



L'Histoire de la dyslexie dans le système éducatif marocain: Un parcours sinueux de la reconnaissance tardive à la disillusion

Younes BOUYA / Abdeslam HBABOU

Laboratoire d'études et de Recherches sur l'Interculturel (LERIC/URAC 57).
Faculté des Lettres et des sciences humaines
Université Chouaib Doukkali - El Jadida - Maroc

Résumé :

Cet article descriptif propose une exploration approfondie de l'évolution de la reconnaissance et du traitement de la dyslexie au Maroc. Employant une méthodologie basée sur une recherche documentaire exhaustive, l'étude s'appuie sur des références académiques, des documents pédagogiques officiels, et des observations des pratiques éducatives au Maroc pour tracer l'Histoire de la dyslexie dans le pays. Le but principal est de décrire comment la perception et la gestion de la dyslexie ont évolué au fil du temps dans le contexte éducatif marocain. L'analyse révèle que l'Histoire de la dyslexie au Maroc peut être divisée en quatre phases distinctes. La première phase est caractérisée par une ignorance totale de l'existence de ce trouble, où les difficultés d'apprentissage étaient souvent mal comprises ou négligées. La deuxième phase marque une reconnaissance tardive de la dyslexie, influencée par les conflits linguistiques internes et le choix des approches et méthodes d'enseignement. La troisième phase, identifiée comme l'âge d'or de la dyslexie au Maroc, s'étend de 2019 à 2021. Durant cette période, il y a eu une augmentation significative de la sensibilisation et des initiatives de soutien pour les personnes dyslexiques. Enfin, la quatrième phase, à partir de 2022, marque une rechute dans l'oubli, où les progrès réalisés dans les années précédentes semblent s'atténuer.

Cet article fournit une compréhension nuancée de la dynamique changeante autour de la dyslexie au Maroc, mettant en lumière les défis et les succès rencontrés dans l'intégration des besoins des apprenants dyslexiques dans le système éducatif. Les résultats soulignent l'importance d'une approche soutenue et cohérente pour



gérer la dyslexie, soulignant que les avancées en matière d'éducation inclusive doivent être constamment renforcées pour éviter de retomber dans des périodes d'oubli.

Mots clés : L'Histoire de la dyslexie, Maroc, élèves, dyslexique.

ملخص البحث :

يقدم هذا المقال الوصفي استكشافاً متعمقاً لتطور التعرف على عسر القراءة وعلاجه في المغرب. ومن خلال استخدام منهجية تعتمد على البحث الوثائقي الشامل، تعتمد الدراسة على المراجع الأكاديمية والوثائق التعليمية الرسمية وملاحظات الممارسات التعليمية في المغرب لتتبع تاريخ عسر القراءة في البلاد. الهدف الرئيسي هو وصف كيفية تطور إدراك وإدارة عسر القراءة مع مرور الوقت في السياق التعليمي المغربي. يكشف التحليل أن تاريخ عسر القراءة في المغرب يمكن تقسيمه إلى أربع مراحل متميزة. تتميز المرحلة الأولى بالجهل التام بوجود هذا الاضطراب، حيث غالباً ما يتم إساءة فهم صعوبات التعلم أو التغاضي عنها. وتمثل المرحلة الثانية تأخرًا في التعرف على عسر القراءة، متأثرًا بالصراعات اللغوية الداخلية واختيار مناهج وأساليب التدريس. وتمتد المرحلة الثالثة، التي تُعرف بالعصر الذهبي لعسر القراءة في المغرب، من 2019 إلى 2021. وخلال هذه الفترة، حدثت زيادة كبيرة في مبادرات التوعية والدعم للأشخاص الذين يعانون من عسر القراءة. وأخيرًا، تمثل المرحلة الرابعة، اعتبارًا من عام 2022، انتكاسة إلى النسيان، حيث يبدو أن التقدم المحرز في السنوات السابقة يضعف.

تقدم هذه المقالة فهمًا دقيقًا للديناميكيات المتغيرة حول عسر القراءة في المغرب، مع تسليط الضوء على التحديات والنجاحات التي تمت مواجهتها في دمج احتياجات المتعلمين الذين يعانون من عسر القراءة في نظام التعليم. تسلط النتائج الضوء على أهمية اتباع نهج مستدام ومتسق لإدارة عسر القراءة، مع التأكيد على ضرورة تعزيز التقدم في التعليم الشامل باستمرار لتجنب الوقوع مرة أخرى في فترات النسيان.

الكلمات الأساسية: عسر القراءة، المغرب، المدرسة، التلميذ.

**Abstract :**

This descriptive article offers an in-depth exploration of the evolution of the recognition and treatment of dyslexia in Morocco. Employing a methodology based on exhaustive documentary research, the study draws on academic references, official educational documents, and observations of educational practices in Morocco to trace the history of dyslexia in the country. The main aim is to describe how the perception and management of dyslexia has evolved over time in the Moroccan educational context. The analysis reveals that the history of dyslexia in Morocco can be divided into four distinct phases. The first phase is characterized by complete ignorance of the existence of this disorder, where learning difficulties were often misunderstood or overlooked. The second phase marks a late recognition of dyslexia, influenced by internal linguistic conflicts and the choice of teaching approaches and methods. The third phase, identified as the golden age of dyslexia in Morocco, runs from 2019 to 2021. During this period, there has been a significant increase in awareness and support initiatives for people with dyslexia. Finally, the fourth phase, from 2022, marks a relapse into oblivion, where the progress made in previous years seems to attenuate.

This article provides a nuanced understanding of the changing dynamics around dyslexia in Morocco, highlighting the challenges and successes encountered in integrating the needs of dyslexic learners into the education system. The findings highlight the importance of a sustained and consistent approach to managing dyslexia, emphasizing that advances in inclusive education must be constantly reinforced to avoid falling back into periods of forgetting.

Keywords: History of dyslexia, Morocco, student, school.



Introduction

Au Maroc comme partout dans le monde, plus personne ne doute de la valeur sociétale de l'enseignement. Or, l'école publique marocaine, encore en plein chantier depuis des décennies, attire des interrogations chez les citoyens et les enseignants qui ont presque perdu patience et confiance de toutes réformes. Ce qui se reflète à travers le nombre croissant du décrochage et du retard scolaire, s'ajoute à cela les élèves qui quittent l'enseignement public, ou ceux qui préfèrent dès le début s'inscrire au secteur privé. À titre d'exemple, entre 2008 et 2019, le nombre d'élèves inscrits au secteur privé a doublé en passant de 447 500 à 1 040 000 élèves. Le nombre des établissements privés a eu une hausse de 143 % en passant de 2399 à 5828 unités (Statistiques de l'éducation nationale, 2021).

