

Quelles pratiques d'enseignement de la lecture pour accompagner les apprenants en difficultés au cycle secondaire qualifiant marocain ?

What reading teaching practices to support learners in difficulty in the Moroccan High school ?

EL KINANI Hamza

Doctorant

Faculté des lettres et des sciences humaines

Université Chouaib Doukkali & Université de Haute Alsace

Laboratoire d'Études et de Recherches sur l'Interculturel & L'Institut de Recherche en Langues et

Littératures Européennes

Maroc, France

Date de soumission : 15/02/2025

Date d'acceptation : 08/03/2025

Pour citer cet article :

EL KINANI. H (2025) « Quelles pratiques d'enseignement de la lecture pour accompagner les apprenants en difficultés au cycle secondaire qualifiant marocain ? », Revue Internationale du chercheur «Volume 6 : Numéro 1» pp : 978 - 992

Résumé

Cette étude aborde la question des pratiques déclarées d'enseignement de la lecture au cycle secondaire qualifiant marocain, en particulier dans l'accompagnement des mauvais lecteurs. L'objectif est d'aller au-delà des constats institutionnels sur les difficultés des élèves marocains en lecture, afin d'analyser plus finement les pratiques mises en place par les enseignants et leur impact sur les apprenants en difficulté. À travers une recherche quantitative, nous identifions les pratiques pédagogiques spécifiques à l'enseignement de la lecture des textes littéraires, susceptibles de favoriser les performances des élèves en difficulté. Nous analysons les méthodes employées par un échantillon de vingt-quatre enseignants ainsi que les stratégies spécifiques qu'ils mobilisent pour développer progressivement les compétences en lecture de leurs élèves. Cette réflexion vise à améliorer les dispositifs pédagogiques et à adapter les pratiques enseignantes aux besoins des élèves en difficulté. Elle prend en compte le contexte éducatif marocain et les défis spécifiques liés à l'apprentissage de la lecture.

Mots-clés : Lecture littéraire ; pratiques enseignantes ; pratiques déclarées ; mauvais-lecteurs ; accompagnement

Abstract

This study addresses the question of declared reading teaching practices in the Moroccan qualifying secondary cycle, with a particular focus on supporting poor readers. The aim is to go beyond institutional observations Moroccan pupils' reading difficulties, in order to analyze in greater detail the practices implemented by teachers and their impact on struggling learners. Through quantitative research, we identify teaching practices specific to teaching the reading of literary texts, which are likely to enhance the performance of students with learning difficulties. We analyze the methods employed by a sample of twenty-four teachers, as well as the specific strategies they use to gradually develop their pupils' reading skills. The aim of this analysis is to improve and to adapt teaching practices to the needs of struggling pupils. It takes into account the Moroccan educational context and the specific challenges associated with learning to read.

Keywords : Literary reading; teaching practices; declared practices; poor readers; support

Introduction

En présentant la nouvelle feuille de route de la réforme du système éducatif 2022-2026 au Maroc, le 10 novembre 2022, le Ministre de l'Education Nationale, de l'Enseignement préscolaire et des Sports Chakib Benmoussa a déclaré que « *Près de 77% des élèves du primaire sont incapables de lire un texte en arabe de 80 mots et 70% ne savent pas lire un texte en français composé d'à peine 15 mots.* »

Ce constat et ce discours alarmant par le plus haut représentant du Ministère de l'Education Nationale¹ sur la crise de lecture dans le contexte marocain remonte à plusieurs décennies. Et ce, en dépit des différents efforts et stratégies mis en place au niveau national, régional, et local afin de promouvoir la lecture dans la vie quotidienne de ses citoyens.

En effet, les performances² insatisfaisantes des apprenants marocains en lecture, observés à tous les niveaux de scolarité et lors des différentes évaluations nationales et internationales, convergent vers le même constat : l'inefficacité temporaire des mesures mises en place et la faiblesse des acquis en lecture des élèves marocains. Cette situation, qualifiée par le MEN de « crise des apprentissages », illustre les défis persistants auxquels est confronté le système éducatif marocain.

