

VERS UNE OPTIMISATION DE LA COMPÉTENCE LECTORALE DÉFECTUEUSE. CAS DE LA RECHERCHE-ACTION COMME SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE DE REMÉDIATION*

.....
MOURAD LOUDIYI

1. Introduction

Selon des rapports et des enquêtes effectués à l'échelle nationale, plusieurs observateurs des institutions de formation et d'enseignement estiment que l'école marocaine vit une crise de lecture qui a des répercussions sur sa pratique en classe et ses praticiens¹. Les apprenants présentant des difficultés de déchiffrage et de compréhension soulèvent régulièrement l'inquiétude de ces acteurs. Leurs discours esquissent un état des lieux des plus alarmants. Cette situation s'explique par la conjonction de plusieurs facteurs, notamment: l'environnement familial (analphabétisme des parents), le milieu socio-économique défavorable des apprenants, les supports utilisés dans le cours de lecture, les méthodologies de lecture adoptées, l'insuffisance de bibliothèques scolaires, contribuant ainsi à la baisse de la lecture².

Les futurs enseignants de langue française sont conscients de ce phénomène récurrent, lors de leur formation initiale dans les centres régionaux des métiers de l'éducation et de la formation. Du déchiffrement à la compréhension, ils se rendent compte de ces difficultés pendant les mises en situation professionnelles dans les établissements d'accueil. Sur la base de ces constats, ils sont appelés à développer leur réflexivité et leur professionnalisme en vue de concevoir et de mettre en œuvre des scénarios pédagogiques de remédiation. Le projet de fin de formation, dont le rôle est la régulation des apprentissages, est un outil pertinent pour résoudre ce genre de mauvaise assimilation. Nos motivations pour mener une recherche allant dans

* *Towards an improvement of defective reading skills. The case of action-oriented research as a pedagogical scenario for remediation*

1 Cf. Amine Mounir ALAOUYI, Mustapha KHLAFA, Abdallah DEGUIG, *Promouvoir la lecture, urgence et nécessité* – Rapport préparé par: La commission de la société du savoir et de l'information, Rabat, 2016. Abedlali El YAZAMI, *Enquête sur la lecture au Maroc*, Association marocaine des Professionnels du Livre, Rabat, 1998.

2 Cf. Ismail KHATTALA, Rachida BOUALI, "Apprendre à lire en FLE: état des lieux dans une province du Maroc", *Francisola: Revue Indonésienne de la langue et la littérature françaises*, n. 4, vol. 1, 2019, pp. 45-54.

ce sens sont dues aux remarques et observations faites pendant notre accompagnement des futurs enseignants lors des stages et notre encadrement de leur projet de fin de formation (PFF). Notre recherche a comme objectif de répondre à des questions relatives à ces difficultés de lecture et permettre une amélioration dans son apprentissage en consultant les praticiens³.

La méthode de recherche privilégiée est l'approche quantitative de collecte et d'analyse des données recueillies auprès d'une trentaine de projets de fin de formation réalisés entre 2018 et 2020. Cette approche vise à dégager des pistes de réflexion à partir d'élaboration de scénarios de remédiation, de leurs opérationnalisations lors des stages et des résultats enregistrés en termes de lacunes comblées. Le nombre de projets consultés permet d'étudier en profondeur leurs pratiques. Pour approfondir notre recherche, nous ferons appel aux théories de la lecture en vigueur d'après les textes officiels au Maroc. Nous ne manquerons pas d'encadrer les résultats de notre recherche par les nouvelles théories sur la professionnalisation des futurs enseignants, telles: la réflexivité et les retombées de la recherche-action sur le perfectionnement de l'agir de l'enseignant. À travers l'analyse d'un échantillon de projets de fin de formation présentés respectivement dans les Centre Régional des Métiers de l'Éducation et de la Formation (CRMEF) de Fès-centre et Sefrou-annexe, la présente contribution vise à déterminer des indices des scénarios pédagogiques de la remédiation sur la régularisation de la compétence lectorale chez l'apprenant marocain⁴.

2. Les performances en lecture au Maroc à l'aune des évaluations internationales

En fin de primaire tout comme au début du cycle secondaire, les élèves en difficultés de lecture représentent un phénomène inquiétant. Le ministère de tutelle, tout comme les médias, tiennent un discours atterrant. Les enquêtes de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) effectuées par PISA en 2016 (Program for International Student Assessment), dont la publication des résultats vient corroborer ces inquiétudes, ne démentent pas un état des lieux alarmiste: 6.814 élèves marocains, âgés de 15 ans, de 179 institutions du secondaire, ont été évalués dans trois domaines d'apprentissage, à savoir: la lecture, les sciences et les mathématiques.

3 Cf. Aomar IBOURK, "Analyse micro-économétrique des acquis scolaires en lecture au Maroc", *Carrefours de l'éducation*, n. 43, vol. 1, 2017, pp. 231-245.

4 Cf. Mohamed ESSAOUIRI, Abdelouahad MABROUR, Mina SADIQUI, *Pratiques de classe en contextes francophones. Orientations officielles, défis de la recherche, contraintes du terrain*, Paris, L'Harmattan, 2021.

Obtenus à partir de tests déroulés de manière digitalisée (*computer based assesment*), leurs scores font du Maroc l'un des cinq derniers pays parmi 79 qui ont participé à cette édition.

Dans le cadre de PISA 2018, la compréhension de l'écrit est définie comme suit:

Comprendre l'écrit, c'est non seulement comprendre, utiliser et évaluer des textes, mais aussi y réfléchir et s'y engager. Cette capacité devrait permettre à chacun de réaliser ses objectifs, de développer ses connaissances et son potentiel, et de participer activement à la vie de la société.⁵

Comprendre un texte est une compétence dont le déploiement consiste à identifier une information, à repérer un indice, à interpréter le sens du texte, à trouver une donnée textuelle et à évaluer l'information extérieure au texte scolaire ou à un texte abordé lors d'une lecture à usage personnel. Font partie des textes électroniques, les messages instantanés, les messages électroniques personnels ou les blogs de type "journal". Les enquêtes de PIRLS et celles de PISA envisagent la lecture dans le cadre de l'interaction entre un lecteur, un texte et un contexte. Évaluer la compréhension de l'écrit se fait sur la base de deux séries de sous-échelles:

- *les sous-échelles de processus*: des items qui comprennent: "localiser l'information", "comprendre" et "évaluer et réfléchir";
- *les sous-échelles de source*, des items qui correspondent au nombre de sources (source unique ou sources multiples) à solliciter pour trouver les réponses convenables⁶:

Cadre d'évaluation de 2018		
	Textes simples 65 %	Textes multiples 35 %
Localiser l'information 25 %	Parcourir et localiser 15 %	Rechercher et sélectionner le texte pertinent 10 %
Comprendre 45 %	Saisir le sens littéral 15 % Intégrer et établir des inférences 15 %	Intégrer et établir des inférences 15 %
Évaluer et réfléchir 30 %	Évaluer la qualité et la crédibilité, et réfléchir sur le contenu et la forme 20 %	Corroborer et gérer les contradictions 10 %

5 OCDE, *Résultats du PISA 2018 (Volume I): Savoirs et savoir-faire des élèves*, Paris, PISA, Éditions OCDE, 2019, <https://doi.org/10.1787/ec30bc50-fr>, p. 35.

