

Benchmark sur les politiques et stratégies d'accompagnement des apprenants dyslexiques au Canada, en France et au Maroc: Analyse comparative

Benchmark on support policies and strategies for dyslexic learners in Canada, France and Morocco: comparative analysis

Sara AARAB

Doctorante en science de l'éducation

Faculté des sciences de l'éducation

Université Mohammed V de Rabat

Politiques éducatives et dynamiques sociales-HSE

Maroc

Sara.aarab2@gmail.com

Date de soumission : 15/08/2022

Date d'acceptation : 15/09/2022

Pour citer cet article :

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

Résumé

L'article présent cherche à effectuer une comparaison de type analytique ou benchmarking dans le cadre de la comparaison des stratégies d'accompagnement étrangères avec celle mises en place au Maroc. La tentative de comparaison présente ne consiste pas uniquement à nous renseigner pas sur la dyslexie à partir du vécu personnel de l'apprenant, mais également sur les sociétés dans lequel ce trouble d'apprentissage s'inscrit. Cette comparaison s'effectue entre les pays du Canada dont le système d'accompagnement se caractérise par une prise en charge exhaustive, la France dont la multitude des intervenants accentue l'ambivalence de la prise en charge et le Maroc dont l'ignorance des parents, l'absence de prise en charge, et le manque d'aménagements spéciaux à l'école demeure source d'exclusion scolaire des enfants aux prises avec une dyslexie.

Mots clés : Benchmarking, Stratégies et politiques d'accompagnement, Apprentissage, Dyslexie.

Abstract

This article seeks to make comparative analysis called also benchmarking to distinguish foreign strategies in Canada and France within the field of learning disabilities from those implemented in Morocco. The present attempt of comparison does not only consist in informing us not only about dyslexia as a personal experience, but also about the societies in which this learning disability is a part of. This comparison is made between the countries of Canada whose support system is characterized by exhaustive care, France whose multitude of stakeholders involved in supporting the education of children with learning disabilities poses a serious challenge to the effectiveness of early diagnosis and prompt treatment. As for Morocco, the parents' ignorance, the lack of proper care and the absence of accommodations for any special needs at school remains the main reason behind school dropouts for children struggling with dyslexia.

Keywords: Benchmarking, Support strategies and policies, Student, Learning, Dyslexia.

Introduction

En générale, les travaux et expertises affirment que la dyslexie existe dans tous les pays voire dans des milieux sociaux distinctes et renforcent l'idée selon laquelle la dyslexie est un fait établi, indiscutable et bien réel. Or, en sciences sociales, la comparaison entre un nombre de pays ou contextes locaux – constitue un outil essentiel à la déconstruction des catégories qui paraissent évidentes.

Notre propos ne s'agit point de contester la pertinence des travaux de recherche sur la dyslexie et inscrit dans le champ des sciences biomédicales, bien qu'il s'agisse de mettre en évidence les apports de la comparaison internationale. Il est question, à cet effet, de démontrer que si la dyslexie existe effectivement dans différents pays, celle-ci n'existe pas de la même manière et ne renvoie pas aux mêmes pratiques ni aux mêmes représentations. Ainsi, la tentative de comparaison présente ne consiste pas uniquement à nous renseigner pas sur la dyslexie, mais également sur les sociétés dans lequel ce trouble d'apprentissage s'inscrit.

D'ici, la question qui surgit, à cet égard, semble s'articuler comme suite :

Quelle place semble accordée par différents systèmes éducatifs à travers le monde aux apprenants aux prises avec un trouble spécifique de l'apprentissage ? Il s'agit dans cet article de comparer les stratégies d'accompagnement mise en place dans les pays comme le Canada, la France et le Maroc au profit des élèves dyslexiques pour distinguer les avantages et les inconvénients de chaque système à part.

Le plan de cet article s'articule autour de trois points essentiels. Dans un premier temps nous avons proposé une petite revue de littérature résumant le cadre conceptuel de notre recherche. Dans un deuxième temps, nous nous sommes inspirés de l'approche du benchmarking pour élaborer la méthodologie à suivre dans le but d'approfondir la compréhension des enjeux à l'origine des politiques et stratégies éducatives mobilisés dans le cadre de la planification de la prise en charge des apprenant à besoins éducatifs particuliers. Dans un troisième temps, nous avons dressé l'état des lieux des politiques et stratégies déployées en matière de prise en charge des apprenants aux prises avec une dyslexie à l'échelle du Canada, de la France et du Maroc puis nous avons tenté d'adopter une position d'analyse critique via la distinction des différences et des similarités du mode de fonctionnement du système éducatif de ces états.

1. Revue de littérature

Le concept d'accompagnement n'est pas nouveau, mais il reste inexploré devant le besoin massif voire urgent de réussir le processus d'inclusion scolaire des apprenants aux prises avec une dyslexie. L'accompagnement, dans son acception large, réfère à une « démarche visant à aider une personne à cheminer, à se construire, à atteindre ses buts » (Beauvais, 2004 : p.101). En éducation, ce concept renvoie à la collaboration ouverte et organisée de plusieurs acteurs dans la construction du savoir en tenant compte du projet d'apprentissage individuel de l'apprenant pour l'activer. Selon Pronovost (1997, p. 2), accompagner signifie : « Être relié, être engagé face à l'autre dans le quotidien, répondre au besoin fondamental de sécurité et de lien, devenir un être significatif pour l'autre et que cet autre le devienne pour soi-même » (Pronovost, 1997, p. 2). Cette définition met le point sur le rapport à concevoir et l'engagement mutuelle de l'ensemble des parties impliquées dans ce rapport. Elle souligne également l'aspect de valeur qui est au cœur de la relation à l'autre.

Les discours actuels font de l'accompagnement des apprenants dyslexiques une responsabilité collective partagée (Department of Education, 2006, 2007 ; Gouvernement du Québec, 2009a, 2009b). Toutefois, plusieurs recherches tendent à montrer que certains apprenants semblent plus « intégrables » que d'autres en fonction de la sévérité de leur trouble. Certains auteurs sont plus nuancés. Citons par exemple Belmont & Verillon (2004) dont le travail sur le partenariat entre les divers parties prenantes intervenant auprès de l'élève dyslexique témoigne de l'impact positif de la collaboration sur la réussite du processus inclusif. A cet effet, les spécialistes de l'éducation préconisent l'accompagnement de l'enfant dyslexique comme ayant une simple difficulté et non pas un trouble, un handicap ou une pathologie. Une telle approche veille à la promotion du droit de l'enfant à non-discrimination, à être à son écoute et à l'équiper d'outils nécessaire pour développer son autonomie.