La littérature qualifie ces élèves rencontrant des difficultés persistantes en lecture par diverses expressions telles que « lecteurs précaires », « lecteurs moins performants », « faibles lecteurs » et « mauvais lecteurs ». Parmi ces expressions, les plus couramment utilisées sont celles de « faibles lecteurs », principalement employée dans les travaux de sociologie de la lecture (Bahloul, 1988 ; Lahire, 2001) et celle de « mauvais lecteurs », davantage utilisée dans le champ didactique. Le concept « faible lecteur » désigne les personnes dont les pratiques de lecture sont

¹ Désormais, MEN

² Nous nous référons à deux programmes d'évaluation. D'abord, le programme national d'évaluation des acquis (PNEA), qui est une évaluation-bilan standardisée de mesure des acquis des élèves et du rendement interne du système éducatif. Elle évalue les acquis des élèves à la fin des dernières années du primaire et secondaire collégial. PNEA est un programme qui accompagne le déploiement de la Vision-Stratégique 2015-2030 du Royaume. L'évaluation des acquis est fondée sur quatre dimensions (*les caractéristiques personnelles, familiales, et scolaires des élèves ainsi que / les caractéristiques personnelles et professionnelles des enseignants caractéristiques personnelles et professionnelles des directeurs et l'environnement physique de l'établissement ; les pratiques pédagogiques et organisationnelles ; le climat scolaire : les problèmes scolaires et sociaux*). Ensuite, le *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS), une enquête internationale sur les compétences en lecture des élèves, quatre ans après le début de leur apprentissage. Ce faisant, la dernière évaluation réalisée, dont les résultats ont été publiés en mai 2023, indique que le Maroc est classé 56^{ème} sur 57 pays participants. De surcroît, 59% des 7017 élèves participant à l'enquête se situent en dessous du niveau minimum de maîtrise de la lecture, principalement au niveau de la lecture des textes littéraires (PIRLS, 2019).

limitées, voire inexistantes. Dans cette même perspective, le Ministère français de la Culture propose une classification quantitative fondée sur le nombre de livres lus par an³. A l'inverse, l'expression « mauvais lecteur » renvoie à des performances insuffisantes en compréhension de l'écrit et est couramment employée dans un contexte scolaire pour désigner un élève en difficulté. De ce fait, il est important de noter qu'« un mauvais lecteur » peut, en termes de quantité de lecture, correspondre à un « moyen lecteur » ou même à un « gros lecteur » selon la classification du Ministère de la Culture, soulignant ainsi la distinction entre la fréquence de lecture et les compétences en compréhension de l'écrit.

Dans cette perspective, et en tenant compte des différents éléments contextuels et théoriques cités *supra*, nous avons cherché à comprendre comment les enseignants de français du cycle secondaire qualifiant marocain accompagnent les élèves en difficulté dans l'acquisition des compétences en lecture. Ainsi, une question centrale s'est imposée : quelles sont les pratiques pédagogiques déclarées par ces enseignants pour soutenir ces apprenants, et dans quelle mesure ces pratiques peuvent-elles favoriser une amélioration de leurs compétences ? Dans cette optique, nous avons adopté une démarche quantitative en utilisant un questionnaire destiné aux enseignants de français du cycle secondaire qualifiant, dans la région Casablanca-Settat.

Dans le présent article, nous présenterons d'abord quelques précisions théoriques. Ensuite, nous exposerons les principaux résultats de l'enquête quantitative menée auprès des enseignants du français au cycle secondaire qualifiant marocain. Pour ce faire, nous commencerons par présenter l'appareillage méthodologique adopté, avant d'analyser les résultats obtenus qui nous conduiront à une réflexion sur les pratiques enseignantes susceptibles de favoriser un meilleur accompagnement des apprenants en difficulté en lecture. Enfin, nous mettrons en évidence les principales limites de cette recherche.