6 Pour le tableau, cf. *Ibid.*, p. 37.

En lecture, la moyenne nationale marocaine est de 359 points, loin derrière la moyenne internationale de 487 points. Alors que ce test se déroule toutes les trois années, pour 2018, le thème majeur a ciblé la “compréhension de l’écrit”, en d’autres termes, la capacité des 6.000 élèves marocains à comprendre, utiliser, évaluer et analyser des textes. Pour le Maroc, ce qui ressort de l’enquête c’est que la plupart des élèves sont incapables d’assimiler le texte qu’ils lisent, la plupart “sont en dessous du niveau 2, le niveau minimum où un élève de 15 [ans] doit être capable de comprendre un texte, indique la représentante de l’OCDE⁷ :

Tableau 1.4.4^[93] Performance nationale et infranationale en compréhension de l’écrit

	Échelle de compréhension de l’écrit							
	Score moyen	Intervalle de confiance de 95 %	Plage de classement					
			Pays de l’OCDE		Tous pays et économies		Pays et économies ayant administré les épreuves sur ordinateur	
			Limite supérieure de la plage	Limite inférieure de la plage	Limite supérieure de la plage	Limite inférieure de la plage	Limite supérieure de la plage	Limite inférieure de la plage
Maroc	359	353 - 366			73	74	66	67
Liban	353	345 - 362			73	75		
Kosovo	353	351 - 355			74	75	66	67
Oblys d’Atyraw (Kazakhstan)	344	335 - 352						
République dominicaine	342	336 - 347			76	77	68	69
Philippines	340	333 - 346			76	77	68	69

Très décevants, les constats en lecture révèlent que les élèves éprouvent de la peine à répondre aux questions nécessitant une interprétation et une réflexion, à se décentrer, à saisir l’implicite d’un texte ou les intentions de l’auteur. Ils font part aussi de ce qui, à leurs yeux, est à l’origine des lacunes de leurs élèves, de leurs représentations du bon élève en lecture et de leurs stratégies de remédiation. Ils manquent encore d’outils d’analyse des difficultés de leurs élèves et d’outils de remédiation. En nous appuyant sur cette enquête, nous dressons un modèle représentant les difficultés multifactorielles rencontrées par les élèves :

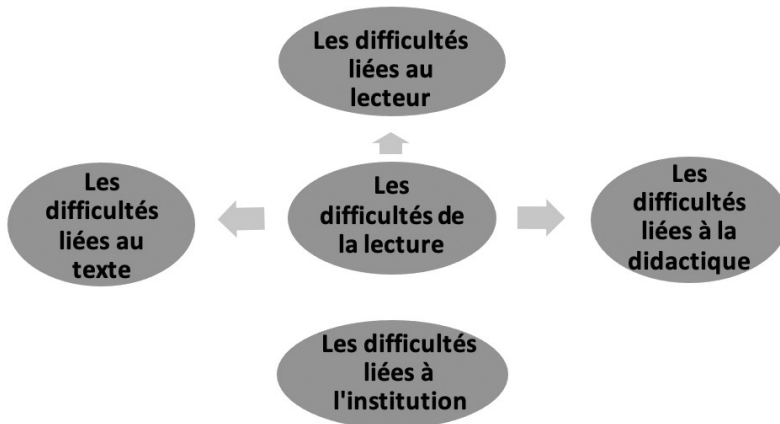
Les unes pouvant être mises en relation avec la maîtrise et l’automatisation du décodage, les autres avec le développement des capacités interprétatives, d’autres encore avec les caractéristiques de la lecture scolaire, ou avec les caractéristiques génériques, linguistiques ou culturelles des textes donnés à lire.⁸

7 Soumaya MAGHNOUJ, analyste des politiques d’éducation au sein de la Direction de l’Éducation et des Compétences au sein de l’OCDE, citée par Yasmine SAIH, “Test PISA: voici pourquoi le Maroc se retrouve en dernier”, *Hespress*, vendredi 6 décembre 2019, <https://fr.hespress.com/112642-test-pisa-voici-pourquoi-le-maroc-se-retrouve-en-dernier.html>

Pour le tableau cf. OCDE, *op. cit.*, p. 81.

8 Francis GROSSMAN, “Comment faciliter, développer et évaluer la compréhension des textes aux différentes étapes de la scolarité primaire?”, document

Les performances timorées obtenues par les élèves marocains en compréhension écrite sont issues de quatre pôles de difficultés portant sur l'activité du lecteur, sur le texte-support, sur les stratégies et les approches adoptées par la didactique de la lecture et sur l'espace intégré de l'école:



D'après le schéma ci-dessus, nous supposons, parmi le large panel des origines de ces difficultés, que l'amorce de ces imperfections repose sur quatre filiations:

La première catégorie est associée au texte-support à l'activité de lecture: elle se résume en trois aspects typographique, linguistique et textuel, autrement dit, ce sont des difficultés relatives à

la typographie, à l'aspect lexical, à la syntaxe de la phrase, à la cohésion, c'est-à-dire le système de liens unissant de proche en proche les idées contenues dans le texte, à la cohérence, c'est-à-dire l'organisation globale du texte.⁹

La deuxième catégorie se rapporte à l'activité du lecteur qui se représente dans la construction du sens: sélection et liaison des informations éparées dans le texte, manque de connaissances textuelles, inférence et verbalisation écrite d'un raisonnement;

envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003, p. 1. <http://lettres.scola.acparis.fr/pdf>.

9 Jean MESNAGER, "Pour une étude de la difficulté des textes. La lisibilité revisitée", *Le français aujourd'hui*, n. 137, vol. 2, 2002, pp. 29-40: p. 33.

La troisième catégorie relève de l'institution: manque de bibliothèque, formation défectueuse des enseignants (moins expérimentés et dont le diplôme ne correspond pas à la matière enseignée surtout pour le primaire), composition socio-économique de l'établissement, élèves avec des compétences pré-acquises défectueuses en littératie à l'entrée du primaire...¹⁰

La dernière catégorie se rattache à la didactique de la lecture: approches du texte, supports inappropriés, finalités de l'activité de la lecture, lecture scolaire trop contraignante, manque d'enseignement de la compréhension (écrite ou orale)...

Selon les résultats du PISA 2018, les lecteurs marocains les moins performants ont eu comme score minimum entre 335 et 189, classés respectivement dans les niveaux 1a, 1b et 1c, selon une typologie de 8 niveaux. Évidemment, chacun d'eux n'affiche pas toutes les difficultés repérées. Celles-ci sont en mesure d'être générées par des facteurs propres au contexte de lecture, au type et au genre du texte ou à la tâche à réaliser.

Le profil d'un lecteur est donc constamment en évolution. Sans méconnaître les particularités de tout lecteur en difficulté, nous tentons de proposer une typologie générale de trois profils récurrents auprès des lecteurs présentant des difficultés de compréhension de l'écrit:

– *profil 1*: ce lecteur éprouve des difficultés à comprendre littéralement des phrases ou extraits succincts, à repérer une information explicitement exprimée, à sélectionner certaines informations et à se dessaisir d'autres. Il peut sélectionner la page correcte s'il y est invité simplement et localiser un ou plusieurs fragments d'informations dans des textes courts.