La lecture, comme discipline axiale de l'enseignement primaire, n'échappe pas aux impacts de ces réformes. Cela justifie les rapports négatifs au niveau national et international signalant l'alarme par rapport au niveau bas des acquis de base de la lecture des apprenants (Conseil économique, social et environnemental, 2019). Par conséquent, les élèves dyslexiques, comme les élèves ayant des particularités d'apprentissage de la lecture (Woollven, 2021) peinent à trouver leur place dans une école qui a reconnu tardivement ce trouble, sans donner suite et concrétiser le projet éducatif inclusif. Cette école est censée être multifonctionnelle et la première à accueillir la différence et la particularité (Koukouch, 2021), mais elle se retrouve actuellement en pleine crise existentielle.

Par ailleurs, parler de la dyslexie au Maroc, c'est systématiquement parler d'un type de handicap, qui rentre dans ce qu'on appelle « Les troubles des apprentissages ». Malgré l'absence des statistiques et des études réalisées au niveau nationale, elle touche, par exemple, 12 % sur 14 605 élèves diagnostiqués dans une étude longitudinale qui a durée 4 ans (Lequider et al., 2021).

Conséquemment, si la dyslexie a eu une importance au niveau médicale, et commence à avoir plus de reconnaissance au niveau social, ce trouble de lecture souffre encore d'un manque de reconnaissance et une volonté concrète au niveau interne de l'école publique ; le cas des enseignants et des directeurs d'écoles.



Questions de recherche :

Dans ce sens, il est légitime de se demander : Est-ce que l'héritage de l'école publique a influencé négativement la reconnaissance des élèves dyslexiques ? Est-ce que l'école inclusive est un projet national ou ce n'était qu'un projet saisonnier pour répondre à des exigences internationales ? Est-ce que la prise en charge des élèves en situation de handicap, dont les élèves dyslexiques, est une volonté éducative sérieuse ou ce n'est qu'un luxe politique qui rentre dans un discours émotionnel vide de réalisation ?

Ce qui nous invite à dresser la perspective historique de sa reconnaissance scolaire au Maroc, jusqu'à sa situation actuelle dans les classes, dites, inclusives, pour finir avec sa place dans la feuille de route 2022-2026 et le projet TARL.

Pour essayer de répondre à ces problématiques, nous allons étudier les différents stades traversés par l'école marocaine, en parallèle à la dimension accordée à la lecture et à ses troubles, en parallèle avec la situation des élèves en situation de handicap.

I : La dyslexie ignorée dans l'enseignement traditionnel

Effectivement, entre l'école traditionnelle et l'école moderne, l'enseignement/apprentissage de la lecture en arabe a toujours eu son importance. Or, l'influence du Protectorat¹ demeure incontournable sur la qualité et l'enseignement/apprentissage de cette discipline et l'ouverture sur la langue française. D'autant plus, qu'en examinant les réformes éducatives depuis l'indépendance ; l'approche par contenu de 1956 à 1984, l'approche par objectif de 1985 à 1998, la charte nationale 1999, l'approche par compétence de 2000 à 2009, le plan d'urgence de 2009 à 2012, les nouveaux rythmes scolaires et l'approche communicative en 2018, la vision stratégique 2015-2030, la feuille de route 2022-2026, le projet TARL, il nous paraît bien qu'il s'agit d'un système éducatif en pleine croissance, repensé progressivement afin de s'adapter aux exigences économique et sociale. Or, ces réformes supposent que l'élève marocain apprend systématiquement et sans la présence d'un/ des trouble(s). Tandis qu'il y a une communauté silencieuse qui a des difficultés à suivre cet enseignement peu flexible, et exige des arrangements spécifiques d'une discipline basique qu'est la lecture ; ce sont les élèves dyslexiques.



Donc, depuis son existence traditionnelle², et sa naissance formelle³, le système scolaire marocain n'a cessé d'accorder un intérêt croissant à l'enseignement/apprentissage de la lecture, surtout à l'école primaire, à tel point qu'on ne peut pas imaginer un enseignement primaire sans enseignement de lecture (Salhi & Bektache, 2021).

Partant de ce fait, pendant l'étape du pré-Protectorat français et espagnol sur le Maroc, c'est-à-dire avant 1912, l'éducation marocaine était associée, depuis les premières conquêtes islamiques, aux écoles antiques ou ce qu'on appelle aussi les écoles coraniques (Cissé, 2006).

Ces écoles enseignaient les sciences juridiques de l'Islam, les sciences linguistiques, les savoirs littéraires, voire les sciences cosmiques, et n'acceptaient ni la différence ni les difficultés de ses apprenants. Cette école n'acceptaient que les élèves ayant des compétences particulières en mémorisation, en écriture, et disciplinés. À ce stade, l'éducation était traditionnellement basée principalement sur des objectifs linguistique et religieuse, ce qui explique que les principaux centres d'éducation étaient les « Zawia⁴ », les mosquées ou des salles à côté des mosquées « Le Msid⁵ ». En absence de tout autre moyen à part le livre, la lecture occupait une place importante pour la transmission des savoirs. Ainsi, les outils les plus privilégiés de ce type d'enseignement/apprentissage étaient la lecture, l'écriture et la mémorisation (Khalid & Ahmed, 2021).

Cependant, suite au nombre réduit et la sélection des disciples qui fréquentaient ces établissements, et la rareté des traces écrites, plus le caractère informel de ce type d'enseignements, nous n'avons pas pu repérer des textes traitant des pathologies ou des troubles au niveau de la lecture à cette époque. Or, à notre sens, les personnes incapables de lire rejoignaient sûrement d'autres domaines sans se rendre compte de leur incapacité à lire. D'ailleurs, la seule langue étudiée était la langue arabe classique, sans s'intéresser à la langue française (Considérée comme langue des *Nasranié*⁶) avec moins d'exigences académiques et plus de flexibilité au niveau du temps et des contenus enseignés.