Sur le plan international, de nombreuses initiatives tentent d'arrimer les interventions préventives introduites avant l'entrée de l'enfant dyslexique à l'école avec des actions mises en place en début de scolarisation. Un bon nombre de ces études ont conclu que, bien que les effets de la prévention soient significatifs à court et à moyen termes, le maintien de ces effets nécessite une intervention soutenue en cours de scolarisation. De plus, les variables responsables de l'inclusion scolaire de l'élève sont nombreuses et entretiennent des relations complexes entre elles (Early Child Care Research Network - NICHD, 2004). Toutefois, la spécificité de l'univers dans lequel se développe l'accompagnement à la scolarité de l'élève dyslexique, pose la

question de la nature particulière des savoirs et des qualités qui doivent caractériser les professionnels. A cet effet, la qualification à l'exercice d'une intervention de cette nature devient un enjeu au regard de la pertinence et du rôle que ces professionnels peuvent être appelés à y jouer. Toutefois, la majorité des métiers « relationnels » étroitement associés à l'action préventive ou curative auprès des élèves dyslexiques semble marqués par la dualité de leurs finalités.

Certains acteurs de l'accompagnement voient leur action s'inscrire dans une perspective curative et, généralement adoptent ou conservent une pratique de type clinique. D'autres s'inscrivent dans une perspective d'action communautaire qui vise à l'émancipation de l'individu à travers l'engagement commun du thérapeute et des bénéficiaires au sein d'une dynamique sociale. Or, c'est l'effet de longue durée recherché lors de la quête d'une transformation durable de l'individu et de l'optimisation de son potentiel et de son autonomie qui donne à l'action effectuée une nature éducative (Anderson, Guthrie et Schirle, 2002). A ce niveau, les critères d'efficacité du travail d'accompagnement semblent s'appuyer sur la capacité de l'intervenant à développer une solution qui va dans la direction de ce qui est important pour la personne accompagnée, tout en tenant compte du contexte, des ressources disponibles à court, à moyen et à long terme (Le Bossé et coll., 2009). Dans ce cas, le travail de l'accompagnateur consiste à dégager peu à peu des marges de manœuvre pour concevoir des solutions faisables.

Par ailleurs, la revue de littérature montre également que les résultats en termes de performance dans les dispositifs d'accompagnement restent mitigés. En effet, l'efficacité de l'accompagnement semble aujourd'hui mise en cause (Piquée, 2003) du fait de l'incapacité des dispositifs mobilisés à asseoir des solutions véritables. L'une des difficultés qui pointe à l'horizon concerne la variation de la conception de l'inclusion scolaire chez les différents acteurs impliqués dans le travail d'accompagnement en dépit de la clarté de la loi à ce propos (Francis et al., 2011). A en croire les conclusions des travaux de Francis (2010), les priorités et les moyens privilégiés pour atteindre l'inclusion scolaire varient dans les dispositifs selon les acteurs. En conséquence, l'égalité de chance pour tous, tant désirée, n'est véritablement que la « réussite de chacun » (Moisan, 2017).

Une autre difficulté semble persister, celle des disparités au niveau du public qui bénéficie de l'accompagnement. Dans certains cas, ces disparités peuvent s'expliquer par les caractéristiques d'organisation du travail d'accompagnement et par ses objectifs, parmi lesquels les élèves peuvent y trouver un intérêt pour leur scolarité. Toutefois, au moment où les élèves

dyslexiques sont identifiés comme ayant plus besoin de « soutien » que d'« accompagnement », les séances d'accompagnement demeurent une perte de temps car ils ne semblent pas identifiés préalablement pour déterminer leur besoin.

En outre, la perception inégale des divers parties prenantes intervenants auprès des élèves dyslexiques constitue une entrave à la collaboration et au travail d'équipe. En suivant l'idée de la place à accorder aux parents, à leur compréhension, à leurs exigences, il s'avère utile de poser la question en termes de risque, notamment les risques de blocage. Comme le rappellent Moreau, Maltais et Herry (2005), il faut sortir des milieux spécifiques et des cadres d'intervention pour mieux comprendre les risques de blocage encourus dans certaines pratiques d'accompagnement (Moreau, Maltais et Herry, 2005).

2. Matériel et méthode

La section présente expose la démarche méthodologique privilégiée dans le cadre de cet article, qualifiée de benchmarking. Cette démarche se fixe en tant qu'objectif d'élucider où on en est par rapport aux autres afin de pouvoir prendre les bonnes décisions pour améliorer les performances. Le principe de base de benchmarking consiste en l'identification d'un point de comparaison que l'on appelle benchmark par rapport auquel tout peut se comparer. La méthode du benchmark appelée également analyse comparative cherche à pourvoir des solutions adéquates aux problèmes qui persistent. Elle s'agit d'une démarche de recherche qualitative pour la mise en œuvre des meilleures pratiques au moindre effort. Les pistes de recherche sur le benchmarking restent multiples et multiformes, même en l'absence de toute tentative d'innovation. Toutefois, cette méthode de recherche demeure inaperçue comme outils de mesure des progrès constants et d'accompagnement du changement.

La revue de la littérature met en avant l'impact de l'évolution des assises théoriques du benchmarking sur l'extension de ce concept. Cependant, malgré le développement de ce concept au fil du temps certains points restent immuables, notamment, la mesure et la comparaison des performances entre l'ensemble des systèmes qui constituent le corpus de la recherche, pour plus d'innovation.

La définition d'Ellis (2006) reste celle qui présente la démarche du benchmarking de la manière la plus avantageuse, dans la mesure où elle met en lumière l'utilisation des indicateurs, le rôle de l'apprentissage et le partage de la formule. Quant à Pitarelli et al., ces derniers ont mis le point sur les principes fondamentaux d'une démarche de benchmarking qui porte sur la maîtrise des étapes du processus à réformer, le garant de la fiabilité des informations collectées pour réussir les

prises de décision. Son modèle démontre que la comparaison des indicateurs s'agit d'une phase fondamentale mais incapable à elle seule de constituer la démarche d'une analyse comparative.

2.1. Étapes de réalisation du Benchmark

2.1.1 Sélection des pays qui vont faire l'objet de notre analyse

Trois pays sont retenus dans le cadre de notre analyse : le Canada, la France et le Maroc. Le choix de ces pays s'est effectué sur la base de plusieurs indicateurs, notamment :

- Les Caractéristiques géopolitiques
- Les diversités culturelles et langagières
- Les Caractéristiques socioéconomiques
- La demande versus l'offre de prise en charge des apprenants dyslexiques

2.1.2 Justification du choix

Nous avons choisi de procéder à la comparaison du système éducatif de ces pays puisqu'ils se distinguent au niveau de plusieurs aspects.