– *Profil 2*: ce lecteur essaie tant bien que mal de rendre compte du sens littéral de phrases simples, en l'interprétant grâce aux différents liens créés entre des informations contenues dans une phrase, un texte ou une liste. Il n'accède pas facilement à l'information demandée même s'il est doté explicitement d'indices. Pour parvenir à l'identification et au repérage de l'information, il lit tout le texte du début à la fin, ou le lit à partir du passage où il s'est arrêté afin de donner la réponse à la question précédente¹¹.

10 Cf. Leila EL KHAMLICHI, Fouzia ADDI, Zakaria BADR, *Résultats des élèves marocains dans l'étude internationale sur le progrès en littératie PIRLS 2016*, Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, Rabat 2019, p. 43.

11 Cf. Béatrice COUTELET, Jean-François ROUET, "Apprendre à chercher dans un texte: effets d'un entraînement à 8 et 10 ans", *Enfance*, n. 56, vol. 4, 2004, pp. 357-386.

– *Profil 3*: ce lecteur peut saisir le sens littéral d'énoncés courts, "déterminé par la signification des mots qui la composent et par les règles syntaxiques selon lesquelles ces éléments sont combinés."¹² Il n'arrive pas à lire suivant une finalité préétablie, et ce pendant une durée bien mesurée, quoique le vocabulaire et la syntaxe soient à la portée.

3. *Le projet de fin de formation: la formation à l'écriture ou la formation par l'écriture*

Outre les compétences de planifier, gérer et évaluer les apprentissages, le référentiel des compétences du dispositif de formation stipule que chaque enseignant conçoit, élabore et présente un mémoire professionnel de recherche et/ou une étude relative à des recherches-actions en éducation. Le projet de fin de formation est un document présenté par l'enseignant en vue de la validation d'un cursus. Il a vocation à être présenté individuellement ou en groupe et soutenu oralement par le(s) professeur(s) novice(s); son évaluation atteste une forme de titularisation. Ce document est une conceptualisation de la pratique en vue du développement de la posture réflexive. C'est lors des mises en situations professionnelles que l'enseignant identifie, d'abord, un problème récurrent qui entrave sa pratique, puis, l'analyse suivant les savoirs et savoir-faire acquis dans le CRMEF et conçoit une stratégie d'action en invoquant un champ théorique dans ce domaine. Un tel travail de recherche et de formation entrepris face à sa pratique et aux savoirs incarne l'image de l'enseignant réflexif présenté comme un "professionnel réfléchi, capable d'analyser ses pratiques, de résoudre des problèmes, d'inventer des stratégies."¹³ Mener une recherche-action par et pour l'enseignant conduit à un apprentissage sur l'enseignement. Cela suppose un impact pédagogique (rapport enseignant/élève) et didactique (déclinaison de savoirs produits par et pour l'expérience personnelle de l'enseignant)¹⁴. Loin de le circonscrire dans une dimension applicationniste, le projet de fin de formation s'avère une source de décisions didactiques contextualisées que l'enseignant ne norme pas¹⁵. Comme exigence institutionnelle à respecter, il remplit les attentes d'intérêts citoyen, institutionnel et personnel. Pour

12 John Rogers SEARLE, François LATRAVERSE, "Le sens littéral", *Langue française*, n. 42, 1979, pp. 34-47: p. 34.

13 Marguerite ALTET, *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, P.U.F. ("Pédagogie d'aujourd'hui"), 1994, p. 26.

14 Cf. Richard WINTER, *Learning from experience: Principles and practice in action research*, Londres, The Falmer Press, 1985.

15 Cf. Jean-Pierre ASTOFLI, Éliane DAROT, Yvette GINSBURGER-VOGEL, Jacques TOUSSAINT, *Mots-clés de la didactique des sciences. Repères, définitions, bibliographies*, Bruxelles, De Bœck Université, 1997.

Jean-Paul BRONCKART et Bernard SCHNEUWLY, “l’action didactique est tout entière tendue vers la réalisation de finalités sociales précises.”¹⁶. Couronnant une formation initiale, il doit tenir compte:

- des besoins spécifiques au système éducatif marocain,
- des conjonctures et des questionnements que suscite l’action pédagogique et/ou didactique,
- des procédés méthodologiques en cours dans le domaine de la recherche en éducation,
- de l’implémentation des TICE dans les activités d’enseignement-apprentissage.

Le module “Méthodologie de la recherche” vise le déploiement de compétences dites transversales qui, selon Sandra ENLART¹⁷, seront investies dans divers contextes. Les concepteurs du dispositif de formation citent les points d’appui suivants:

- s’initier aux techniques et à la méthodologie de la recherche pédagogique
- se doter d’outils d’analyse des pratiques d’enseignement-apprentissage
- adapter et améliorer sa pratique professionnelle
- gérer son auto-formation continue.

Il incombe au futur enseignant de générer des stratégies pédagogiques capables d’identifier les besoins réels de son public tout en proposant les interventions nécessaires. Pour plus de commodité et en réponse à la démarche d’investigation adoptée par les auteurs des PFF, nous retenons trois modèles de recherche-action:

– la *recherche descriptive*: l’enseignant décrit des faits, des phénomènes, des difficultés propres à sa classe et sa gestion. Il y veille à la collection de données qui se dégagent à partir de son objet d’étude. Le but escompté est l’ébauche d’une réalité du terrain sans aucune analyse de ses causes, ses retombées et ses stratégies de remédiation. L’observation s’appuie sur des outils comme: l’analyse de cas, l’analyse de contenu, l’enquête...

16 Jean-Paul BRONCKART, Bernard SCHNEUWLY, “La didactique du français langue maternelle: l’émergence d’une utopie indispensable”, *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, n. 13, 1991, pp. 8-25: p. 10.

17 Sandra ENLART, “La Compétence”, Philippe CARRE, Pierre CASPAR (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, Dunod (“Hors collection”), 2011, pp. 229-248.

– La *recherche expérimentale*: l’enseignant a pour objectif de proposer une explication à un obstacle survenu dans la classe, en réalisant une expérimentation grâce à laquelle il confirme ou infirme des hypothèses. Claude SIMARD la définit en ces termes:

S’inscrivant dans une démarche hypothético-déductive, la recherche expérimentale tente, à la lumière d’un cadre théorique, de vérifier la relation de cause à effet entre des variables en les manipulant à l’aide d’un dispositif soigneusement contrôlé.¹⁸

– La *recherche-action*: l’enseignant s’ingénie à résoudre des problèmes propres à sa pratique ou à l’apprentissage de l’apprenant et à améliorer le dysfonctionnement de la réalité de la classe. Il cherche, comme le souligne Ray RUTH, à transformer celle-ci en appliquant ce qu’il a produit lui-même:

La nature révolutionnaire de la recherche enseignante tient à l’accent mis sur la transformation de l’intérieur, de la salle de classe vers l’administration, plutôt que l’inverse, ce qui est typique de la plupart des institutions d’enseignement.¹⁹