II : La dyslexie est négligée dans la période coloniale

À l'époque du Protectorat, pendant la phase du contrôle français du Maroc de 1912 à 1955, l'occupant français accordait une importance à l'éducation et à l'enseignement. D'abord pour ses résidents et ses fidèles, et par la suite comme moyen de soumission indirecte et de transmission de ses idéologies (El Ibrahimy, 2022). Par conséquent, parmi les clauses du traité de Protectorat, conclu en mars 1912, on trouve l'autorisation du Maroc à la France de mener des réformes basiques dans divers domaines, y compris le secteur de l'éducation. Ainsi la France a commencé la création des écoles dans différentes régions du Royaume, afin de transformer l'éducation de sa forme traditionnelle (Religieuse) vers la modernité (Laïque). Ce nouveau système était basé spécialement sur l'enseignement français dans son intégralité, et la langue enseignée et d'enseignement était le français. À constater que les nationalistes refusaient d'envoyer leurs enfants à ce type d'écoles, appelées les « Missions » (El Ibrahimy, 2022). Elles étaient destinées aux fils des résidents français, aux fils des notables, et aux fils des collaborateurs avec l'occupant français, ou bien des enfants les plus doués. Parmi ceux, rares qui risquaient d'avoir des pathologies de lecture, car cet enseignement était très sélectif et l'élève marocain ne rentrait à l'école qu'après avoir réussi son enseignement du Msid⁷ (El Ibrahimy, 2022). C'est-à-dire avec absence de trouble ou même de difficulté.

La lecture avait sa place calquée principalement sur le modèle éducatif français. Mais le résident français ne signalait aucune pathologie à ce niveau vu que les élèves de l'école de cette époque n'avaient pas de contrainte académique à surmonter et l'enseignement n'était pas obligatoire. En plus, les années de scolarité étaient réduites (5 ans au primaire, sans enseignement préscolaire). Autrement dit, parler de trouble de lecture était encore non repérable, vu qu'il s'agissait aussi d'un enseignement non normalisé dans tout le pays, et les raisons politico-économiques dominaient la scène socioéducative de cette époque. L'école était née comme instrument de pouvoir ou outil de socialisation (Darmon, 2019) et non comme espace éducatif œuvrant pour l'intérêt de l'élève. L'espace rural gardait l'école classique comme moyen d'enseignement.



III : La dyslexie mise en second plan à cause du conflit linguistique postcolonial

À partir de l'indépendance du Maroc en 1956, l'effervescence des réformes était remarquable. En dépit du départ militaire des Français, la panoplie des programmes éducatifs cachée dans un conflit d'intérêts interne qui a eu un impact sur la visibilité éducative du pays (Hougua, 2021).

Cette étape était caractérisée par une série de tentatives de réformes que le Maroc a poursuivies afin de combler le vide causé par le départ des enseignants français. Toutefois, au niveau de l'enseignement de la lecture, le conflit linguistique, concernant la langue de l'enseignement, prenait plus d'ampleur que le contenu enseigné et les anomalies détectées chez les élèves.

Effectivement, directement après l'indépendance de 1956, la guerre des langues est déclenchée. La première décision prise était l'installation du premier ministère lié au secteur de l'éducation. A cette époque il comprenait des ministres appartenant au parti « Istiqlal » c'est-à-dire des nationalistes, comme Allal Elfassi⁸. En manque de moyens pour continuer l'enseignement, dit moderne ou français, en plus de la ferveur des nationalistes, l'arabisation du système éducatif était à la fois une obligation et une témérité (Ahaji, 2022).

À cet égard, en 1957 était la création du comité supérieur pour la réforme de l'éducation, qui adopte les quatre principes : Arabisation, unification, marocanisation et généralisation de l'enseignement. Il a approuvé plusieurs décisions éducatives, entre autres, la détermination d'un cursus primaire à partir de 5 ans et secondaire à partir de 6 ans.

Or, en 1958, la création de la commission royale pour la réforme de l'enseignement a décidé de revenir sur les décisions précédentes et l'inclusion de la langue française dans l'enseignement, notamment lors de l'enseignement des matières scientifiques, et la fixation du cursus primaire en six ans. De là, le français et l'arabe sont devenus deux langues enseignées et d'enseignement.

Ensuite, la lutte linguistique implicite a continué (El Ibrahimy, 2022), car en 1959, la « commission de l'éducation et de la culture » a décidé le maintien du



français comme langue d'instruction dans le corps primaire. D'autant plus que dans une perspective d'équilibre linguistique, en 1960 c'était la création de l'institut d'études et de recherches sur l'arabisation qui a confirmé l'arabisation des matières scientifiques dans le corps primaire.

Encore une fois en 1962, il a été décidé la fin de l'arabisation des matières scientifiques dans l'enseignement primaire. Ce qui est aussi intéressant est qu'en 1963, il y a eu la publication d'un décret rendant l'enseignement obligatoire pour le groupe d'âge 7-13 ans. Mais l'application concrète de cette décision attendra encore des décennies.

En 1964, pour des exigences politiques l'arabisation de l'éducation à l'école primaire dans son intégralité était maintenue, et le maintien de l'enseignement des langues étrangères à partir du collège selon les exigences des matières d'études, plus l'officialisation de l'arabe comme langue d'enseignement au Maroc.

Ainsi, au cœur de ces bouleversements et ces conflits linguistiques internes, il y a eu l'installation progressive de l'enseignement de la lecture sans se rendre compte de ses pathologies absorbées par l'absence de l'enseignement obligatoire et le décrochage scolaire.

Cette même année était le début de l'expérience marocaine au niveau du handicap lorsqu'est apparu un groupe d'associations et d'organisations non gouvernementales, que l'État a soutenu afin de faciliter leurs études, en mettant à leur disposition des cadres pédagogiques et des manuels scolaires (Trani et al., 2017).

L'année 1965 est marquée par le débat national sur l'éducation de *Maamoura*, qui a décidé que : « La langue d'enseignement à tous les niveaux est l'arabe, et les langues étrangères ne sont enseignées qu'en tant que langues à partir de l'enseignement secondaire ».

Après 3 ans, le Maroc a de nouveau rétracté la question de l'arabisation et est revenu à l'enseignement des matières scientifiques en français.

En 1970, 500 universitaires et intellectuels marocains ont publié une déclaration mettant en garde contre les conséquences du bilinguisme dans



l'enseignement et soulignant la nécessité d'adopter la langue arabe comme langue primaire dans l'enseignement. Le bilinguisme, selon eux, est une insulte à la langue arabe, qui a été pendant des siècles, la langue ancienne de la civilisation marocaine. Les débats sur l'école marocaine continuaient, et la lutte des langues continua au détriment de la qualité de ce qui est enseigné (Ismaili & Abdelouahed, 2022). L'importance de la lecture comme discipline garda sa place. Or, ses anomalies ne sont pas encore montées en surface à cause des conflits linguistiques d'un côté, et de l'analphabétisation d'une grande partie des citoyens, de l'autre côté (Cerbelle, 2013).