1. Précisions théoriques

En didactique de la lecture, la notion de lecture est définie comme un processus de construction du sens et des significations possibles des textes (Dufays, Gemenne et Ledur, 2015 ; Falardeau, 2003). La lecture littéraire, quant à elle, fait l'objet de nombreuses tentatives de définition. Brigitte Louichon (2012) en identifie quatre caractéristiques principales sur lesquelles un

³ (0 livre lu = non lecteurs ; 1 à 4 / 5 à 9 lectures = faibles lecteurs ; 10 à 24 lectures = moyens lecteurs ; plus de 25 = gros lecteurs (Ministère de la Culture – Service des Etudes et Recherches, 1982 : 72).

consensus semble se dégager : La lecture littéraire concerne spécifiquement la lecture des textes littéraires ; Elle constitue un objet scolaire qui repose sur l'acquisition de compétences spécifiques ; Elle accorde une attention particulière au rôle du lecteur dans l'interprétation des textes ; Elle suppose une dynamique de classe favorisant la construction d'une communauté interprétative. Ces caractéristiques soulignent à la fois la singularité de la lecture littéraire et les enjeux didactiques liés à son enseignement. Babin et Dezutter (2017 : 273) soulignent que

Dans le cadre scolaire, la lecture d'une œuvre littéraire complète exige une lecture différente de celle de l'extrait : une lecture en équilibre entre l'observation détaillée et la saisie globale de l'œuvre, imposant plusieurs opérations cognitives de haut niveau comme l'inférence, la synthèse (Van Dijk, 1976) et la généralisation (Veck, 1998). Et plus les élèves avancent dans leur parcours, plus ils sont confrontés à des défis de lecture nouveaux selon l'œuvre lue et les tâches imposées sur celle-ci.

Ainsi, comprendre comment les enseignants relèvent ces défis suppose d'analyser leurs pratiques déclarées et/ou d'observer leurs pratiques effectives. En effet, l'étude des pratiques enseignantes repose sur la nécessité de les connaître, de les décrire et de les caractériser afin d'en comprendre l'organisation, le fonctionnement et les processus en jeu, comme le souligne Altet (2002b : 1).

Dans ses travaux, Bru (1989, cité dans Altet, 2002b) analyse la complexité de la pratique enseignante en relevant quatre principaux éléments qui soulignent la nécessité de ne pas cantonner la pratique enseignante dans l'application d'une méthode de travail. Nous regroupons ces principaux éléments, repris par Altet (*Ibidem*), dans le tableau ci-dessous

Tableau 1 : Les multiples dimensions de la pratique enseignante

Dimension	Description
Fidélité de l'application	Dans sa pratique, l'enseignant adapte sa méthode à ses élèves et aux différentes situations pédagogiques, comme il peut en combiner plusieurs.
Stabilité des procédures d'enseignement	La pratique de l'enseignant n'est pas immuable. Elle dépend de nombreuses conditions qui influencent son évolution au fil du temps et en fonction des circonstances.

Organisation méthodique de la pratique	La pratique enseignante ne constitue pas le résultat d'une planification rigide. Elle est très souvent, voire toujours sujette à des réajustements.
Unifinalité de la pratique	La pratique enseignante se caractérise par des finalités multiples, combinant la réussite, l'encouragement et l'accompagnement des apprenants dans leurs difficultés, la remédiation aux contraintes liées au temps, au programme, et à l'institution, etc.

(Bru, 1989, cité dans Altet, 2002b)

2. Méthodologie de l'étude

Le rapport analytique du PNEA, stipule que les difficultés des apprenants marocains en lecture ont tendance à s'accroître au fil de la progression et de la complexification des apprentissages. C'est dans cette perspective que nous avons choisi de travailler sur les difficultés persistantes au-delà de la période d'apprentissage initiale. Ce choix se justifie par la rareté des recherches en didactique, tant à l'échelle nationale que dans l'espace francophone, portant sur les apprenants en fin de scolarité : « *On dispose aujourd'hui de données nombreuses et de connaissances solides sur les difficultés rencontrées lors de l'apprentissage initial de la lecture, mais beaucoup moins sur les difficultés persistantes chez des élèves "ordinaires" de fin d'école primaire ou de collège* » (De Croix, 2010 : 18).