Le protocole du projet de fin de formation est en principe un dispositif qui se décline en deux interventions. La première est la conceptualisation, à travers l’outillage du praticien-chercheur par une somme d’indicateurs afin de le mettre sur la voie de la recherche. La seconde est l’opérationnalisation qui consiste à la planifier des actions du praticien de manière plus avisée. Cinq phases ordonnent le processus de la recherche-action. Tout d’abord, le praticien passe par l’observation du terrain, ou après la mise en place d’une forme d’évaluation portant sur un paramètre externe (l’enseignant) et un paramètre interne (l’élève), qu’il conçoit suivant les finalités du dispositif (objectifs à atteindre et compétences à construire)²⁰. Ensuite, une difficulté est repérée et des éléments sont collectés afin d’asseoir un diagnostic plus minutieux. Après avoir formulé des hypothèses sur la possibilité d’une série d’interventions, l’enseignant-chercheur établit un plan qui intégrera tous les détails possibles de peur de se retrouver face à une situation imprévisible. Il aura recours, pour la collecte de données, à des outils, comme les entretiens approfondis, l’observation des parti-

18 Claude SIMARD, “La didactique du français langue maternelle: analyse d’une recherche bibliographique fondamentale”, *Revue canadienne de l’éducation*, n. 4, vol. 19, 1994, pp. 481-489: p. 487.

19 Ray RUTH, *The Practice of Theory: Teacher Research in Composition*, Urbana, IL, National Council of Teachers of English, 1993, p. 172.

20 Cf. Bernard REY, Vincent CARETTE, Anne DEFRAÏNCE, Sabine KAHN, Philippe MEIRIEU, *Les compétences à l’école: apprentissage et évaluation*, Bruxelles, De Boeck (“Outils pour enseigner”), 2006.

cipants, les études de cas, les comptes rendus d'événements...²¹ Enfin, il passera à l'analyse de données concernant son intervention, par le biais de procédures capables d'administrer d'éventuelles actions correctives, au cas où il s'aviserait de l'insuccès de sa médiation.

Le processus est clos par une réévaluation de l'action. Les questions ci-dessous peuvent permettre d'orienter l'évaluation:

- Y a-t-il eu vraiment un changement ?
- À quel niveau ce changement a-t-il pu être réalisé ?
- Quel impact ce changement a-t-il eu sur la pratique de l'enseignant et sur l'apprentissage de l'apprenant ?
- Ce changement a-t-il pu être intégré dans la pratique de l'enseignant ?

Devant une difficulté interne ou externe, l'enseignant intervient, par le biais de la remédiation immédiate, sur sa médiation pédagogique-didactique (il change le canevas de sa leçon) qui, à son tour, aboutit au changement de la médiation cognitive de l'apprenant (il rectifie sa stratégie d'apprentissage). Pour ce faire, les aides personnalisées sont appelées à s'adapter au profil d'apprentissage de chaque élève. La proposition d'un dispositif de remédiation comporte les trois pôles suivants: le pôle élève (médiation cognitive), le pôle enseignant (médiation pédagogique-didactique) et le pôle objet d'apprentissage²². Lors de la conception d'une remédiation, il faut tenir compte des:

- *processus*: leur variation prend en considération l'hétérogénéité des élèves lors de leur apprentissage²³;
- *structures*: la modification des modalités d'organisation de la classe est affiliée à la gestion des groupements suivants des critères bien définis: niveaux, besoins, projets...
- *contenus*: leur modulation prend en charge les savoirs et les compétences comme acquis à développer et à assimiler. Cette diversification concerne les rôles, les ressources et les tâches;
- *produits*: leur changement consiste à varier les moyens grâce auxquels les élèves manifestent l'acquisition des savoirs et des compétences sollicités.

21 Cf. Michèle CATROUX, "Introduction à la recherche-action: modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique", *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, n. 3, vol. 21, 2002, pp. 8-20.

22 Cf. Yves LENOIR, Béatrice PUDELKO, Marilyn STEINBACH, "Le discours québécois sur les relations entre l'école et les familles issues de l'immigration: un état de la question", *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n. 19, 2008, pp. 171-190.

23 Cf. Halina PRZESMYCKI, *La pédagogie différenciée*, Paris, Hachette éducation, 2004.

4. Cadre méthodologique et choix des données

4.1. La problématique

La formation initiale des futurs enseignants au Centre Régional des Métiers de l'Éducation et de la Formation vise le développement des quatre compétences listées dans le dispositif de formation, à savoir: la planification, la gestion, l'évaluation de situations d'apprentissage et le développement des compétences liées à la recherche scientifique et pédagogique, ainsi que la gestion de projet. Cette dernière perspective est d'ailleurs assimilée comme étant un levier incontournable pour l'observance du professionnalisme. Ces compétences correspondent aux différents paliers de l'enseignement: le niveau préactif (l'évaluation et la planification), interactif (gestion et évaluation) et postactif (construction de la réflexivité). Selon le paradigme de la formation "Pratique-Théorie-pratique", l'espace de l'opérationnalisation des situations professionnelles et professionnalisantes est réparti selon le principe de la formation alternée:

1. au sein des centres de formation, assimilation des ressources (savoirs/savoir-faire/ savoir-être) en vue de leur mise en œuvre lors des Mise en Situation Professionnalisantes (MSP), mutualisation, analyse et retour réflexif après chaque réalisation effective des activités;
2. dans les établissements d'accueil, réalisation en situation réelle des activités organisées de manière à garantir la progression fonctionnelle des pratiques.

Apprendre à analyser sa pratique et à conceptualiser les lacunes enregistrées en apprentissage de la lecture en proposant des dispositifs transférables, opère un changement de paradigme qui nécessite des soutiens spécifiques pour accompagner cette évolution. L'analyse effectuée par le projet de fin de formation permet une objectivation des signes de l'action et permet à l'enseignant de revenir sur ses pratiques pour mieux appréhender ses savoirs d'action.

À partir de cette description conceptuelle et théorique du cadre général du PFF, les questions sous-jacentes de notre étude se déclinent comme suit:

1. est-il apodictique d'apporter des amendements au protocole et à l'opérationnalisation du projet de fin de formation?
2. Quel est le *timing* propice à la réalisation du PFF: pendant la formation initiale ou pendant l'exercice de la profession ?
3. Quels sont les facteurs que l'auteur d'un PFF doit prendre en compte pour présenter un scénario de remédiation opérationnel et stratégique, à même de pallier les lacunes en lecture ?

4. Le protocole ‘Recherche-action’ tel qu’il est dispensé contribue-t-il effectivement au développement des compétences professionnelles chez les enseignants en formation? Si non, sur quel volet devrait-il focaliser l’attention?

