatives, cette thèse interroge les potentialités des travailleurs dyslexiques en termes de compétences dans le but de déterminer si ces derniers peuvent constituer une ressource positive. En adoptant une méthode du récit de vie, cette thèse s'intéresse au processus d'élaboration des compétences des travailleurs dyslexiques. L'analyse des données recueillies montre que ce processus se met en place selon une combinaison de facteurs propres à la configuration neurologique de ces personnes, qui permet par la même la création de compétences idiosyncratiques. Si les résultats issus des entretiens nous démontrent que ces dernières sont détentrices de compétences utiles pour le contexte organisationnel, et constituent ainsi une ressource positive, un certain nombre de facteurs concourent le plus souvent à les rendre invisibles aux yeux des managers. Cette myopie des compétences idiosyncratiques des travailleurs dyslexiques contribue à faire de ceux-ci des ressources cachées.

MOTS CLÉS

Compétence, dyslexie, handicap, handicap invisible, manager, management, orchestration, organisations, ressources, stigmaté.

ABSTRACT

While the legislation imposes the integration of people with disabilities to French organisations, those people are often perceived as negative organisational resources. In this context, this PhD thesis focuses on determining if dyslexic workers' can be a positive organisational resource by investigating their potential competencies. This work relies on the life stories of twenty dyslexic workers and sheds light on the process of competencies development in which they engage. The analysis stresses that the dyslexic workers' neurological configuration influences this process, which in turn creates idiosyncratic competencies. The findings emphasise that those competencies have organisational value and that, therefore, those workers are a positive organisational resource. However, it also reveals that some factors, such as the orchestration of resources, tend to make those competences invisible to managers. This myopia participates in making the dyslexic workers hidden resources.

KEYWORDS

Dyslexia, disability, invisible disability, manager, management, orchestration, organizations, resources, skill, stigma.