Voilà pourquoi, en 1981, le ministère de l'Éducation publia une « Charte nationale de l'éducation » afin d'adopter une stratégie d'alphabétisation. Et c'était la même année qu'a connu le début de l'intervention de la Banque mondiale dans la politique éducative du Maroc. Un événement important qui va inscrire le pays sur la liste des pays ayant des obligations universelles. C'est ce qui va se concrétiser en 2019, avec l'École inclusive comme approche universelle de l'apprentissage, et sa naissance prématurée dans une conjoncture internationale obligatoire, plus qu'un besoin national stratégique.

À partir de 1983 des décisions drastiques étaient prises dans le domaine de l'enseignement, sans prendre en considération les élèves en difficulté/troubles ni se demander pourquoi ils ont tant de retard. Le Maroc a légalisé le redoublement afin qu'il ne soit pas permis de dépasser sept ans dans l'enseignement primaire. Par conséquent en 1984, le pays a enregistré le plus grand nombre de personnes expulsées définitivement de l'école avec de sévère sélection au niveau des redoublements et l'expulsion. C'était donc la destinée de tout élève incapable de répondre aux exigences éducatives de cette époque.

Dix ans après, l'éducation au Maroc n'a pas réalisé ses objectifs escomptés, et en 1994 le Roi Hassan a appelé à former un « comité national pour les questions d'éducation ». En 1995, ce dernier termine ses travaux et demande ce qui suit :

Consolider les valeurs spirituelles de l'Islam.

Généraliser l'éducation.



Adopter l'enseignement obligatoire pour la tranche d'âge 6-16 ans.

Considérer la gratuité de l'enseignement comme une conséquence inéluctable des conditions des familles marocaines.

Considérer la langue arabe comme un axe essentiel de l'éducation.

La nécessité d'éradiquer l'analphabétisme.

Unifier l'éducation et arabiser les domaines économique, social, culturel et politique.

En août, les résultats de la commission ont été rejetés.

Des décennies d'instabilité éducative régnaient au Maroc après l'indépendance (Cantat, 2018). Le Protectorat français a laissé un héritage causant la guerre des langues plus que l'intérêt à la qualité interne d'un jeune système, et à ses dysfonctionnements. Conséquemment, on ne parlait pas encore de dyslexie, mais le niveau d'espérance était très réduit avec l'alphabétisation et les autres anomalies du système éducatif (Rafiq, 2010).

Au cours des années 1990, le ministère de l'Éducation nationale a décidé, en accord avec certaines associations, de créer des services d'insertion scolaire au sein des établissements scolaires pour les enfants handicapés. Après le succès de ce processus, le ministère a approuvé le projet d'intégration scolaire dans le cadre d'une convention de partenariat signée avec le Haut-Commissariat aux Personnes handicapées le 6 octobre 1996. Treize départements d'intégration ont été ouverts. Une première initiative de reconnaissance, mais sans distinguer ni classer les élèves selon le type de handicap. Pour cette catégorie d'élèves, l'éducation spécialisée était donc le premier et l'unique choix avant 1997 (Bettioui, 2021).

Effectivement, ce type d'éducation semblait transcender l'étape d'exclusion vécue longtemps par les élèves handicapés, vers une sorte de reconnaissance non sélective. Cependant, après une longue période d'expérimentation, il a été constaté qu'il n'atteignait pas les résultats escomptés. Il a traité ces élèves selon une approche purement médicale, sans passerelles les reliant avec le système éducatif (Lahcen, 2012).



Il fallait attendre 1999 pour la formation d'un comité appelé « Comité consultatif de la propriété pour l'éducation et la formation ». Le résultat a été la publication de la « Charte nationale pour l'éducation et la formation » entrée en vigueur en 2000. Néanmoins, le ministère de l'Éducation nationale a commencé à octroyer de l'importance au sujet des troubles de l'apprentissage et surtout à la dyslexie qu'à partir de 2006. Il a publié une note ministérielle précisant les divers aménagements à mettre en place en fonction des handicaps. À titre d'exemple l'« Assistante de vie scolaire », l'adaptation des questions et autres énoncés d'examens de même que l'usage du matériel pédagogique adéquat (Aarab, 2022).

L'intérêt aux personnes à besoins spécifiques, dont les élèves dyslexiques, était dans la deuxième partie de la Charte, au niveau du 14^e pilier intitulé « Améliorer les conditions physiques et sociales des apprenants et prendre en charge les personnes à besoins spécifiques » (Bourqia, 2016).

Le point 142 du quatorzième pilier la Charte stipule « Dans le respect du droit des personnes handicapées, ou rencontrant des difficultés physiques, psychologiques ou cognitives particulières, à bénéficier de l'accompagnement nécessaire pour les surmonter ».

Ainsi, la situation des enfants à besoins spécifiques ou même les dyslexiques étaient signalées modestement et vaguement dans un paragraphe intitulé « Les personnes rencontrant des difficultés cognitives particulières ». Ce quatorzième pilier a fait référence à la nécessité d'améliorer les conditions matérielles et sociales des personnes à besoins spécifiques. Grâce à ses travaux, le nombre de départements académiques destinés aux handicaps est considérablement développé depuis 2001, passant de 47 à 432 en 2007, et le nombre d'élèves accueillis est passé de 530 à 2909 élèves. Mais toujours sans reconnaissance directe des élèves dyslexiques.

À signaler tout de même qu'en accordant de l'importance à la lecture comme fondement de base pour toute réussite scolaire, la Charte Nationale était prometteuse d'une sérieuse réforme éducative au niveau national. Mais elle n'a pas accordé une reconnaissance directe aux élèves ayant des troubles d'apprentissage, en général, ou les élèves dyslexiques, en particulier. Le terme handicap ou besoins spécifiques représente un dysfonctionnement explicite du système éducatif, par contre les



handicaps indirects étaient jusque-là en écart des intérêts (Bettioui, 2021). Les objectifs fixés sur 10 ans n'ont pas suscité l'activation et l'application nécessaires. Par conséquent il y a eu l'émission d'un programme d'urgence triennal de 2009 à 2012 afin de remédier à ce qui peut l'être.

Au cours de la phase du programme d'urgence, un projet spécial a été alloué aux élèves handicapés à travers l'adoption du « Septième projet ». Le ministère s'est concentré sur l'augmentation du nombre de salles de classe d'intégration dans le milieu scolaire pour atteindre 800 salles.