4.2. *Le corpus*

Le corpus a été constitué grâce à une recherche par accès à la base de données des bibliothèques du Centre Régional des Métiers de l’éducation et de la formation, Fès-centre et Sefrou-annexe. Celles-ci sont disponibles dans tous les centres et annexes et donnent accès à un grand nombre de projets de fin de formation, mis à jour quotidiennement, selon une perspective disciplinaire ou transdisciplinaire (français, anglais, SVT, physique...) ou suivant le cycle d’enseignement (primaire, collégial et qualifiant). Seuls les projets traitant spécifiquement la lecture ont été retenus. L’échantillon visé se compose d’une trentaine de projets de fin de formation dont dix concernent le primaire et vingt le secondaire (collège et qualifiant). Dans la promotion à laquelle nous nous intéressons, près de deux enseignants sur trois sont intégrés dans les centres de formation, dans le cadre de leur parcours de formation initiale (identité professionnelle et pratique réflexive en cours de construction), tandis que les autres sont enseignants en exercice et prennent en charge des classes (développement de compétences en cours d’exercice). La décision de mener une étude sur et par projets professionnels s’appuie sur notre choix d’enseignant-chercheur de réunir des projets sous la forme d’énoncés écrits et validés par un jury après soutenance. Nous supposons, vu l’état actuel de la recherche et de l’encadrement des projets professionnels, qu’ils ne soient pas un véritable outil de formation pour les futurs enseignants. Si certains mémoires soutiennent une forme d’engagement et d’implication personnelle, de développement professionnel et de formation à la posture réflexive, d’autres manifestent un manque de rigueur scientifique et de motivation de la part de leurs auteurs qui pensent s’acquitter d’une exigence administrative. Il est de notre ressort, donc, d’y porter un regard critique et de chercher à savoir s’ils permettent ou non l’élaboration d’une posture réflexive par son auteur. L’intervalle temporel de recherche des projets a été fixé à deux années, soit de l’année de formation de 2018-2019 à l’année de formation 2019-2020. Le choix de cette période a été motivé par la volonté d’effectuer la recherche sur un corpus de projets de fin de formation bien représentatifs qui traitent des difficultés de la lecture et des scénarios de remédiation. Chaque projet se présente comme un cas notoire, une position particulière sur l’objet de la recherche. Il peut faire office d’un critère de classement et de typologie.

4.3. Résultats

Notre étude a été conduite pour découvrir les conjonctures de réalisation des mémoires (tous cycles confondus) et mesurer à quel point les postulats de la recherche en éducation sont mis à jour dans les pratiques. Elle s'est attelée à identifier les problèmes qui contrarieraient l'homogénéisation entre visée de la formation et pratique professionnelle. Elle a également pour objectif majeur de reconsidérer les dispositifs d'encadrement et de tutorat.

Les mémoires passés au crible montrent deux tendances dans les thématiques abordées, qui concernent la lecture, avec un recours à des démarches variées. Des prépondérances ont été, certes, décelées, toutefois l'analyse a permis de relever des convergences à travers l'examen des titres, des résumés des mémoires, des sommaires, des références consultées et des conclusions. Vu que notre recherche porte sur les projets de fin de formation comme moyen propice à la remédiation des lacunes en lecture, nous avons consulté tous les projets traitant la lecture (30 mémoires sur un total de 120 durant les deux dernières années 2018/2019 et 2019/2020). Ce qui est notable à rappeler ici, c'est que de ces projets choisis, rares sont ceux qui répondent sans ambages à notre sujet. Au niveau des thématiques, l'attention s'est focalisée majoritairement sur le déchiffrage, comme difficulté récurrente et persistante même au-delà du primaire. L'analyse quantitative nous a révélé que les difficultés en lecture se résument au problème du décodage se rapportant aux quatre phases de l'apprentissage de la lecture: la phase logo ou idéographique, la phase alphabétique (déchiffrage) et la phase orthographique. Aussi, ce sont ces genres de problèmes auxquels ont fait allusion dans la majorité des trente projets retenus. Comme nous venons de le souligner, les hics relatifs au code de la lecture sont, implicitement ou explicitement, les plus abordés, et ce, à chacune des deux dernières années (8 pour l'année 2018/2019 et 14 pour l'année 2019/2020). Cependant, durant ces deux années de formation, les problèmes touchant les questions de la compréhension et de l'interprétation (8 des mémoires analysés y font référence) sont réservés uniquement au cycle secondaire (2 mémoires pour le collégial et 6 pour la qualifiant). Enfin, quant aux problèmes ayant trait, en amont, à ces deux aspects de la lecture, il est intéressant de remarquer qu'en deux ans (de 2018 à 2020), les mémoires y faisant référence ont baissé, passant de 6 pendant l'année 2018/2019 à 2 pour l'année suivante. Ces activités, après avoir été pratiquement les seules visées dans le collège et le lycée, ont cédé la place au déchiffrage pour redevenir une préoccupation majeure.

À propos des méthodologies utilisées, la majorité des mémoires ont recours à des démarches qualitatives plutôt qu'à des démarches quantitatives: 28 mémoires sur 30 emploient dans leurs enquêtes auprès

des enseignants et des élèves, des questionnaires, dans l'intention d'étudier les représentations sur la lecture, les difficultés rencontrées et les propositions pour y remédier. Ils exploitent les résultats du test diagnostique pour répertorier les difficultés en lecture. Nous avons, ensuite, noté que certains mémoires font appel à une approche exploratrice pour analyser les difficultés en lecture et tenter de développer leurs hypothèses et non pas seulement pour cerner la question de départ ou concevoir un dispositif d'action. C'est ainsi que 20 sur 28 de ces types de recherches sont explicatives. Leurs auteurs veulent apporter les vraies causes de ce phénomène très répandu dans les écoles marocaines. La démarche explicative met en exergue deux notions opposées: la causalité interne (observée ou vécue à la pratique de la classe) et externe (explications extérieures); 8 sur ces 28 présentent, outre ces indicateurs, des scénarios de remédiations, sans pour autant évaluer ses retombées. Les mémoires les plus enrôlés dans une conformité avec l'action sur les difficultés en lecture sont d'une rareté indubitable. Deux mémoires appartiennent à la catégorie de recherche-action, avec le respect de l'élaboration et de la structuration du projet: observation, identification du problème, recueil et analyse des données, planification des actions et évaluation du plan d'action.

4.4. *Discussions*

Tel qu'il est dispensé et réalisé à l'état actuel, le projet professionnel est remis en question quant à son efficacité en tant qu'outil de formation pour la pratique professionnelle. La collecte des données à partir d'une trentaine de PFF, effectués par des enseignants du primaire ou du secondaire, corrobore cette première impression inquiétante. Ces résultats, tout comme notre encadrement de ces écrits professionnels au sein du CRMEF de Fès, expriment, de toute apparence, une attitude négative chez les enseignants à l'égard du mémoire professionnel. Ceux-ci se plaignent de ne pouvoir que réitérer des recherches déjà réalisées par leurs prédécesseurs. Ils déplorent les conditions d'encadrement: indisponibilité et éloignement des encadrants, rareté des ressources pour l'analyse des données, manque du temps pour la conception et la dissertation... Enfin, ils se plaignent que le module "Méthodologie de la recherche" soit construit sur des concepts théoriques et ne conduit pas à l'articulation entre ce qui est dispensé comme savoirs et sa transférabilité et son opérationnalisation. Dans le cadre du module, l'enseignant est censé maîtriser différentes démarches et méthodes propres à une recherche spécifique:

- le but de la recherche
- les questions de la recherche
- les hypothèses

- la problématique
- le cadre conceptuel
- la phase méthodologique
- la délimitation de la population et de l'échantillon
- les méthodes de collecte des données (qualitatif/quantitatif)

Il y est demandé aux futurs enseignants de réaliser un projet de mémoire d'environ une trentaine de pages, avec comme thématique à traiter un aspect du processus d'enseignement-apprentissage.