Ainsi, l'intérêt de cette étude est d'aller au-delà des affirmations institutionnelles sur le niveau bas des élèves en lecture pour comprendre les différents profils des lecteurs en difficulté ou « mauvais lecteurs » dans le contexte de l'école publique marocaine. Pour ce faire, nous avons adopté une démarche quantitative afin de recueillir les données déclaratives des enseignants de la région Casablanca-Settat. Cela nécessite tout d'abord la sélection de l'échantillon. Dans notre cas, nous avons opté pour un échantillonnage non probabiliste par convenance étant donné que nous ne pouvions pas, pour des raisons de faisabilité et d'accessibilité, prendre contact avec tous les enseignants de français au cycle secondaire qualifiant de la région Casablanca-Settat. Notre choix des témoins est donc principalement fondé sur notre réseau d'enseignants respectivement constitué des doctorants issus de notre laboratoire, et de leurs collègues. Au final, vingt-quatre enseignants ont pris part à notre enquête, en acceptant de répondre au questionnaire.

Le questionnaire a été administré en ligne à l'aide de l'outil numérique *GoogleForms*, qui présente un double avantage (Bell et Dutercq, 2022). D'une part, il facilite la collecte des données auprès des participants, et d'autre part, il permet un traitement optimisé des informations recueillies, notamment par leur regroupement dans le logiciel Excel pour l'analyse univariée et bivariée. Ce faisant, le questionnaire comporte 21 questions réparties en 4 sections : rapport au texte littéraire et à son enseignement ; pratiques d'exploitation des textes littéraires au programme ; les tâches et les moyens utilisés pour expliciter les stratégies de lecture de l'apprenant ; et accompagnement des apprenants en difficulté.

3. Résultats

3.1. Présentation des résultats

Les résultats de l'enquête quantitative menée auprès de 13 enseignantes et 11 enseignants du cycle secondaire qualifiant indiquent une répartition diversifiée de l'expérience professionnelle des enseignants interrogés. En effet, nos témoins ont une expérience professionnelle dans l'enseignement qui varie entre moins de 5 ans (25%), 5 et 10 ans (16,66%), 11 et 20 ans (37,5%) et plus de 20 ans (20,83%). Par ailleurs, 56,3% des enseignants de notre population se considèrent comme de bons lecteurs, 31,4% comme des lecteurs professionnels et 12,5% comme des lecteurs ordinaires. Nous notons qu'aucun enseignant de notre échantillon ne déclare être un lecteur expert.

Concernant la fréquence de lecture des enseignants en dehors de la classe, les enquêtés déclarent que les types de textes les plus consultés sont les textes informatifs (50%), et les articles de presse numériques (50%) tandis que les textes les moins lus sont respectivement les ouvrages académiques/professionnels sur l'enseignement du français et de la lecture (56,25%), et ensuite les textes littéraires (50%).

La majorité des enseignants questionnés estiment avoir été suffisamment outillés durant leur parcours universitaire et/ou leur formation initiale à enseigner les règles de grammaire en classe de français (76,5%), à enseigner des œuvres littéraires complètes (70,6%), à aider et accompagner les apprenants en difficulté en lecture (58,8%) et à aider et accompagner les apprenants en difficulté en production de l'écrit (58,8%). En revanche, notre échantillon déclare manquer d'outils et de ressources pour évaluer les différents types de productions (orales ou écrites) des élèves (35,3%) ainsi que pour varier les supports et les dispositifs afin d'adapter l'enseignement aux besoins/difficultés des apprenants (41,2%).

Les réponses à la question « *Quels sont vos besoins en matière de lecture littéraire ?* » corroborent les constats sur les manquements de la formation initiale des enseignants : plus de 81% des enquêtés déclarent avoir besoin d'outils et d'instrument d'interventions auprès des apprenants en difficulté et près de 69% réclament des formations continues pour actualiser leurs connaissances théoriques et pratiques.

Par ailleurs, les pratiques déclarées par les enseignants, quant à l'exploitation des textes littéraires au programme, indiquent une prédominance de certaines pratiques. En effet, une grande majorité des répondants déclare vérifier la lecture d'un extrait en classe à l'aide de traces écrites (en renseignant des fiches de lecture, des questionnaires (62,5%)) ou orales (en leur demandant par exemple de reformuler le l'extrait étudié avec leurs propres mots (68,75%)).