En ce qui est de l'emplacement géographique, le Canada est un pays Nord-Américain, la France est un pays de l'Europe de l'Ouest, alors que le Maroc fait partie des pays de l'Afrique du Nord. Quant au régime politique qui prend place au Canada, il est de type démocratique parlementaire fédérale sous monarchie constitutionnelle, en France il s'agit plutôt d'un régime république semi-présidentielle, tandis qu'au Maroc, il s'agit d'une monarchie constitutionnelle parlementaire

Concernant la langue officielle, le Canada opte pour l'anglais comme la langue principale, alors que la France considère le français comme langue officielle. Dans le cas du Maroc, il existe deux langues officielles : la langue Arabe et la langue Amazigh.

En bref, le choix de ces pays est dû en premier lieu au fait qu'ils appartiennent à des continents différents et dont le régime politique, les spécificités langagières de même que l'origine socioculturel et ethnique demeurent distincts.

2.1.3 Identification de la méthode de collecte des données

Pour la comparaison des expériences de chaque pays, nous avons réalisé une revue de la littérature non exhaustive dans le domaine de l'accompagnement scolaire des apprenants aux prises avec une dyslexiques à l'échelle du Canada, de la France et du Maroc.

Elle a été conduite à partir de la liste des mots-clés suivants : benchmarking en éducation, analyse comparative, accompagnement scolaire des dyslexiques, la dyslexie au Canada, la dyslexie en France, la dyslexie au Maroc. Nous avons ciblé notre recherche dans les bases de données bibliographiques Cairn, Erudit, J-store et Scopus y compris le moteur de recherche de la littérature universitaire Google scholar. Cette recherche approfondie cible les articles ayant abordés des sujets relatifs à l'accompagnement scolaire des apprenants aux prises avec une dyslexie au Canada, en France et au Maroc.

2.1.4 Collecte et analyses des données

Pour analyser les données recueillis à partir de la recherche documentaire effectuée, nous avons procédé à l'élaboration d'une matrice à travers laquelle nous avons essayé de distinguer les spécificités de chaque pays à partir des éléments suivants :

Tableau 1 : Indicateurs d'évaluation de la performance de la prise en charge des apprenants dyslexiques par pays

	Perception sociale	Procédure administrative	Pratique rééducative
Stratégies et politiques en vigueur			
Demande versus l'offre de prise en charge des apprenants dyslexiques			
Obstacles persistants en termes d'accompagnement scolaire des apprenants dyslexiques			
Priorités identifiées dans le processus de prise en charge			

Source : Auteur

2.1.5 Comparaison des données à l'aide d'indicateurs

Pour comparer le mode de fonctionnement du système éducatif des pays qui constituent le corpus de notre recherche, nous nous sommes basés sur les indicateurs illustrés dans la grille ci- dessous :

Tableau 2 : Grille de comparaison de la performance des systèmes éducatifs canadien, français et marocain

	Canada	France	Maroc
Accès au système d'éducation public			
Education prolongée au besoin			
Evaluation continue et adaptée			
Services éducatif reçu en classe ordinaire			
Intervention précoce			
Elaboration des services d'adaptation scolaire			
Personnel qualifié			
Collaboration avec les parents			
Programmes individualisés			
Accès aux ressources financière nécessaires			

Source : Auteur

Ce sont ces indicateurs qu'il demeure essentiel de comparer entre les pays qui font l'objet d'analyse de notre travail de recherche.

3. Résultats

3.1. Le Canada : une prise en charge exhaustive

Au Canada comme ailleurs, l'accompagnement à la scolarité des apprenants dyslexiques demeure une question socialement vive qui suscite des débats tant au sein de la communauté scientifique que dans les milieux de pratique (Boutin et Bessette, 2009).

Les apprenants aux prises avec une dyslexie ont le droit de bénéficier en plus des aménagement, pédagogique en classe, d'un dispositif de soutien supplémentaire. Au Canada, il existe peu de variations entre les différents établissements. En général, c'est l'enseignant qui se charge de dispenser suivi individuel au profit d'un petit groupe d'élèves après les cours dans le cadre d'heures supplémentaires programmées dans son service (Le robert, 2022). Ce soutien peut être apporté d'environ une à quatre séances par semaine pendant les cours, par l'orthopédagogue entant qu'agent indispensable à l'accompagnement des apprenants dyslexiques. Bref, les élèves ayant une dyslexie sont perçus par les non-spécialistes comme étant simplement en retard dans leurs apprentissages ou ayant des lacunes dans ceux-ci.

3.1.1. Au niveau de la gouvernance

Le ministère de l'Éducation canadien reconnaît une autre catégorie d'élèves : ceux qui ont des troubles spécifiques d'apprentissage. Ce terme désigne un ensemble hétérogène de difficultés persistantes dont l'origine serait constitutionnelle et qui seraient souvent associées à des formes diffuses de dysfonction neurologique. Ces élèves sont assimilés à ceux qui souffrent de troubles graves d'apprentissage. Ces élèves sont regroupés dans des classes à effectifs réduits. Elles ont pour titulaires des orthopédagogues, qui enseignent toutes les matières en adaptant leur enseignement aux élèves.

Au secondaire, les services orthopédagogiques directs à l'élève inscrit dans une classe régulière sont rares. Les élèves en difficulté, au début de leur inscription au secondaire, sont provisoirement orientés vers des classes de cheminement particulier, dont l'effectif est réduit et où ils sont autorisés à effectuer leur première année d'étude en deux ans afin de pouvoir réintégrer la filière régulière au niveau de la deuxième année du secondaire. Les retardataires sont orientés vers des classes de cheminement particulier où, dès l'âge de 16 ans, ils pourront bénéficier d'une formation à des métiers visant à l'insertion sur le marché du travail.

Malheureusement, les coupures budgétaires réalisées dernièrement par le Gouvernement canadien dans le domaine de l'éducation contribuent actuellement à diminuer grandement les services à l'élève : moins de psychologues, moins d'orthophonistes et moins d'orthopédagogues dans les commissions scolaires. De plus, très peu de services gratuits à ces élèves sont offerts en dehors de l'école. Ceux-ci ne sont offerts que dans les départements de pédopsychiatrie des hôpitaux, où les listes d'attente sont longues. A cet effet, les enseignants du régulier n'ont d'autre choix que d'essayer d'intervenir eux-mêmes auprès de ces élèves, mais, le plus souvent, par manque de formation, de disponibilité et même de temps, ces derniers se focalisent sur le travail de rattrapage plus que le travail de rééducation.