Il est, donc, impératif de déblayer ce constat de ces reproches. Les enseignants seraient victimes de leurs fausses représentations, ils considèrent le PFF comme une fin en soi, et se pencheraient même à réprocher les attributs que présente réellement le mémoire, à savoir la professionnalisation et la construction de l'identité professionnelle. La reconnaissance de ces obstacles et bien d'autres soulève des questions qui ont rapport avec la formation des enseignants, les modules dispensés, l'encadrement des projets de recherche, le tutorat lors des MSP... Si la réalisation de ce projet est inscrite dans le dispositif de formation, comme étant une compétence indéniable à acquérir pour être un enseignant professionnel, son identité reste à spécifier:

- de quel projet de recherche s'agit-il: une recherche-action ? Une recherche expérimentale ? Une recherche descriptive ?
- À l'instar des mémoires universitaires, le PFF obéit-il à des 'cansons' académiques?
- Quel type de recherche parvient-il à développer la compétence professionnelle ?
- Le PFF, doit-il être une simple restitution de l'expérience vécue lors des MSP ? ou faudrait-il qu'il soit un outil de production de connaissances et de proposition d'actions régulatrices de la pratique ?
- Quelle (s) compétence (s) est assignée (s) à son ébauche?

Tout l'intérêt du projet de fin de formation est à chercher dans la dialectique que peut reformuler la formation initiale des enseignants entre le paradigme théorie/pratique et recherche scientifique/compétences professionnelles. Il ne peut avoir de bien-fondé qu'une fois conçu et réalisé comme levier à une formation à, ou par, la recherche, par lequel son auteur passe du statut d'acquéreur de savoirs à celui de producteur de connaissances. Exemple à l'appui, un enseignant du primaire propose l'intitulé suivant de son projet: "Les difficultés de la lecture chez l'élève marocain au cycle secondaire marocain. Quelles stratégies pour une lecture courante et expressive?". Une telle question l'amène à partir de l'observation de la classe ou de sa pratique effective, à localiser les lacunes de ses apprenants, à conceptualiser la problématique, à choisir une méthode de travail et de recueil de

données, à analyser et à planifier des actions de remédiation qu'il devra évaluer par la suite. Dans leur étude comparative entre le portfolio et le mémoire professionnel, Éliane RICARD-FERSING, Marie-José DUBANT-BIRGLIN et Jacques CRINON pensent que l'objectif du mémoire professionnel est de

promouvoir un futur praticien réflexif, capable de relier la théorie (essentiellement sous forme de lecture) à la pratique (sous forme d'expérience personnelle dans la classe), de s'impliquer dans la construction de ses compétences vue comme une trajectoire identitaire, de tirer profit de ses erreurs dûment analysées ainsi que des conseils reçus.²⁴

L'une de ses plus-values cardinales est qu'il apparaît comme un espace où se conjuguent l'intégration des compétences trans-disciplinaires, modulaires, professionnelles et la distanciation avec sa pratique revisitée et régulée grâce à la réflexivité construite par le truchement du PFF²⁵.

Aussi, l'encadrement des projets de fin de formation devrait-il être du ressort des équipes de recherches existantes dans les CRMEF, dans le cadre d'une formation plus élargie et plus profitable aux futurs enseignants. Ceux-ci sont pris en charge par cet organisme qui leur offrira régulièrement ressources méthodologiques, évaluations, commentaires... La recherche action leur offre la possibilité d'un encadrement dans la mise en œuvre dans leur classe des fondements didactiques auxquels ils étaient formés. Ils seront accompagnés dès leur accès au centre de formation, pour déterminer, progressivement, l'objet de leur recherche, choisi en fonction de ce qui, dans la pratique enseignante, sollicite ses besoins professionnels. Certes, la focalisation des enseignants sur le déchiffrage (comme conscience phonologique, phonémique et grapho-phonétique) comme thématique dominante, est justifiée par les conséquences déplorables de cet écueil (l'échec ou le décrochage scolaire). Or, des mesures urgentes et régulières pourraient être proposées, selon une approche intégrée (approche par projet, activités de lecture, orales et communicatives, activités de lecture courante et expressive en atelier...). Les projets de fin de formation doivent donner la priorité aux sujets qui tiennent de la compréhension, car l'identification des mots serait susceptible d'assurer la compréhension. Ils cibleraient sur le développement des compétences requises mobilisées par le lecteur-apprenti pour se représenter mentalement le sens véhiculé par le texte: compétence de décodage, linguis-

24 Éliane RICARD-FERSING, Marie-José DUBANT-BIRGLIN, Jacques CRINON, "Mémoires professionnels et portfolios dans la formation des enseignants. Une étude comparative", *Revue Française de Pédagogie*, n. 139, Janvier 2002, pp. 121-129: p. 122.

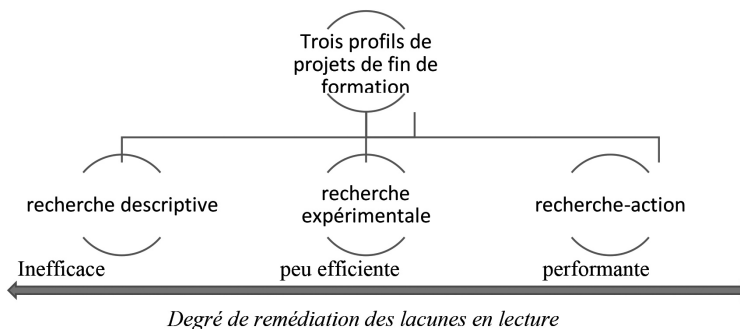
25 Cf. Françoise CROS (dir.), *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*, Paris, L'Harmattan ("Action et Savoir-Recherches"), 2006.

tiques, textuelles, référentielles, inférentielles, stratégiques et d'auto-régulation²⁶. Le déploiement de ces compétences intervient à deux niveaux: local (construction de la signification relative à des mots ou des phrases) et global (construction de la signification de l'ensemble du texte). C'est au prisme avec de tels sujets, et avec des recherches-actions proposant des scénarios empiriques, que seront résolues les difficultés en lecture dans les trois cycles en question.

Nous pouvons affirmer que les indicateurs définis par notre étude semblent pertinents, tant pour analyser des mémoires réalisés par des professeurs de collèges et de lycées, centrés sur la compréhension et l'interprétation, que pour des mémoires réalisés par des enseignants du primaire, dont la thématique est souvent axée sur la lecture-déchiffrage. Il est flagrant de signaler que les paramètres constitutifs de l'approche lewinienne sont rarement réinvestis par les auteurs des projets de fin de formation. Dans la perspective d'un protocole de recherche-action, il est préconisé au praticien de:

- répondre à des besoins personnels, professionnels et institutionnels
- proposer des actions concrètes sur le terrain de la pratique
- produire de la connaissance
- retenir une problématique et convoquer un ou des champs théoriques avec explicitation argumentée des choix
- se documenter, se former et agir
- respecter la démarche de la recherche-action: comprendre le terrain, planifier, agir, observer les conséquences, réfléchir et réinvestir.