Les résultats montrent également que les enseignants s'intéressent rarement aux préférences des apprenants (43,75%) et aux interactions entre élèves durant les séances dédiées à la lecture (56,25). Aussi, l'examen des réponses a montré que les enseignants de notre échantillon varient souvent les activités de lecture (lecture de textes à trous (25%), lecture d'image (75%), mise en scène d'extrait (68,75%), etc). Une fois encore, il est constaté que les activités favorisant les interactions entre apprenants ne sont pas généralisées.

Par ailleurs, d'après notre enquête, 93,75 % des enseignants déclarent proposer à leurs apprenants des activités de lecture à la maison. Ces activités complémentaires prennent principalement la forme de lectures suivies accompagnées de questionnaires à compléter par les élèves.

En revanche, les exercices de lecture ciblés, ainsi que les recommandations d'utilisation de plateformes ou de logiciels numériques adaptés aux difficultés des apprenants, sont rarement, voire jamais, mis en place.

Concernant les tâches et les moyens employés pour expliciter les stratégies de lecture, les enseignants ont répondu à la question suivante « *À quelle fréquence travaillez-vous sur le développement des stratégies de lecture suivantes chez vos apprenants ?* ». Les résultats montrent que les enseignants déclarent enseigner fréquemment les stratégies de lecture adaptées aux textes littéraires, notamment : la mise en relation des indices textuels (50%), la mobilisation des connaissances antérieures (56,25%), l'anticipation du sens et l'émission d'hypothèses lors de la lecture (37,5%), le prélèvement des reprises anaphoriques et des organisateurs textuels (50%). Cependant, nous observons que l'inférence est la seule stratégie qui, parmi celles

proposées, est rarement travaillée en classe (56,25% des enseignants affirment n'y recourir que rarement).

Pour ce qui est des pratiques d'évaluation déclarées par les enseignants, ceux-ci utilisent, respectivement, souvent et très souvent la lecture à voix haute (62,5%) et les questionnaires écrits (68,75%) pour évaluer la lecture de leurs apprenants. Les exercices de reformulation, de traduction ou de prédiction ne sont jamais, ou rarement utilisés pour évaluer la lecture des apprenants (62,5%). Néanmoins, malgré l'utilisation de modalités d'évaluation peu variées, les enseignants estiment à 87.5% que les outils d'évaluation utilisés favorisent une clarification de l'activité de lecture chez les apprenants.

Pour ce qui est des difficultés rencontrées par les apprenants en lecture en arrivant au cycle secondaire qualifiant, ils estiment qu'elles découlent essentiellement de problèmes de langue étrangère non maîtrisée (94,1%), de problèmes de compréhension (88,1%), de problèmes au niveau du déchiffrage (76,7%), de problèmes d'ordre lexical (64,7%) et d'une faible motivation vis-à-vis de la lecture (64,7%).

Dès la planification et la préparation de l'activité de lecture, les enseignants envisagent un accompagnement des apprenants en difficulté en prenant en considération plusieurs éléments dans la conception de leur cours : L'environnement social des apprenants dans le choix du corpus (37,5%), le choix de l'extrait en corrélation avec les centres d'intérêt des élèves (43,75%), le degré de clarté des objectifs d'apprentissages visés pour l'apprenant (68,75%), la longueur de la tâche et la durée nécessaire pour la réaliser (62,5%) et le moment de réalisation de la tâche par rapport à la lecture (56,25%), soit avant, pendant ou après la lecture de l'extrait étudié.

Enfin, durant les séances en classe, les enseignants déclarent aider souvent les apprenants en leur proposant des textes plus courts (68,75%), en réduisant le nombre de tâches pour chaque objectif spécifique (81,25%) et en les accompagnant à acquérir un répertoire de stratégies de lecture pour faire évoluer leur rapport au texte (62,5%). Ils peuvent aussi rarement proposer un soutien individuel aux apprenants dans ou en dehors du lycée d'appartenance (25%). Aussi ont-ils déclaré contacter les parents dans de cas rares pour les informer des difficultés de leurs enfants et les orienter vers des spécialistes (37,5%).