3.1.2. Au niveau des pratiques

La plupart des écoles publiques canadiennes semblent bénéficier d'un d'orthopédagogue à plein-temps. Ces derniers restent affectés aux établissements scolaires selon le besoin. En effet, c'est à partir des besoins des apprenants que se détermine le déploiement et la répartition des spécialistes en orthopédagogie par le biais d'une déclaration annuelle d'effectifs (MEQ, 2000). L'orthopédagogue procède généralement à une évaluation pour ensuite mettre en place un programme d'intervention. Il demeure, également, possible pour les apprenants dyslexiques de

bénéficier des services d'orthophonie en milieu scolaire. Ainsi, la collaboration entre ces agents, semble permettre à l'apprenant en difficulté de profiter au moins d'un des dispositifs d'appui au soutien existant.

Du côté des professionnels, les solutions portent sur l'organisation scolaire, sur le classement des élèves ou sur les interventions. En ce qui a trait aux pratiques d'accompagnement, il s'agit de dépister et d'intervenir de façon précoce et de prévenir. Elles vont de l'intervention des pairs de l'élève, de l'enseignant titulaire, d'un autre enseignant, de l'équipe de cycle, d'une ressource en classe, d'une ressource hors classe, jusqu'à la référence à l'extérieur. D'ailleurs, les pratiques d'accompagnement prennent diverses formes qui vont de la plus restreinte à la plus large : de la récupération le midi à l'école du samedi, des études assistées à l'intervention de l'orthopédagogue en classe, de la classe spéciale à la progression continue dans le cycle et d'un cycle à l'autre.

Plusieurs formules à l'accompagnement des apprenants dyslexiques existent à l'intérieur des écoles canadiennes.

D'une part, les apprenants à moins de deux ans de retard à l'apprentissage de la langue écrite par rapport aux autres élèves de leur âge sont considérés comme ayant des difficultés d'apprentissage du langage écrit et peuvent rester intégré à la classe ordinaire en recevant les services d'une orthopédagogue. Dans ce cas, il reste possible d'intervenir directement dans la classe, pendant la leçon de l'enseignante titulaire, auprès des élèves en difficulté et effectuer avec eux la tâche demandée par l'enseignante. La formule de l'intervention directe en classe a l'avantage de ne pas séparer l'élève de ses camarades et de lui permettre de participer à toutes les activités de la classe. Or, l'orthopédagogue ne semble pas dans la possibilité d'effectuer des activités spécifiques en fonction des lacunes et des difficultés de l'élève. Cependant, les enseignants réguliers ne sont pas tous ouverts à recevoir les conseils de l'orthopédagogue et certains ont tendance à se débarrasser du problème en lui envoyant l'élève.

Une autre formule d'accompagnement intitulée la classe-ressource à travers laquelle les élèves aux prises avec une dyslexie suivent tous les cours avec leur groupe-classe à l'exception des cours de français, qui leur sont administrés par un orthopédagogue ailleurs. Dans ce cas, l'adaptation de l'enseignement semble possible mais l'apprenant reste quand même exclu par rapport à son groupe-classe régulier. Cette méthode encourage l'isolement des élèves de la classe, formant ainsi un sous-groupe de trois ou quatre, pour les recevoir dans un local à part,

où l'orthopédagogue effectue en leur compagnie des activités spécifiques adaptées. Cette formule est appelée « dénombrement flottant ».

Toutefois, une difficulté importante réside dans le fait que l'adhésion aux changements suggérés, voire parfois imposés, n'est pas toujours totale et continue, ce qui affecte l'engagement et la mobilisation des acteurs (Gélinas, 2004). A cet effet, Ainscow (2000) n'hésite pas à qualifier le développement professionnel comme étant le cœur des initiatives d'accompagnement des apprenants à l'inclusion scolaire. Or, le fait de s'engager délibérément dans une démarche de changement ne garantit pas des retombées dans la pratique.

3.2. La France : de la multitude des intervenants à l'ambivalence de la prise en charge

En France, l'offre d'accompagnement scolaire s'est élargie vue l'implication massive des collectivités locales et du milieu associatif. En effet, lorsque l'accompagnement des apprenants aux prises avec une dyslexie demeure lacunaire en milieu scolaire, d'autres dispositifs compensatoires prennent le relais. C'est le cas d'une part, de l'aide aux devoirs en classe et d'autre part, du suivi orthophonique en dehors de l'établissement scolaire.

La France, pour sa part, semble donner priorité au fait de solliciter de nouveaux acteurs en dehors du contexte scolaire. Certes, bien qu'un bon nombre d'apprenants bénéficient d'aides spécialisées à l'école, une autre partie favorise le recours massif à l'aide aux devoirs et aux orthophonistes. Ceci a contribué à la réorientation du travail d'accompagnement des apprenants dyslexiques vers les secteurs associatif et paramédical. Le système éducatif français encourage l'appui du secteur médical et paramédical dans le dépistage et la prise en charge des apprenants aux prises avec une dyslexie (MEN, 2001). À ce jour, l'éducation nationale ne semble plus le seul domaine à qui revient la question de la prise en charge du trouble d'apprentissage du langage écrit. En effet, au moment où l'école se trouve dans l'impossibilité d'offrir un dispositif de soutien aux élèves aux prises avec une dyslexie, ou lorsqu'elle encourage la consultation d'orthophonistes, elle délègue automatiquement une partie de son travail principale et cela sans planification ni coordination avec les autres instances de la société. Avec cette « délocalisation » de l'aide, il paraît que l'institution scolaire a perdu son authenticité et a chuté au niveau de sa performance.

En ce qui est de l'aide aux devoirs, la comparaison internationale révèle la différence au niveau du poids de la performance du travail d'accompagnement scolaire entre le cas français et celui du Canada. En effet, il s'avère possible pour les étudiants bénévoles, les retraités et d'autres contractuels de dispenser une aide aux devoirs aux apprenants dyslexiques via une palette de

d'aménagements variés. Ce genre d'aide existe également en contexte canadien, mais de manière moins perceptible. Pour leur part, les textes officiels français considèrent l'aide aux devoirs comme une autre mesure d'accompagnement scolaire et dont la tâche principale consiste à combler un milieu de socialisation lacunaire, en offrant « l'appui et les ressources dont les enfants ont besoin pour réussir à l'école, appui qu'ils ne trouvent pas toujours dans leur milieu social et familial » (MEN et al., 2001, p. 7).

Il existe, également, un grand nombre de cas d'apprenants aux prises avec une dyslexie que les enseignants semblent orienter, soit à la demande d'associations, vers l'aide aux devoirs en complément d'une assistance spécialisée. Ce glissement semble mis en exergue dans les classes françaises où la majorité des apprenants dyslexiques se trouvent déprivés de toute tentative d'aide supplémentaire. En effet, l'aide aux devoirs constitue un coup de pouce pour les apprenants dyslexiques. Celle-ci optimise les conditions de scolarité des apprenants qui ne trouvent pas chez eux l'appui nécessaire pour réussir leur parcours scolaire et contribue à être en règle avec les exigences de l'école en termes de devoirs et de leçons (Glasman, 2001). Toutefois, elle demeure loin de prendre la forme d'un dispositif de remédiation au profit des apprenants aux prises avec une dyslexie, puisqu'elle reste dispensée par des individus n'ayant ni de formation pédagogique ni de formation dans le domaine des troubles de l'apprentissage.