Il convient aussi de noter que le Maroc a exprimé sa pleine implication dans le système international des droits de l'homme. Il a ratifié la convention relative aux droits des personnes handicapées et son protocole facultatif en 2009, et n'a émis aucune réserve sur ses principes et articles (Hilal, 2012). Pourtant, le handicap se limitait encore à tout ce qui est physique ou mental, sans parler de troubles d'apprentissage. En outre, la nouvelle constitution marocaine de 2011 a mis l'accent sur la promotion des droits et libertés des personnes en situation de handicap (Bernoussi & Benkeroum, 2017). Conséquemment, les enfants en situation de handicap s'inscrivent dans un autre nouveau projet de l'éducation d'intégration.

Il s'agit d'un modèle d'éducation basé sur la scolarisation des enfants en situation de handicap au sein des écoles ordinaires.

Cette étape a constitué un saut important dans la tendance à reconnaître le droit des enfants handicapés à apprendre au sein d'une école publique au lieu des centres spécialisés, comme l'expérience de l'éducation spécialisée. Cependant, parmi les points faibles de ce système, la scolarisation des enfants dans des départements isolés, en plus du manque de programmes et d'approches pédagogiques adaptés à leurs rythmes d'apprentissage et aux types de lacunes constatées.

Parmi les défauts de ce type d'enseignement, nous pouvons repérer :

La multiplicité des appellations utilisées dans les notes et documents administratifs et pédagogiques « Enfants à besoins spécifiques, ,enfants handicapés enfants en situation de handicap » (Seddik, 2021).



Les services d'insertion ont pour vocation de regrouper certains enfants en situation de handicap, quelles que soient les différences de handicap.

Le manque d'accessibilité. Le manque d'insertion didactique et pédagogique appropriés. L'absence d'un concept clair de gestion. L'absence d'approche pédagogique claire dans le domaine de l'évaluation: Manque d'encadrement administratif et pédagogique des acteurs de l'insertion scolaire.

Donc, il fallait attendre la vision stratégique pour un nouveau souffle. Interagissant avec les recommandations du Roi Mohammed VI dans ses discours, en particulier le discours du 20 août 2013), le Conseil supérieur de l'éducation de la formation et de la recherche scientifique » a pris l'initiative en 2014 de se charger d'étudier la problématique de l'éducation au Maroc. Il a lancé de vastes consultations avec tous les acteurs, parties prenantes et partenaires pour la réforme de l'éducation.

A la suite des réclamations des parents d'enfants dyslexiques qui exigeaient l'aménagement des contrôles continus et des examens finaux, la note ministérielle de 2006 a été révisée en 2013. Cette demande fut approuvée et incluse dans la note ministérielle 3-2274 du 30 avril 2013 et la note administrative conjointe 14/721 du 25 juin 2014 signée entre le ministère de l'Éducation nationale et le ministère de la Santé (Aarab, 2022). Une année plus tard, en 2014, d'autres réclamations furent envoyées par les parents au ministère de l'Éducation nationale pour intégrer l'adaptation des conditions de passage et de correction de l'examen national du Bac. En 2015, le centre national des examens intègre les adaptations appropriées aux différents types de déficience au cahier des procédures qu'il publie (Aarab, 2022).

En même année, 2015, le Conseil supérieur a rendu son rapport dans lequel il a dressé un tableau des déséquilibres auxquels est confronté le système d'éducation et de formation... Pour remédier à ces déséquilibres, il a proposé une stratégie activée entre 2015 - 2030, connue sous « Vision stratégique 2015 - 2030 ».

La vision a accordé plus d'importance à l'équité scolaire, et à l'égalité des chances entre les élèves. Effectivement, composée de 4 chapitres, et de 23 leviers, la vision a essayé de corriger toute anomalie constatée au niveau du système éducatif marocain. Dans le premier chapitre « Pour une école de l'équité et de l'égalité des



chances », composé de 8 leviers, le quatrième levier garantit le droit d'accès à l'éducation, à l'enseignement et à la formation pour les personnes en situation de handicap ou a des besoins spécifiques. Pour une première fois, il y a eu une distinction administrative entre handicap et un besoin spécifique.

Ce quatrième levier a insisté sur l'inclusion des enfants handicapés dans les écoles pour mettre fin à leur situation d'exclusion et de discrimination, en tenant compte du type de handicap, tout en fournissant les exigences pour assurer leur équité et réaliser les conditions d'égalité des chances pour leur réussite scolaire avec leurs pairs (Vision stratégique 2015-2030).

En 2017, la direction des curricula en partenariat avec l'Unicef a élaboré une ingénierie curriculaire pour les enfants en situation de handicap, notamment les élèves ayant des troubles d'apprentissage, pour garantir l'égalité des chances (Arab, 2022). Or, les guides et les modules de formation continue demeurent inachevés jusqu'aujourd'hui.

Ainsi, commence la précision du type de handicap. La vision stratégique a insisté sur l'éducation et la formation des personnes en situation de handicap ou en situation particulière. Cela par l'élaboration d'un plan national pour activer l'éducation inclusive pour les personnes handicapées, y compris la formation des enseignants, des programmes, des approches pédagogiques, des systèmes d'évaluation et des supports didactiques adaptés aux différents handicaps (Vision stratégique 2015-2030).

En plus, la vision stratégique a conseillé de former des enseignants d'éducation inclusive, les inclure dans les programmes de formation continue des cadres éducatifs et mettre à disposition des assistants de vie scolaire, plus l'adaptation des examens et les conditions de leur réussite étaient aussi préconisées.

D'autres réformes étaient préconisées afin d'intégrer positivement les élèves handicapés au cœur de l'école marocaine inclusive :

Renforcer le partenariat avec le secteur gouvernemental responsable de la santé et avec la société civile, afin de créer des unités de santé pluridisciplinaires, de



diagnostiquer et de suivre les cas de handicap chez les apprenants et apprenantes et de leur permettre de recevoir les soins médicaux nécessaires.

L'ouverture à des partenariats académiques avec des institutions étrangères dans le cadre de la mise en place de formations dans les institutions universitaires marocaines.

Intégrer la lutte contre les représentations négatives et les stéréotypes sur le handicap dans l'éducation et dans les médias de tous genres et canaux.

À partir de ces propositions il y a eu une sorte de reconnaissance de la dyslexie. Cela devrait se concrétiser réellement dans l'éducation inclusive.

IV : L'âge d'or de la dyslexie

Effectivement, 3 ans après, le conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique a conclu dans un rapport thématique en 2018 sur « l'École de justice sociale » que les politiques publiques d'éducation au Maroc n'ont pas encore été en mesure d'inclure tous les enfants qui souffrent de difficulté sociale. L'école marocaine n'accueille pas tous types de vulnérabilités (Vision stratégique 2015-2030).