Dans le cadre de notre étude, il nous a donc semblé pertinent de distinguer trois types de recherche réalisés par les enseignants:



26 Cf. Roland GOIGOUX, Sylvie CEBE, *Lectorino & Lectorinette. Apprendre à comprendre des textes narratifs*, Paris, Retz, 2013.

Dans les deux premières catégories de recherche (recherche descriptive et expérimentale), les enseignants se sont contentés de déterminer les différentes difficultés d'apprentissage rencontrées par l'apprenant lors d'une séance de lecture. Ils ont cherché à spécifier les causes qui se sont avérées endogènes (savoirs requis...) ou exogènes (environnement, motivation...). Leur diagnostic s'est limité à "préciser un point d'entrée adéquat dans la séquence d'apprentissage"²⁷ sans pour autant veiller à "déterminer le mode d'enseignement le plus adapté"²⁸. Il serait réducteur de restreindre le projet de recherche en éducation à l'identification banale des lacunes sans envisager un dispositif de remédiation. À priori, il devrait répondre à la fois aux besoins des apprenants ainsi qu'aux exigences de l'institution. Nous ne voulons pas, à travers cette inconvenance entre la recherche-action et les mémoires répertoriés, fustiger l'inefficacité des choix méthodologiques apte à remédier les lacunes en lecture, mais nous souhaitons mettre en évidence un bilan. Nous et de nombreux formateurs-encadrants voulons que les mémoires professionnels aient la rigueur et les exigences des travaux de recherche scientifiques²⁹, en conformité avec les critères suivants, proposés par Jean-Marie BARBIER et al.³⁰:

- chercher à produire de la connaissance;
- accepter le principe de rigueur et sincérité;
- retenir une problématique et convoquer un ou des champs théoriques avec explicitation argumentée des choix;
- mettre en des méthodologies pertinentes et repérables;
- accepter la discussion des résultats.

L'examen d'un bon nombre de mémoires professionnels du CRMEF de Fès-centre de Sefrou-annexe nous conduit à constater que tous ces critères ne sont pas respectés. La présence globalement assez faible des projets présentant des scénarios de remédiation, comparativement à ceux qui analysent le phénomène des difficultés en lecture ne surprend pas, quand on sait qu'au CRMEF, les futurs enseignants ont été peu familiarisés lors de leur formation avec les principes de

27 Jacques GREGOIRE, "Quelle démarche diagnostique des troubles d'apprentissage en mathématique", in Jacques GREGOIRE (dir.), *Évaluer les apprentissages: les apports de la psychologie cognitive*, Bruxelles, De Boeck Université ("Perspectives en éducation et formation"), 2008, pp. 19-37, p. 20.

28 *Ibid.*

29 Cf. Marguerite ALTET, Michel FABRE, "Logiques et problématiques d'articulation formation/recherche dans les dispositifs de professionnalisation", *Recherche & Formation*, n. 17, Octobre 1994, pp. 77-92.

30 Cf. Jean-Marie BARBIER, Marie-Laure CHAIX, Lise DEMAILLY, "Éditorial", *Recherche & Formation*, n. 17, 1994, pp. 5-8.

la recherche-action. Ils reprennent des procédures qui sont en cours dans les classes. Les trente projets de fin de formation consultés soulignent, avec acuité, qu'à l'issue du cycle primaire, nous avons moult élèves qui peinent encore à acquérir les procédures de décodage. L'identification des mots demeure un mécanisme peu maîtrisé. Pourtant, dans ce cycle différentes activités de lecture sont proposées à l'apprenant en vue de surmonter cet handicap. Notons, par exemple, que dans le guide de l'enseignant de la quatrième année primaire:

On note 20 séances de lecture par unité, réparties comme suit: 16 séances de lecture à raison de 4 séances par semaine; 4 séances d'évaluation et de consolidation en semaine pédagogique.³¹

Au cas où les difficultés en lecture persistent, un scénario de soutien et de remédiation est prévu:

La cinquième semaine de chaque unité est réservée à l'évaluation et à la consolidation. Le volume horaire alloué à l'évaluation, à la remédiation et à la consolidation se retrouve par conséquent renforcé.³²

Face aux besoins diversifiés de ses apprenants et de l'hétérogénéité de son groupe, l'enseignant est amené à une modalité de travail conforme aux principes de la pédagogie différenciée:

Au terme de cette évaluation, il est nécessaire que le professeur établisse une analyse des résultats obtenus pour mieux cerner les lacunes des apprenant.e.s et constituer des groupes de besoin: ceux qui ont besoin de soutien individualisé et ceux qui ont atteint le seuil de maîtrise (c'est-à-dire ceux qui n'ont pas de lacunes). Les apprenant.e.s en difficulté bénéficient d'un soutien approprié et personnalisé.³³

Nous constatons également que les diverses formes d'évaluations pour identifier les difficultés (évaluation diagnostique, questionnaire, observations lors des Mises en Situation Professionnalisantes) sont empruntées à foison dans les projets tant pour crédibiliser des actions planifiées, que pour les analyser après la réalisation des stratégies de remédiation. Nous supposons que la recherche scientifique académique se préoccupe davantage du produit, alors que la recherche-action s'intéresse au processus de professionnalisation, cherchant la conversion de l'enseignant novice en praticien professionnel.

31 Anissa BENJELLOUN *et al.*, *Mes apprentissages en Français quatrième – année de l'enseignement primaire. Guide de l'enseignante et de l'enseignant*, s.l., Librairie Papeterie Nationale, 2017, p. 10.

32 *Ibid.*, p. 12

33 *Ibid.*

5. Conclusion

La recherche que nous avons menée a pour objectif majeur l'analyse des projets de fin de formation préparés par les futurs enseignants au terme de leur formation initiale dans les CRMEF. La méthodologie adoptée met en évidence les paramètres de l'étude qualitative. Le but escompté est de disséquer les scénarios de remédiation que des enseignants mettent en œuvre pour pallier les déficiences lectorales des apprenants.

D'un intérêt porté sur le mémoire professionnel, en tant que document écrit couronnant une formation initiale, notre recherche s'est convertie en questionnaire sur les modalités et les finalités de sa réalisation. C'est ainsi qu'une fois l'évaluation-bilan des mémoires faite, nous avons emprunté une approche compréhensive. L'optique de la formation professionnelle des futurs enseignants n'est plus envisagée sur l'unique appropriation des compétences définies par le dispositif de formation (planifier, gérer et évaluer les apprentissages), elle fait mention du concept d'employabilité, défini comme la disposition des enseignants nouvellement promus à gérer la variété et la complexité de leur pratique de la classe. C'est dans et par le projet de fin de formation que se construit l'identité professionnelle, développée par les retours sur les expériences vécues dans des situations professionnalisantes. Chercheur assidu, praticien réflexif, docimologue ou négociateur en éducatrice, gestionnaire des besoins des groupes, planificateur des interventions, telles sont les postures de l'enseignant lors de l'effectuation de son projet de recherche. Celui-ci est, par essence, une entreprise pour résoudre un problème où l'intervention est planifiée et mise en œuvre à partir de la prise en recul et de la réflexion sur sa pratique.