Cependant, il existe en plus des différents parcours d'aide en cas de dyslexie une autre forme d'appui au soutien des apprenants dyslexiques, celui du recours massif aux orthophonistes. Or, le nombre d'élèves canadiens qui consultent un orthophoniste demeure limité, car les interventions semblent s'effectuer, en général, en milieu scolaire. En revanche, en contexte français, les élèves aux prises avec une dyslexie sont orientés vers des orthophonistes libéraux ou qui travaillent au sein de centres médico-sociaux pour garantir de meilleurs résultats. À cet effet, le système éducatif français fait preuve d'un certain glissement qui s'opère de l'institution scolaire vers le secteur paramédical dans le cadre de l'appui au soutien des apprenants dyslexiques, provoquant une « médicalisation de la pédagogie » (Frumholz, cité par Gillig, 1998). L'école recourt, ainsi, à un staff professionnel dans la conception de la lecture et l'approche rééducative se distingue de celle du personnel éducatif. « Leur formation étant sous la responsabilité de la médecine, et les actes qui leur permettent d'intervenir en lecture-écriture en relevant également (une particularité française, semble-t-il), leur approche est essentiellement psycho médicale » (Fijalkow, 2000, p. 43). Celle-ci ne semble accorder aucune importance aux situations de lecture signifiantes voire à la recherche de sens, ce qui engendre

l'usage des soins médicaux au lieu de l'approche pédagogique de l'école. Ce risque semble persister en l'absence d'une collaboration entre le personnel éducatif et les spécialistes du secteur médical et paramédical permettant la mise en œuvre d'une approche plurielle.

Certes, bien que les autorités françaises considèrent que la réussite scolaire demeure le fruit d'une collaboration étroite des différents acteurs intervenants au profit des apprenants dyslexiques (MEN, 2002). Toutefois, avec la délégation du soutien de cette catégorie d'apprenants au secteur médical et paramédical, l'établissement scolaire se trouve dépouiller de son droit de coordonner et de collaborer avec l'ensemble des acteurs qui partage le même objectif.

3.3. Etat des lieux de la dyslexie Au Maroc : Un regard croisé sur le travail d'accompagnement

Depuis plusieurs décennies, les chercheurs en développement de l'enfant ont mis de l'avant l'importance de tenir compte des facteurs de risque susceptibles d'entraver l'adaptation et la réussite scolaire de l'enfant (Rutter, 2002). Pour sa part, L'école marocaine ne semble point capable, ni par ses effectifs, ni par la culture qu'elle véhicule d'accompagner tous les profils d'enfants y compris ceux et celles aux prises avec une dyslexie. En effet, Les obstacles demeurent nombreux pour ceux en très grande difficulté scolaire à simplement achever leur scolarité avec une qualification (Caille, 2000 ; Rousseau, 2009) et les réalités de terrain laissent présager encore un long chemin à parcourir pour effectivement y arriver (Ramel et Lonchampt, 2009 ; Trépanier et Beauregard, 2013).

Les troubles de l'apprentissage, pourtant commun et variés, restent peu et mal connus, y compris par les parents et le corps enseignant. Comme la dyslexie, ce dysfonctionnement neurobiologique qui touche 8 à 10% de la population au Maroc empêche d'appréhender la lecture.

A qui reprocher cette situation ? Au système éducatif, au milieu familial ? Plusieurs facteurs peuvent être pointés du doigt.

3.3.1. Description du contexte national

Le Maroc se distingue, en tant que pays en voie de développement, par son propre rythme de développement en ce qui est des politiques élaborées pour l'accompagnement des enfants ayant des besoins spécifiques. Ce dernier révèle une faible volonté politique sur le plan de l'élaboration de dispositif d'accompagnement au profit des élèves "dys", dans la mesure où la

mise en place d'infrastructures ou toute autre forme de soutien en cas de persistance des troubles de l'apprentissage semble limité et non productive. Pour cela, les familles, dans leur majorité, se trouvent livrées à elles-mêmes et privées de toute aide pour répondre aux besoins de leurs enfants. En effet, malgré une certaine prise de conscience croissante de l'intérêt de l'accompagnement dans l'épanouissement personnel de l'enfant dyslexique, la discrimination, les représentations négatives et la confusion des troubles de l'apprentissage avec le handicap continuent d'imprégner les composantes du système scolaire. Ces obstacles semblent nuire à l'éducation et aux opportunités permettant aux enfants dyslexiques d'accomplir pleinement leur potentiel au sein de l'école.

D'ailleurs, le Maroc ne dispose pas encore de statistiques sur le pourcentage d'enfants atteint de troubles de l'apprentissage et notamment de dyslexie. En effet, aucune étude officielle sur la dyslexie n'a été menée à ce jour. Le ministère de l'éducation nationale ne dispose que de chiffres liés à l'alphabétisation des personnes en situation de handicap. Ce sont, uniquement, les associations qui se chargent de réaliser des sondages au niveau de leur siège et antennes en s'appuyant sur leurs ressources internes. On note à titre d'exemple, l'enquête effectuée par l'AMTDA, en 2013, auprès d'une quarantaine d'écoles primaires dans le cadre d'une collaboration avec l'école d'orthophonie de Rabat et dont les résultats ont révélé un taux de prévalence de la dyslexie qui se distingue à 12%.

L'AMTDA s'est, également, engagé dans la recension des sondages effectués par l'association tout au long de la période allant de 2010 à 2019, sur un nombre de 78 établissements scolaires visités à l'échelle de Casablanca, Ksar El Kébir, Ain Atik et Nouasser et dont les résultats ont révélé que 10 à 13% des enfants scolarisés au sein de ces écoles présentent des troubles d'apprentissage.

Aujourd'hui, les associations appellent les parents et les enseignants à être très attentifs afin de détecter le trouble dyslexique rapidement et pouvoir le prendre en charge. En effet, ce sont les associations créées à l'initiative des parents d'enfants présentant des troubles de l'apprentissage qui s'engagent dans la prise en charge et l'accompagnement des enfants dyslexiques. Ces associations se chargent, pour leur part, de sensibiliser le public à l'existence de la dyslexie, d'informer sur les particularités de ce trouble et d'en donner une représentation positive à travers les séances de sensibilisation, la publicité via les réseaux. Ils effectuent, également, des tentatives de collaboration avec des instances étatiques tel que l'Entraide National, le Centre

National Mohammed VI des Handicapés dans le cadre de l'appui au soutien des familles issus des milieux défavorisés.