Un an plus tard, le Conseil a publié son rapport thématique sur l'état de l'éducation des enfants en situation de handicap en signalant un retard dans la facilitation de l'accès de milliers d'enfants handicapés au système d'éducation et de formation, par rapport à de nombreux autres pays qui en sont proches.

Le même rapport conclut que les personnes handicapées constituent le groupe social qui bénéficie le moins des services d'éducation et de formation. Il existe également des groupes spécifiques au sein des personnes handicapées qui souffrent de discriminations supplémentaires. Cela double leur exclusion du champ de l'éducation, comme les enfants qui souffrent d'une situation de déficience auditive, ou d'autisme ou de cognition (Vision stratégique 2015-2030).

« Nous ne laisserons aucun enfant derrière nous ». Sous ce slogan, le ministère de l'Éducation nationale a lancé, le 26 juin 2019, le programme national de l'éducation inclusive. Ce programme vise à intégrer tous les enfants en situation de



handicap, à moyen terme, dans le système éducatif, et de leur permettre d'exercer leur droit constitutionnel d'accéder à l'éducation. Dans le même cadre, le conseil supérieur a organisé le 26 juin 2019 un colloque national au sujet de la prise en charge des enfants en situation de handicap au sein des établissements scolaires.

Le mot d'ordre pour la rentrée scolaire 2019/2020 a été « Pour une école de la citoyenneté et de l'inclusion ». Cette évolution est le résultat des obligations locales et internationales du Maroc en matière des droits de l'Homme. Le passage de l'éducation spéciale, vers l'intégration scolaire, à l'éducation inclusive, était donc un tournant important dans l'Histoire des dyslexiques au Maroc, protégés cette fois par des lois en vigueur.

En effet, la loi-cadre 51.17, publiée au journal officiel n° 6805 et datée du 9 août 2019, est une extension des recommandations de la vision stratégique 2015-2030. Elle est considérée comme une référence juridique contraignante qui place l'éducation parmi les priorités nationales et les grandes stratégies. L'article 6 de cette loi considère la réalisation des objectifs de réforme du système d'éducation, de formation et de recherche scientifique. Plus son renouvellement continu comme une responsabilité conjointe entre l'État, la famille, les organismes de la société civile, les acteurs économiques et sociaux et les autres acteurs du domaine de la culture, médias et communication (la loi-cadre 51.17, 2019).

L'article 19 de la même loi considère que l'accès à l'éducation scolaire de tous les enfants, garçons et filles, d'âge scolaire, est obligatoire. L'article 20 affirme que la généralisation de la scolarité obligatoire pour tous les enfants d'âge scolaire impose à l'État de mobiliser tous les moyens nécessaires pour la concrétisation de cette loi. Elle a appelé à renforcer le réseau d'accompagnement pour assurer la poursuite de la scolarisation des apprenants jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire et le développement d'une scolarité intégrée et inclusives. Par ailleurs, elle a installé des programmes de rattrapage scolaire au profit de tous les enfants pour quelques raisons que ce soit qui ont quitté l'école ou à besoins spécifiques.

L'arrêté ministériel n° 047.19 relatif à l'éducation inclusive est signé le 24 juin 2019. Il a insisté sur la poursuite de la mise à niveau du système éducatif et d'en faire



un système inclusif et complet. Plus le renforcement des efforts visant à réaliser l'égalité d'accès à l'école.

Soutenir la scolarisation des élèves filles et garçons handicapés, les intégrer, faciliter leur intégration, leur permettre d'apprendre, de développer des compétences et d'acquérir des programmes et des procédures pratiques aux niveaux institutionnel et pédagogique.

L'éducation inclusive, selon la décision précitée, vise à permettre à tous les enfants en situation de handicap de s'inscrire dans des établissements d'enseignement fréquentés par leurs pairs.

En plus, elle recommande d'apprendre au sein de l'environnement scolaire qui leur offre les conditions de réussite en adaptant les apprentissages, les méthodes et techniques de travail, plus le suivi et les examens de certification adaptés à leurs capacités (Le référentiel de l'éducation inclusive, 2020). Elle insiste sur les spécificités de chaque type de handicap, ainsi que sur la mise à disposition de programme de rééducation dans des salles spécialisées, nommées des salles de ressources. Ces dernières servent pour la réadaptation et le soutien des enseignants afin de fournir des services spéciaux aux élèves handicapés, en vue de soutenir leur apprentissage de base et de leur fournir certaines habitudes et des compétences comportementales. Selon le référentiel de l'éducation inclusive, il y a 6 types de handicaps :

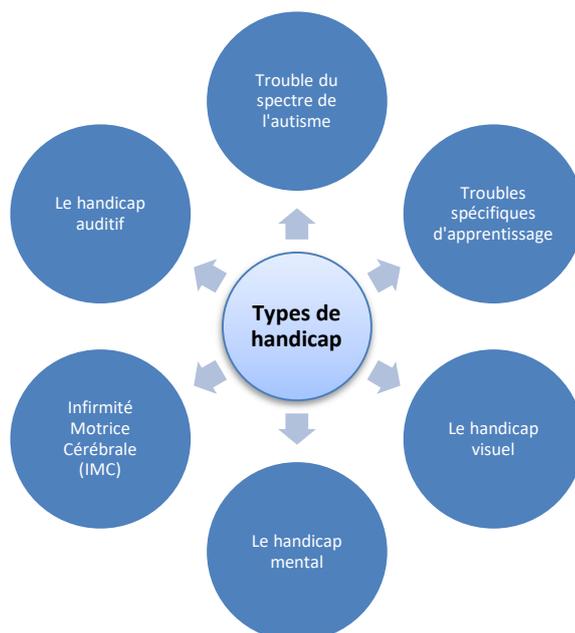




Figure 1 : Les types de handicap selon le référentiel de l'éducation inclusive au Maroc

La dyslexie est signalée directement comme trouble d'apprentissage dans la case des troubles spécifiques d'apprentissage.