3.2. Analyse et discussion des résultats

L'analyse des premiers résultats nous conduit à structurer la discussion autour de deux axes principaux, susceptibles d'éclairer les tendances observées et leurs implications pédagogiques.

3.2.1. L'efficacité des pratiques déclarées des enseignants en rapport avec la lecture

L'enseignement de la lecture de l'œuvre intégrale exige de l'enseignant la mobilisation de plusieurs ressources (Sauvaire, 2015). Ces dernières doivent transmettre des savoirs que Richard (2006) juge « *essentiels pour l'enseignement de la littérature et de la lecture littéraire* » : Savoir sur la littérature, sur le monde, sur la langue et sur les processus cognitifs impliqués dans la lecture.

Selon Tardif (1997), l'enseignant assume plusieurs rôles complémentaires dans ses pratiques pédagogiques. Il est d'abord expert du contenu, chargé de transmettre les savoirs et les informations aux apprenants. En tant que médiateur culturel, il établit un lien entre le contenu enseigné et l'environnement culturel des élèves, tandis que son rôle de médiateur disciplinaire consiste à articuler les connaissances préalablement acquises avec les nouveaux apprentissages. L'enseignant est également un régulateur, ajustant son intervention en fonction des différentes postures adoptées lors de l'explication des contenus et des consignes. Par ailleurs, il endosse le rôle d'évaluateur, choisissant les modalités d'évaluation qu'il juge pertinentes pour mesurer les compétences et les connaissances des élèves. Enfin, il agit en tant que motivateur, encourageant les apprenants dans la réalisation des activités et soutenant leur engagement dans l'apprentissage (Babin & Dezutter, 2017).

L'analyse des résultats révèle que les enseignants ne se perçoivent pas comme des experts du contenu. Leur rapport au texte littéraire demeure majoritairement circonscrit aux cours dispensés en lycée, sans engagement académique ou personnel approfondi. De plus, les outils et les méthodes mobilisés pour l'enseignement de la lecture littéraire conduisent les élèves à considérer celle-ci comme une activité individuelle, plutôt que comme une pratique participative et socialisante. Par ailleurs, l'étude met en évidence le recours privilégié aux formes d'évaluation dites traditionnelles, prescrites par le MEN. Cette dépendance semble être attribuée à une formation initiale jugée incomplète par les enseignants. En conséquence, les évaluations orales, telles que les cercles de lecture, les entretiens individuels et les présentations orales, restent sous-exploitées. Il est également notable que la lecture à haute voix continue d'être utilisée comme outil d'évaluation au lycée, alors que, dans d'autres systèmes éducatifs, cette pratique tend à disparaître à mesure que les élèves progressent dans leur parcours scolaire (Giasson & Saint-Laurent, 1999 ; Jacob, Morrison & Swinyard, 2000).

Les difficultés inhérentes aux moyens d'évaluation de la lecture littéraire sont largement documentées dans les recherches en didactique de la lecture. Comme le soulignent Dabène et Quet (1999 : 19) : « *Les recherches sur la lecture ne règlent pas la question de savoir comment les enseignants peuvent, dans le cadre de la pratique de la classe de français [...] recueillir des informations fiables sur la manière dont les élèves comprennent les textes* ». En outre, l'analyse des pratiques déclarées met en évidence l'engagement positif des enseignants de notre échantillon dans leur rôle de régulateurs, notamment par la variation et l'adaptation des outils et des contenus en fonction des difficultés des apprenants. Ils jouent également un rôle de motivateurs, en contribuant à faire évoluer le rapport des élèves aux textes à travers la transmission d'un répertoire de stratégies de lecture. En effet, l'adoption de stratégies de lecture efficaces par les apprenants renforce leur estime de soi en tant que lecteurs et influence positivement leurs performances en lecture (OCDE, 2010).