Au niveau national, les connaissances concernant ce trouble développemental et sa prévalence dans le milieu scolaire demeure très limitées. A l'exception de quelques travaux de recherches qui ont révélés l'existence d'enfants marocains dont le profil évoque une dyslexie en arabe et en français (Badda,2008). Toutefois, il demeure nécessaire de saluer les efforts déployés par certaines associations marocaines des parents d'enfants dyslexiques. Ces derniers ne sont pas restés les bras croisés Ils se mobilisent pour attirer l'attention et des enseignants et du ministère de tutelle sur le cas de leurs enfants, pour qu'un traitement spécial leur soit accordé en classe, et aussi et surtout au moment des contrôles et des examens. Hors de question de les isoler en les séparant des autres, ils devront suivre leur scolarité dans des classes normales. A souligner que même les handicapés, ou déclarés ainsi, ne doivent, selon les conventions internationales, être isolés des autres élèves déclarés « normaux ».

3.3.2. Chronologie des mesures décrétées

Au niveau de la gouvernance, le cadre juridique a été renforcé pour intégrer les enfants handicapés et développer des partenariats qui soutiennent l'éducation inclusive, ainsi que la mobilisation communautaire à travers la sensibilisation et la mobilisation des différents acteurs et partenaires. Or, les efforts déployés par le gouvernement dans le cadre de la prise en charge des personnes ayant des besoins spécifiques ne semblent pas distinguer le handicap du trouble de l'apprentissage en termes des mesures à prendre pour adapter le plan d'intervention personnel, d'une part, au besoin cognitif, affectif, psychomoteur et social et d'autre part, à la spécificité du trouble en question.

Ce sont les parents des enfants dyslexiques qui s'engagent à plaider pour améliorer les conditions de scolarisation de leurs enfants. En effet, le ministère de l'éducation nationale a commencé à accorder de l'importance au sujet des trouble de l'apprentissage et notamment la dyslexie à partir de l'année 2006 quand il a publié une note précisant les divers aménagements à mettre en place en fonction des handicaps. Il s'agit notamment de l'accompagnement d'un adulte appelé « Assistante de vie scolaire », l'adaptation des questions et autres énoncés d'examens de même que l'usage du matériel pédagogique. Des mesures permettant aux élèves concernés de bénéficier d'adaptations durant les examens de passage d'un cycle scolaire à l'autre, notamment le certificat d'études primaire, le brevet d'études secondaires ainsi que le baccalauréat. Il importe de souligner que pour bénéficier de ces aménagements, il faut présenter

un bilan médical, orthophonique, psychomoteur ou neuropsychologique précisant les troubles de l'enfant. Cette note ministérielle de 2006 a été révisée en 2013 à la suite des réclamations des parents qui exigeaient l'adaptation des contrôles continus et des examens de passage. Cette demande fut approuvée et incluse dans la note ministérielle 3-2274 du 30 avril 2013 et la circulaire conjointe 14/721 du 25 juin 2014 entre le ministère de l'Éducation nationale et le ministère de la Santé pour les élèves du primaire, du collège et de la première année du Bac.

Une année plus tard, en 2014, d'autres réclamations furent envoyées par les parents au ministère de l'éducation national pour intégrer l'adaptation des conditions de passage et de correction de l'examen national du Bac pour élèves en situation de handicap et les élèves ayant des troubles d'apprentissage dans le cahier des procédures de passage des examens des 3 cycles. Il s'agissait dans ce cas de garantir à tous les enfants une égalité des chances en tenant compte, d'une part, de leurs besoins aux niveaux cognitif, affectif, psychomoteur et social, et, d'autre part, des spécificités des différents types de déficiences existants. En 2015, le centre national des examens intègre les adaptations appropriées aux différents types de déficience au cahier des procédures qu'il publie.

En 2017, la direction des curricula en partenariat avec l'Unicef a élaboré une ingénierie curriculaire au profit des enfants en situation de handicap, notamment les élèves ayant des troubles d'apprentissage) pour garantir aux élèves d'égalité des chances. Or, les guides et des modules de formation continue nécessaire à la mise en œuvre de cette ingénierie au profit des professionnels pédagogiques, du staff administratif et des acteurs associatifs œuvrant dans le domaine de l'éducation inclusive demeurent jusqu'aujourd'hui inachevés.

En 2020, l'association ESPOIR de KSAR LKBIR a collaboré avec les autorités locales pour initier les enseignants de la province aux troubles des apprentissage. Il s'agit d'une expérience pionnière qui nécessite d'être généralisée sur l'ensemble des régions du royaume.

En 2021, Pour accélérer le Programme national d'éducation inclusive, qui a été lancé le 26/6/2019, sous le haut patronage de Sa Majesté le Roi Mohammed VI, Dans le cadre de la mise en œuvre du projet de la Loi-cadre 51/17 Concernant le système d'éducation, de formation et de recherche scientifique, 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, pour coopérer et promouvoir une éducation inclusive au profit des enfants dyslexiques.

Ces mesures représentent, certes, une avancée qu'il faut saluer, mais elles restent insuffisantes pour mettre en pratiques ces décrets. En effet, pour réussir le processus d'accompagnement des élèves dyslexiques, il demeure nécessite de mettre en pratique un ensemble d'éléments dans la généralisation du dépistage des troubles de l'apprentissage au niveau des établissements scolaires publics et privés au niveau de chaque région, l'organisation des campagnes de sensibilisation au profit des parents d'enfants dyslexiques et l'élaboration des modules de formation sur les troubles de l'apprentissage au profit des futurs enseignants. Ce qui reste loin d'être vrai.

3.3.3. État des lieux de la dyslexie au Maroc

Le pourcentage trop faible de la population d'enfants marocains aux prises avec une dyslexie par rapport aux lecteurs normaux, n'a pas attiré l'attention des responsables du département de l'enseignement scolaire pour trouver des solutions à leurs devenirs scolaires. Pourtant, ils existent bien et ont besoin que nous nous intéressions à leurs problèmes (Badda, 2008). A la suite du rapport publié en 2008 par le conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique sur l'état et les perspectives du système de l'éducation et de formation (INESEFRS, 2009), il semble qu'il existe à l'enseignement primaire marocain, un nombre considérable d'élèves marocains présentant des difficultés importantes d'apprentissage de lecture en langue arabe et française.

Quand il s'agit de dyslexie, le processus de remédiation s'étale dans le temps et nécessite l'intervention de plusieurs spécialités. En effet, le manque d'aménagements spéciaux à l'école et l'absence de prise en charge semble mener tout droit à l'échec scolaire.