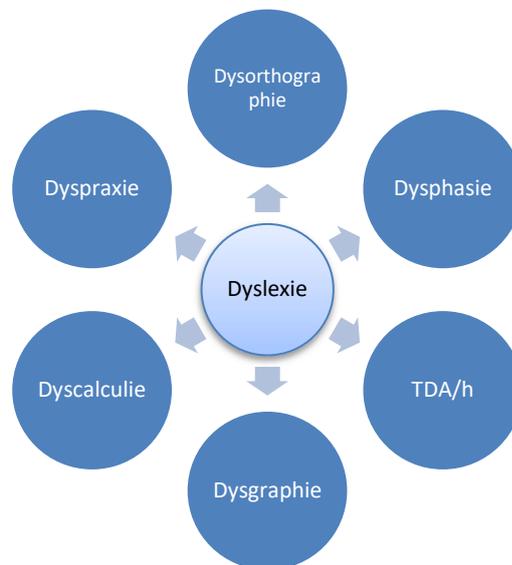


Figure 2 : Les types de troubles spécifiques des apprentissages (TSA)

Ainsi, la première reconnaissance concrète et officielle de la dyslexie n'est réalisée qu'en **2019** avec l'éducation inclusive. Une nouvelle ère qui reflète une transformation qualitative du parcours scolaire des enfants dyslexiques, soutenues par des mesures juridiques, où le handicap passe d'une approche médicale vers une approche sociale et éducative basée sur le droit.

En 2020, l'association Al Amal de KSAR LKBIR a réalisé un dépistage de plus de 3000 élèves du primaire, 10 % d'élèves dyslexiques étaient signalés dans l'échantillonnage réalisé.

En 2021, pour accélérer le programme national de l'éducation inclusive, lancé le 26/6/2019, le ministre de l'Éducation, de la Formation professionnelle et de la Recherche scientifique a signé un accord de partenariat avec l'Association marocaine pour la Dyslexie le 28/04/2021. L'objectif est de coopérer et d'accorder une éducation inclusive à tous les enfants dyslexiques. Cette date est très importante dans l'Histoire de la dyslexie au Maroc ; la ministre de la Solidarité, du Développement social, de l'Égalité et de la Famille de cette époque, Mme El



Moussali, et le ministre de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, ont supervisé, la cérémonie de lancement du programme national « Yossr ». L'objectif de ce programme est la formation des professionnels de la prise en charge des personnes atteintes de dyslexie et de leurs familles. Ce programme s'inscrit dans un contexte positif pour avancer les droits des personnes handicapées, et est le fruit de longs efforts auxquels divers acteurs associatifs et médicaux concernés par la dyslexie ont contribué. Un programme de 3 ans, qui s'inscrit dans le cadre d'un partenariat entre le ministère de la Solidarité, du Développement social, de l'Égalité et de la famille, et l'association marocaine des dyslexiques. Il vise à contribuer efficacement à l'amélioration de la qualité de l'accompagnement des dyslexiques, et permettra la formation de 50 experts.

V : La négligence de la dyslexie dans les nouvelles réformes

A partir de 2022, avec la naissance du projet « La feuille de route pour l'éducation 2022-2026 », la situation des élèves dyslexiques semble négligée et perdre de priorité.

L'engagement de ce projet vise à établir une école publique de haute qualité qui prépare efficacement l'avenir des enfants tout en réduisant les disparités sociales. Le programme se base sur trois axes principaux :

1. Réaliser la scolarité obligatoire: Adapter l'école aux besoins des enfants pour prolonger leur présence dans le système éducatif.
2. Garantir les apprentissages : Garantir que les enfants acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour leur réussite académique et professionnelle.
3. Favoriser l'épanouissement: Faire de l'école un espace de bien-être où les enfants assimilent des valeurs nationales et universelles et atteignent leur plein potentiel.



Ces trois piliers définissent les objectifs de la réforme éducative de 2022, orientant la sélection, la priorisation et l'évaluation des politiques éducatives. L'objectif est d'aligner et d'évaluer les performances des acteurs sur une base commune. La mise en œuvre de cette réforme devrait engendrer des effets positifs à court terme dans les établissements et les classes, et l'amélioration du classement du Maroc dans les tests internationaux devrait être perceptible dès 2025–2026, avec des impacts significatifs attendus d'ici 2030.

Ainsi, ce qui est remarquable c'est la négligence du projet de l'école inclusive disparu dans les méandres de cette réforme.

Depuis 2023, le Maroc a adopté la méthode TARL (Teaching at the Right Level), enseigner au bon niveau, développée par l'ONG indienne Pratham. Cette méthode est testée dans des centaines d'écoles au niveau du Royaume, visant à améliorer l'apprentissage dans le système éducatif marocain. Ainsi, quel que soit l'âge ou le niveau scolaire, l'enseignement commence au niveau de l'enfant.

Selon le ministère de l'éducation nationale, cette méthode a permis de développer le niveau des élèves testés avec des résultats prometteurs : « La méthode TARL a montré une efficacité notable dans une phase expérimentale impliquant 200 établissements scolaires. Par exemple, le taux de maîtrise de la lecture en arabe est passé de 23% à 54% en seulement trois semaines après l'implémentation de la méthode » (MEN, 2023).

Fort de ces résultats, le ministère de l'Éducation nationale a décidé d'étendre cette méthode à 100 000 bénéficiaires pour la rentrée suivante, c'est-à-dire pendant l'année scolaire 2024.

Pour atteindre cet objectif, 5 000 enseignants recevront une formation spécifique à la méthode TARL, en plus de 300 accompagnateurs entre inspecteurs et experts.

Toujours selon le ministère de l'éducation nationale, la méthode TARL a permis d'améliorer non seulement la lecture en arabe mais aussi d'autres compétences fondamentales, comme la soustraction en mathématiques, où le taux de maîtrise est passé de 10 à 61%.



Comparaison avec le soutien scolaire classique, les élèves suivant la méthode TARL ont progressé plus rapidement que ceux suivant un programme classique de soutien scolaire. La méthode TARL ne parle en aucun cas des élèves ayant un ou des trouble(s) d'apprentissage et ne se concentre que sur la difficulté sans signaler la probabilité d'avoir un trouble et non une difficulté.

Ce qui est à signaler, c'est que le projet d'inclusion des élèves dyslexiques ou même ceux ayant un/des trouble(s) d'apprentissage semble passé en troisième plan après 3 années de sa naissance. L'inclusion n'est plus une priorité et les élèves dyslexiques se sentent revenir des années en arrière.



Conclusion :

Dans l'enseignement formel, de 1956 à 2021, le chemin était si long pour une reconnaissance jugée tardive, mais prometteuse.