3.2.2. L'influence de l'utilisation des stratégies de lecture sur les performances des apprenants

Les réponses obtenues révèlent que la quasi-totalité des enseignants attribue les faibles performances des apprenants à plusieurs facteurs : la non-maîtrise de la langue étrangère, des difficultés de déchiffrage et un manque de motivation. Toutefois, l'analyse des compétences de lecture maîtrisées et non maîtrisées par les apprenants marocains lors des évaluations institutionnelles en langue arabe – plus proche de leur langue maternelle – montre des similitudes avec celles observées en langue française. En effet, les résultats des évaluations PNEA et PIRLS indiquent que les élèves en difficulté, tant au début du primaire qu'à la fin du cycle collégial, éprouvent des lacunes dans l'inférence ainsi que dans l'interprétation des informations explicites d'un texte. Par ailleurs, ces évaluations soulignent que les apprenants adoptant des stratégies de lecture obtiennent de meilleures performances que ceux qui ne les appliquent pas. Ainsi, nous nous inscrivons dans la lignée des travaux de Tauveron (2005) et de De Croix (2010), qui remettent en question l'hypothèse selon laquelle les difficultés de compréhension de l'écrit résultent principalement d'un défaut d'automatisation de l'identification des mots.

Enfin, l'analyse des pratiques et des besoins des enseignants conduit à formuler l'hypothèse qu'une clarification des dispositifs de compréhension et d'évaluation de la lecture favoriserait un enseignement plus qualitatif de la lecture littéraire. Par extension, cela contribuerait à un meilleur apprentissage pour les élèves les plus en difficulté.

4. Limites et conclusions de la recherche

Avant de conclure cette étude, il est pertinent de souligner certaines limites qui peuvent affecter l'interprétation des résultats.

- La première réside dans la taille restreinte de l'échantillon d'enseignants interrogés. En effet, ceux-ci sont issus d'une région présentant les indices socio-économiques les plus élevés du pays. Nous sommes donc conscients que ces résultats pourraient différer dans des contextes où la composition socio-économique est moins favorable.
- La seconde limite est liée à la méthodologie adoptée dans le cadre de cette recherche. Comme le soulignent Marcel, Orly et Rothier-Bautzer (2002), nous avons privilégié l'analyse des pratiques déclarées comme première approche pour comprendre les pratiques enseignantes. Toutefois, c'est l'examen des pratiques effectives en classe qui permettra d'observer ce qui se passe réellement et d'identifier à la fois les profils des élèves en difficulté et les stratégies pédagogiques les plus efficaces pour les accompagner.

Les résultats de cette étude mettent en évidence des tendances significatives dans l'enseignement de la lecture littéraire au Maroc.

- D'une part, les enseignants reconnaissent l'importance des stratégies de lecture et déclarent les intégrer dans leurs pratiques pédagogiques, bien que certaines, comme l'inférence, restent peu exploitées (Forget & Beaudry, 2021).
- D'autre part, les difficultés persistantes des apprenants en compréhension de l'écrit, observées aussi bien en arabe qu'en français, suggèrent que ces difficultés ne sont pas uniquement liées à la maîtrise de la langue, mais également à des lacunes dans l'enseignement des processus de compréhension (Giasson, 2004).

Ces constats nous amènent à souligner la nécessité d'un accompagnement renforcé des enseignants dans la mise en œuvre de pratiques pédagogiques plus adaptées. Une meilleure formation sur les stratégies de lecture efficaces et sur les modalités d'évaluation de la lecture littéraire pourrait permettre un enseignement plus structuré et une meilleure prise en charge des élèves en difficulté.

Bibliographie

Altet, M. (2002a). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 85-93.

Altet, M. (2002b). Les «pratiques enseignantes»: une notion englobante opératoire pour la recherche ou «décrire, caractériser, expliquer et comprendre les pratiques avant de les évaluer». *Actes du Séminaire à l'université de Nantes, Disponible en línea: <https://www.google.com.mx/search>.*

Babin, J., & Dezutter, O. (2017). Des cas d'enseignement de la lecture d'une œuvre littéraire complète dans le premier cours de français au cégep. *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité*, 273-295.