D'une part, Concernant la prise de conscience des enseignants au niveau des écoles et l'adaptation des examens pour les enfants ayant des troubles d'apprentissage, il existe quelques progrès ces dernières années. Toutefois, Si on observe, ces dernières années, une certaine prise de conscience au niveau des grandes villes comme Casablanca et Rabat, dans d'autres régions, on ignore complètement l'existence de ces troubles.

Les établissements d'enseignement public manquent de dispositif d'accompagnement permettant de les prendre en charge correctement. Scolarisés dans des classes de plus de 40 élèves, avec des enseignants peu formés et dépassés, de nombreux élèves cumulent les lacunes jusqu'au jour où ils finissent par décrocher, sans jamais être traités. En ce qui est des établissements privés, très peu d'entre eux semblent accepter ces enfants. En effet, les écoles privées sont devenues encore plus exigeantes et la plupart n'acceptent pas les enfants souffrant

de troubles d'apprentissage. Ce sont généralement les parents qui prennent la peine d'effectuer les recherches nécessaires pour mieux comprendre le souci de leur enfant et fournir à l'école les explications nécessaires.

D'ailleurs, les soins proposés demeurent coûteux et non remboursables par les organismes de sécurité sociale. Une consultation chez un orthophoniste peut coûter entre 150 et 500 dirhams. Le bilan d'évaluation du quotient intellectuel de l'enfant chez un pédopsychiatre peut être facturé jusqu'à 1500 dirhams, sans compter que souvent les familles font appel à un adulte accompagnant, appelée aussi auxiliaire de vie scolaire, dont les frais s'élèvent jusqu'à 4 000 dh par mois. Des frais qui restent loin d'être remboursables.

Les parents se trouvent dans l'obligation de poursuivre chez des professionnels paramédicaux du secteur libéral, sans compter sur la couverture médicale, même si le revenu d'un grand nombre de familles reste limité. Ceci doit interpeller le gouvernement à mettre en place un dispositif de prise en charge des troubles d'apprentissage, car il faut le reconnaître aujourd'hui, c'est une réalité à laquelle sont confrontés plusieurs familles.

4. Analyse synthétique

Le problème de la dyslexie ne prend pas consistance en France de la même manière que les autres pays, notamment, la Canada et le Maroc, compte tenu des spécificités de chacune des configurations nationales et sociales.

En France, le diagnostic et la rééducation de la dyslexie relèvent de la compétence des orthophonistes. Ces troubles constituent la première pathologie traitée par les membres de cette profession paramédicale, qui leur consacrent près du tiers de leur temps de travail hebdomadaire. Alors que, l'institution scolaire demeure fortement centralisée et peu perméable aux logiques extérieures. Pour cela la dyslexie constitue un handicap dont l'existence en milieu scolaire semble légitimée par le droit.

Au Canada, bien qu'il y ait un mouvement lent mais constant vers l'accompagnement scolaire des apprenants dyslexiques, beaucoup de travail reste à faire afin que l'inclusion soit implantée de façon systématique (Lupart et Webber, 2002). En effet, en contexte canadien, c'est plus l'éthique de la diversité qui se trouve au centre des réflexions des praticiens et des décideurs de l'éducation. Au cœur de cette réflexion éthique, deux grands courants s'opposent, soit la production de la différence où le maintien des élèves différents dans des classes spéciales et la négociation des différences où tous apprennent à vivre ensemble.

En ce qui est du Maroc, ce dernier ne dispose pas encore de standards de performance permettant de guider les pratiques d'accompagnement nécessaire à l'inclusion scolaire des apprenants aux prises avec une dyslexie, du fait de la défaillance au niveau de la gouvernance du système, du manque de financement et de l'absence d'association des efforts des divers parties prenantes.

Conclusion

Bien que l'ensemble des politiques scolaires élaborées dans le cadre de la prise en charge des apprenants dyslexiques cherche à procurer les conditions les plus optimales afin de promouvoir le travail d'accompagnement, il s'avère que la réussite de la prise en charge demeure condamnée par le degré de concrétisation du travail collaboratif au niveau des pratiques rééducatives.

D'un côté, le système français manifeste une sorte de déterminisme socioculturel dans la relation qu'entreprend l'apprenant dyslexique avec le corps enseignant et les professionnels paramédicaux, en plus d'un taux de redoublement élevé qui touche en majorité les élèves provenant des milieux socioéconomiques défavorisés.

D'autre part, le système canadien considère le travail d'accompagnement scolaire une préoccupation majeur au niveau de toutes les provinces et de tous les territoires. Toutefois, les politiques scolaires en termes de prise en charge des apprenants dyslexiques et les méthodes de financement se distinguent d'une juridiction à l'autre. Cependant, l'identification des besoins des apprenants pour soutenir la mise en place de services adaptés reste l'objectif commun pour tous (Bergeron, Point et Prudhomme, 2013).

Quant au système marocain, malgré les efforts de mise en œuvre de politiques dites inclusives, un grand nombre d'apprenants dyslexiques se voient encore victime de l'exclusion scolaire. En effet, le manque d'objectivité des politiques scolaires déployées dans le cadre de la prise en charge des apprenants dyslexiques mène, ainsi, à la répétition d'un grand nombre d'erreurs voire à la reproduction de certaines pratiques d'intervention dont l'inefficacité demeure considérable. Dans un tel contexte de méfiance la volonté de l'état à élaborer des stratégies et politiques scolaire dédiées à l'amélioration et à la réduction du taux d'exclusion scolaire des apprenants dyslexiques reste à questionner.

Ainsi, le travail présent apporte plusieurs contributions au regard de la comparaison de l'expérience des pays comme le Canada, la France et le Maroc dans l'accompagnement des

apprenants dyslexiques de même que le rôle des divers parties prenantes à procurer ou non de l'inclusivité au profit de cette catégorie d'apprenants. Un tel travail demeure une tentative de contribution au développement de la recherche dans le domaine de l'éducation spéciale et tremplin pour repenser et améliorer les méthodes de pris en charge des apprenants dyslexiques. En ce sens, davantage d'efforts doivent être déployés afin que les mesures prises puissent être vulgarisées, mises en cohérence et consolidées au niveau de la visibilité, de la pertinence et de l'atteinte des résultats (BAKHELLA Widad .J. , 2022).