En conclusion, l'histoire de la dyslexie au Maroc est un récit à la fois éclairant et complexe, marqué par des phases distinctes d'évolution. Après une longue période d'attente pour une reconnaissance officielle, la période de 2019 à 2021 a marqué un âge d'or dans la prise de conscience et la gestion de la dyslexie dans le système éducatif marocain. Ces années ont vu une augmentation significative de la sensibilisation, des ressources et du soutien pour les personnes dyslexiques, témoignant d'un engagement national envers une éducation inclusive. Cependant, à partir de 2022, cette dynamique positive a inexplicablement fléchi, laissant la dyslexie retomber dans un état d'oubli relatif. Ce déclin soulève des questions cruciales sur la pérennité des réformes et l'engagement envers les besoins éducatifs spéciaux. Il met en évidence la nécessité d'une approche plus durable et intégrée pour soutenir les personnes dyslexiques, soulignant que la reconnaissance et le soutien ne doivent pas être des phénomènes éphémères, mais plutôt des composantes permanentes du système éducatif. Cette évolution historique de la dyslexie au Maroc sert de rappel poignant que la lutte pour une éducation inclusive est un effort continu, nécessitant un engagement et une vigilance constants de la part de tous les acteurs impliqués. L'école classique, dotée d'outils classiques, offre moins de chance pour la réussite scolaire des élèves dyslexiques. La reconnaissance éducative tardive de ce trouble de lecture au niveau national l'a gardé longtemps au sein du domaine médical, qui n'offre pas des moyens d'accompagnement permettant les améliorations escomptées. Ainsi, les décideurs et les acteurs éducatifs sont invités à remettre le train de la dyslexie sur ses rails afin de contribuer à la réussite de cette catégorie sociale dans la mesure où «La force de la communauté se mesure au bien-être du plus faible de ses membres»⁹.



Références bibliographiques :

Aarab, S. (2022). Benchmark sur les politiques et stratégies d'accompagnement des apprenants dyslexiques au Canada, en France et au Maroc : Analyse comparative. *Revue Internationale du Chercheur*, « Volume 3 : Numéro 3 », pp : 852-875.

Ahaji, K. (2022). L'évolution de l'innovation pédagogique dans le Système Éducatif Marocain. *Revue Marocaine de l'Évaluation et de la Recherche éducative*, 31-54.

Bettioui, A. (2021). État des lieux de l'éducation des enfants en situation de handicap au Maroc. *Revue Marocaine de l'Évaluation et de la Recherche éducative*, (5), 279-292.

Bourqia, R. (2016). Repenser et refonder l'école au Maroc : la Vision stratégique 2015-2030. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (71), 18-24.

Cantat, E. (2018). Imaginaire national et territoire : la construction nationale marocaine après l'indépendance. ILCEA. *Revue de l'Institut des langues et cultures d'Europe, Amérique, Afrique, Asie et Australie*, (30).

Cerbelle, S. (2013). Les analphabètes au Maroc : un groupe homogène en demande d'alphabétisation ?. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (12), 205-224.

Cissé, M. (2006). Écrits et écriture en Afrique de l'Ouest. *Revue électronique internationale de sciences du langage Sudlangues*, 6.

Darmon, M., Dulong, D., & Favier, E. (2019). Temps et pouvoir. *Actes de la recherche en sciences sociales*, (1), 6-15.

El Ibrahimy, A. (2022). Changements sociaux et berbéricité : analyse des conséquences de l'intermède colonial. In *Amazighité et contestations au Maroc* (pp. 27-41). Brill.



Hilal, O. (2012). *Le Maroc et les Droits de l'homme : choix national irréversible et engagement international résolu*. in AMSRI (dir. Abdelhak Azzouzi) Tome1, Paris, l'Harmattan, 73-100.

Hougua, B. A. (2021). La temporalité de l'État réactif Élités d'urgence et résistance à l'entropie dans les politiques éducatives au Maroc. *Revue des Études Politiques et Sociales*, 1(01).

Ismaili, O., & Abdelouahed, A. (2022). Les questions de l'éducation et des langues dans l'histoire constitutionnelle marocaine. *Revue didactique*.

Khalid, M., & Ahmed, M. (2021). L'enseignement coranique chez les Jbala du Rif occidental. *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée*, (150), 175-192.

Koukouch, A. (2021). Le système scolaire marocain : En l'absence de l'engagement familial, l'école publique, demeure « sélective » et « méritocratique » si ce n'est pas « exclusive ». *Revue Marocaine de l'Évaluation et de la Recherche éducative*, 6(6), 498-505.

Lahcen, S. (2012). Politique éducative du handicap au Maroc, entre égalité des chances et égalité des acquis. *Revue AFN Maroc* N, 6, 8.

Lequouider, Z., Zakaria Abidli, L. K., El Turk, J., Touri, B., & Khyati, A. (2021). Prevalence of learning disability in the moroccan context: epidemiological study. *Journal of Southwest Jiaotong University*, 56(6).

Rafiq, M. (2010, November). Voyage dans le système éducatif marocain depuis l'université Quaraouyine jusqu'à l'ère du numérique : historique et rôle dans la civilisation. *In Académie des Sciences et Lettres de Montpellier Conférence (Vol. 22)*.

Salhi, A., & Bektache, M. (2021). L'enseignement de la lecture/déchiffrement en classe de troisième année primaire entre directives officielles et pratique enseignante. *Didactiques*, 10(1), 56-79.



Seddik, L. (2021). La communication engageante au service de l'éducation inclusive : Étude expérimentale. *In ITM Web of Conferences* (Vol. 39, p. 04004). *EDP Sciences*.

Soleil, S. (2021). Conseil économique, social et environnemental (cese).

Statistiques de l'éducation nationale. (2021). MEN. Maroc.

Trani, J. F., Bakhshi, P., Lopez, D., Gall, F., & Brown, D. (2017). La situation socio-économique des personnes en situation de handicap au Maroc et en Tunisie : inégalités, coût et stigmatisation. *Alter*, 11(4), 215-233.

Vision stratégique 2015-2030. MEN. Maroc.

Woollven, M. (2011). Enseigner la lecture et soigner ses troubles. L'intervention publique en matière de dyslexie en France et au Royaume-Uni. *Revue internationale de politique comparée*, 18(4), 47-59.

NOTES:

¹ Le Protectorat français au Maroc de 1912 à 1955.

² École traditionnelle coranique.

³ École moderne.

⁴ Établissement religieux sous l'autorité d'une confrérie musulmane, spécialement affecté à une mosquée et destinée à l'enseignement.

⁵ École coranique.

⁶ Langue chrétienne.

⁷ École traditionnelle.

⁸ (1910-1974). Un homme politique de premier plan, et figure emblématique du nationalisme marocain.

⁹ Constitution fédérale de la Confédération suisse.