Bahlou, J. (1988). Lectures précaires: étude sociologique sur les faibles lecteurs. *Paris, Éditions de la BPI*.

Bell, L., & Dutercq, Y. (2022). Chapitre 3. Articuler les techniques d'enquête quantitatives et qualitatives. In *Enquêter dans les métiers de l'humain* (Vol. 2, pp. 382-395). Éditions Raison et Passions.

Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 63-73.

Brunel, M., Dezutter, O., Dufays, J. L., Emery-Bruneau, J., & Falardeau, E. (2017). *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité* (Vol. 35). Presses universitaires de Namur.

Dabène, M., & Quet, F. (1999). La compréhension des textes au collège. *Grenoble, Belgique : Centre régional de documentation pédagogique de l'Académie de Grenoble-Delagrave*.

De Croix, S. (2010). Comprendre et accompagner les élèves en difficulté de lecture au début du secondaire. Une recherche-action en didactique de la lecture littéraire. *Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique*.

https://dial.uclouvain.be/downloader/downloader.php?pid=boreal:29671&datastream=PDF_03

Dufays, J. L., Gemenne, L., & Ledur, D. (2015). *Pour une lecture littéraire*. De Boeck Supérieur.

Falardeau, É., & Sauvaire, M. (2015). Les composantes de la compétence en lecture littéraire. *Le français aujourd'hui*, (191), 71-84.

Falardeau, É. (2003a). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 673-694.

Falardeau, É. (2003b). Pour une mise à distance des stéréotypes socioculturels: l'exemple de L'écume des jours. *Pratiques*, 117(1), 165-170.

Forget, M. H., & Beaudry, M. C. (2021). La justification dans l'enseignement de la lecture: étude exploratoire auprès d'enseignant [e] s de français du 1er cycle du secondaire québécois. *Canadian Journal of Education*, 44(1), 232-255.

Giasson, J., & Saint-Laurent, L. (1999). Lire en classe: résultats d'une enquête au primaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 197-211.

https://www.jstor.org/stable/1585928?casa_token=XUYWMMD_8a8AAAAA:pLRm4QT_8qySVwt1D8UysQvB_Ih_-1zR5YVoFaFCQhDFm6-Z8o2oeySl0bf-tN8Fp-ulOqvp-aqDQJjxQKMSLAXYQJnwZuvNaGmYdjgY8v4okolLExIP

Giasson, J. (2004). État de la recherche sur l'intervention auprès des lecteurs en difficulté. *L'apprentissage de la lecture, Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 1, 27-35.

Jacobs, J., Morrison, T.G. et Swinyard, W.R. (2000). Reading aloud to students: a national probability study of classroom reading practices of elementary school teachers. *Reading Psychology*, 21(3), 171-193.

Lahire, B. (2001). 5. De la théorie de l'habitus à une sociologie psychologique. In *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu* (pp. 121-152). La Découverte.

Louichon, B. (2012). La lecture littéraire est-elle un concept didactique ? . *Les concepts et les méthodes en didactique du français*.

Marcel, J. F., & Orly, P. Rothier-Bautzer, E. Sonntag, M.(2002). Les pratiques comme objets d'analyse. *Revue française de pédagogie*, 138, 135-170.

Rechidi, N., Bennani, H., NAFZAOU, M. A., BENAZZOU, L., & HILMI, Y. (2020). L'intégration pédagogique des TIC à l'épreuve de la crise covid-19: quels enseignements à tirer?. *Revue internationale du chercheur*, 1(2).

Richard, S. (2006). L'analyse de contenu pour la recherche en didactique de la littérature. Le traitement de données quantitatives pour une analyse qualitative : parcours d'une approche mixte. *Recherches qualitatives*, 26(1), 181-207.

Sauvaire, M. (2015). La diversité des sujets lecteurs dans l'enseignement de la lecture littéraire. *Éducation et didactique*, 2, 107-117.

Tardif, J. (1997). Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive. Montréal : éditions Logiques (2^{ème} édition).

Tauveron, C. (2005). Que veut dire évaluer la lecture littéraire? Cas d'élèves en difficulté de lecture. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 31(1), 73-112.