BIBLIOGRAPHIE

- Ainscow, M. (2000). Reaching out to all learners: Some lessons from international experience. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(1), 1-19.
- Anderson, D., Guthrie, T. et Schrire, R. (2002). A nursing model of community organization for change. *Public Health Nursing*. 19(1), 40-46.
- Artiles, A. J., & Kozleski, E. B. (2016). Inclusive education's promises and trajectories: Critical notes about future research on a venerable idea. *Educational Policy Analysis Archives*, 24(43). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.1919>
- Badda, B. (2008). Apprentissage de la lecture, dyslexie phonologique et remédiation par le logiciel « Itinéraire Combinatoire » chez l'enfant marocain.
- BAKHELLA Widad, . J. (2022). L'approche des universités marocaines en matière de responsabilité sociale. *Revue Internationale Des Sciences De Gestion*, 5(3). Retrieved from <https://www.revue-isg.com/index.php/home/article/view/1014>
- Beauvais, M. (2004). Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement. *Savoirs*, 3(6), 99-113. Consulté le juin 27, 2017, sur <https://www-cairninfo.proxy.scd.univ-tours.fr/revue-savoirs-2004-3-page-99.htm>
- Bergeron, G., Point, M. et Prudhomme, L. (2013). Éducation inclusive au Canada : analyse comparative. Trois-Rivières, Qc : Université du Québec à Trois-Rivières, Chaire Normand Maurice. Récupéré de : http://www.lisis.ch/resources/synthese_education_inclusive_2013.pdf
- BOUTIN, G. et BESSETTE, L. (2009). Inclusion ou illusion ? Élèves en difficulté en classe ordinaire : défis, limites et modalités. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Caille, J.-P. (2000). Qui sort sans qualification du système éducatif ? Éducation et formations, (57), 19–37
- Ellis, J. (2006). All-inclusive benchmarking, *Journal of Nursing Management*, 14(5):377-83.
- FIJALKOW, J. (2000). Sur la lecture. Paris : ESF.
- Gillig J.-M. (1998), L'aide aux enfants en difficulté à l'école, Paris : Dunod
- GLASMAN, D., (2001). L'accompagnement scolaire : sociologie d'une marge de l'école, PUF, Paris, 312p.
- INESEFRS (2009), Programme national d'Évaluation des Acquis PNEA 2008 : Rapport analytique, Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, Rabat, http://www.csefrs.ma/pdf/rap_analyt_VF.pdf.
- Le Bossé Y., Bilodeau A., Chamberland M. et Martineau S. (2009). « Développer le pouvoir d'agir des personnes et des collectivités. Quelques enjeux relatifs à l'identité

professionnelle et à la formation des praticiens du social », Nouvelles politiques sociales, v. 21, n° 2, pp. 174-190.

- Lupart, J., & Webber, C. (2002). Canadian schools in transition: Moving from dual education systems to inclusive schools. *Exceptionality Education Canada*, 12 (2 & 3), 7-52.
- Mainz J., Bartels P., Rutberg H., Kelley E. (1998). International benchmarking. Option or illusion? *Int J Qual Health Care*, 21(3):151-2.
- MELS (ministère de l'éducation, des Loisirs et du Sport) (2009 a), Indicateurs de gestion. Données agrégées des commissions scolaires pour les années 2003, 2005, 2009, Québec, Gouvernement du Québec. – (2009 b), Référentiel de compétences, Programme de formation aux Techniques d'éducation spécialisée, Québec, Gouvernement du Québec. – (2009 c), Statistiques sur l'éducation : 1995, 2000, 2005, 2008, 2009, Québec, Gouvernement du Québec
- Ministère de l'Éducation nationale,(2002b), Plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage oral et écrit, Circulaire n° 2002-024, 31-1-2002.
- Moisan, C. (2017). Introduction : Ne laisser aucun élève au bord du chemin : utopie ou feuille de route ?. *Administration & Éducation*, 155, 9-10. <https://doi.org/10.3917/admed.155.0009>
- Mollo-Bouvier Suzanne. B. Belmont, Vérillon, A. (2004). Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous ? In : *Revue française de pédagogie*, volume 148, pp. 170-173 ;
- Moreau, C., Maltais, C. & Herry, Y. (2005). L'éducation inclusive au préscolaire. Accueillir l'enfant ayant des besoins particuliers. Anjou : Les Éditions CEC.
- Pétry, F. (2004). Compte rendu de [André Gélinas, L'intervention et le retrait de l'État. L'impact sur l'organisation gouvernementale, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, 2002, 427 p.] *Recherches sociographiques*, 45(1), 164-166. <https://doi.org/10.7202/009244ar>
- Piquée, C. (2003). Public, modes de fonctionnement et efficacité pédagogique de l'accompagnement à la scolarité. *Ville-Ecole-Intégration*, N°132, Mars 2003
- Pitarelli, E., Monnier E., Benchmarking: the missing link between evaluation and management? Genève: Université de Genève et Centre européen d'expertise en évaluation [[http:// www.eureval.fr/IMG/pdf/Article_Benchmarking_EM.pdf](http://www.eureval.fr/IMG/pdf/Article_Benchmarking_EM.pdf)].
- PRONOVOST, L. (1997, septembre). Accompagnement, souffrance et croissance : des réalités conciliables, mais à quelles conditions ? Conférence/atelier, congrès canadien sur les soins palliatifs.
- Ramel, S., et Lonchamp, S. (2009). L'intégration au quotidien : les représentations des enseignantes et des enseignants au sein d'un établissement scolaire. *Formation et*

pratiques d'enseignement en questions : revue des HEP de Suisse romande et du Tessin, 9, 47-75. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/1275>

- Rousseau, N. (2009). Enjeux et défis associés à la qualification. La quête d'un premier diplôme d'études secondaires. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rutter, M. (2002). La résilience en face de l'adversité : Facteurs de protection et résistance aux désordres psychiatriques. *Études sur la mort*, n°<sup> 122), 123-146. <https://doi.org/10.3917/eslm.122.0123>
- Ebersold, S., Plaisance, E., Zander, C. (2016). Ecole inclusive pour les élèves en situation de handicap. Accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels. [Rapport de recherche] Conseil national d'évaluation du système scolaire-CNESCO, Conférence de comparaisons internationales. ffhalshts-01445378f
- Léonova, T., Piquard-Kiper, A., Jumageldinov, A., Robert, M., Berebin., M. (2017). Edu-cation inclusive pour des élèves avec des troubles spécifiques du langage écrit : Quelle scolarisation en fonction des pays et des langues ? ANAE - Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant, ANAE/PLEIOMEDIA, <hal-01647486>
- Trépanier, N. S. et Beauregard, F. (2013). Pour une école communautaire : des éléments clés pour la comprendre et l'analyser. Dans N. S. Trépanier en collaboration avec L. Roy (dir.), Plaidoyer pour une école communautaire/Making a case for community schools. Montréal, Québec : Éditions Nouvelles.
- Viriot-Goeldel, C. (2007). Apprentis-lecteurs en difficulté : quels types d'aide : Essai d'analyse théorique et praxéologique de l'aide apportée aux élèves en difficulté dans les classes de l'enseignement primaire en France, au Québec et dans le Bade-Wurtemberg. *Carrefours de l'éducation*, 23, 25-38. <https://doi.org/10.3917/cdle.023.0025>

Site Internet :

- <https://www.lerobert.com/>