Les premières impressions révèlent que si les modalités et le protocole de la recherche-action dans lequel est conçu le projet de fin de formation ne sont pas respectés, les résultats de la remédiation ne sont pas efficaces et font échouer le plan d'action dans le champ d'action, quels que soient les possibilités d'évaluation et l'efficacité des interventions prévues. La délimitation conceptuelle de l'étude a donné lieu à des critères observables pour analyser ces projets. Concernant l'identification des lacunes lectorales (de déchiffrage pour le primaire et de compréhension / interprétation pour le secondaire), les observations attestent que si elles ne sont pas prises en compte dans des recherches-actions, elles ne donnent pas lieu à une remédiation immédiate à travers des activités régulatrices. Les plans d'actions proposés pour la remédiation des problèmes de déchiffrage sont plus dominants, par rapport à la compréhension, réduite au sens littéral. Probablement, peut-on y voir l'effet des pratiques courantes, dans la didactique de la lecture, qui insistent davantage sur le déchiffrage et la compréhension littérale des textes que sur la compréhension de l'implicite et les activités des inférences.

Certes, le projet de fin de formation représente un document administratif de certification, mais sa visée, en tant que procédure initiatrice à la recherche, déborde les contingences de la formation initiale. Il est “envisagé comme juxtaposition d’apports du terrain et des centres de formation.”³⁴, contribuant à l’acquisition des compétences-clés pour l’exercice de la profession.

Références bibliographiques

- Amine Mounir ALAOUI, Mustapha KHLAFA, Abdallah DEGUIG, *Promouvoir la lecture, urgence et nécessité*, Rapport préparé par: La commission de la société du savoir et de l’information, Rabat, 2016.
- Marguerite ALTET, *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, P.U.F. (“Pédagogie d’aujourd’hui”), 1994.
- Marguerite ALTET, Michel FABRE, “Logiques et problématiques d’articulation formation/recherche dans les dispositifs de professionnalisation”, *Recherche & Formation*, n. 17, Octobre 1994, pp. 77-92.
- Jean-Pierre ASTOLFI, Éliane DAROT, Yvette GINSBURGER-VOGEL, Jacques TOUSSAINT, *Mots-clés de la didactique des sciences. Repères, définitions, bibliographies*, Bruxelles, De Boeck Université, 1997.
- Jean-Marie BARBIER, Marie-Laure CHAIX, Lise DEMAÏLLY, “Éditorial”, *Recherche & Formation*, n.17, 1994, pp. 5-8.
- Anissa BENJELLOUN *et al.*, *Mes apprentissages en Français quatrième – année de l’enseignement primaire. Guide de l’enseignante et de l’enseignant*, s. l., Librairie Papeterie Nationale, 2017.
- Jean-Paul BRONCKART, Bernard SCHNEUWLY, “La didactique du français langue maternelle: l’émergence d’une utopie indispensable”, *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, n. 13, 1991, pp. 8-25.
- Michèle CATROUX, “Introduction à la recherche-action: modalités d’une démarche théorique centrée sur la pratique”, *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, n. 3, vol. 21, 2002, pp. 8-20.
- Béatrice COUTELET, Jean-François ROUET, “Apprendre à chercher dans un texte: effets d’un entraînement à 8 et 10 ans”, *Enfance*, n. 56, vol. 4, 2004, pp. 357-386.
- Françoise CROS (dir.), *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*, Paris, L’Harmattan (“Action et Savoir-Recherches”), 2006.
- Françoise CROS, “Le mémoire professionnel dans la formation initiale des enseignants: de quelle interdisciplinarité s’agit-il?”, *Revue des sciences de l’éducation*, n. 1, vol. 24, 1998, pp. 115-136.
- Leïla El KHAMLI, Fouzia ADDI, Zakaria BADR, *Résultats des élèves marocains dans l’étude internationale sur le progrès en littérature PIRLS 2016*,

34 Françoise CROS, “Le mémoire professionnel dans la formation initiale des enseignants: de quelle interdisciplinarité s’agit-il?”, *Revue des sciences de l’éducation*, n. 1, vol. 24, 1998, pp. 115-136: p. 116.

- Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, Rabat, 2019.
- Sandra ENLART, "La compétence", in Philippe CARRE, Pierre CASPAR (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, Dunod ("Hors collection"), 2011, p. 229-248.
- Mohamed ESSAOUIRI, Abdelouahad MABROUR, Mina SADIQUI, *Pratiques de classe en contextes francophones. Orientations officielles, défis de la recherche, contraintes du terrain*, Paris, L'Harmattan, 2021.
- Roland GOIGOUX, Sylvie CEBE, *Lectorino & Lectorinette. Apprendre à comprendre des textes narratifs*, Paris, Retz, 2013.
- Jacques GREGOIRE, "Quelle démarche diagnostique des troubles d'apprentissage en mathématique", in Jacques GREGOIRE (dir.), *Évaluer les apprentissages: les apports de la psychologie cognitive*, Bruxelles, De Boeck Université ("Perspectives en éducation et formation"), 2008, pp. 19-37.
- Francis GROSSMANN, "Comment faciliter, développer et évaluer la compréhension des textes aux différentes étapes de la scolarité primaire?", document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003, p. 1. <http://lettres.scola.acparis.fr/pdf>.
- Aomar IBOURK, "Analyse micro-économétrique des acquis scolaires en lecture au Maroc", *Carrefours de l'éducation*, n. 43, vol. 1, 2017, pp. 231-245.
- Ismail KHATTALA, Rachida BOUALI, "Apprendre à lire en FLE: état des lieux dans une province du Maroc", *Francisola, Revue Indonésienne de la langue et la littérature françaises*, n. 4, vol. 1, 2019, pp. 45-54.
- Yves LENOIR, Béatrice PUDELKO, Marilyn STEINBACH, "Le discours québécois sur les relations entre l'école et les familles issues de l'immigration: un état de la question", *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n. 19, 2008, pp. 171-190.
- Jean MESNAGER, "Pour une étude de la difficulté des textes. La lisibilité revisitée", *Le français aujourd'hui*, n. 137, vol. 2, 2002, pp. 29-40.
- OCDE, *Résultats du PISA 2018 (Volume I): savoirs et savoir-faire des élèves*, Paris, PISA, Éditions OCDE, 2019, <https://doi.org/10.1787/ec30bc50-fr>
- Halina PRZESMYCKI, *La pédagogie différenciée*, Paris, Hachette éducation, 2004.
- Bernard REY, Vincent CARETTE, Anne DEFRANCE, Sabine KAHN, Philippe MEIRIEU, *Les compétences à l'école: apprentissage et évaluation*, Bruxelles, De Boeck ("Outils pour enseigner"), 2006.
- Éliane RICARD-FERSING, Marie-José DUBANT-BIRGLIN, Jacques CRINON, "Mémoires professionnels et portfolios dans la formation des enseignants. Une étude comparative", *Revue Française de Pédagogie*, n. 139, Janvier 2002, pp. 121-129.
- Yasmine SAIH, "Test PISA: voici pourquoi le Maroc se retrouve en dernier", *Hespress*, vendredi 6 décembre 2019, <https://fr.hespress.com/112642-test-pisa-voici-pourquoi-le-maroc-se-retrouve-en-dernier.html>

John Rogers SEARLE, François LATRAVERSE, “Le sens littéral”, *Langue française*, n. 42, 1979, pp. 34-47.

Ray RUTH, *The Practice of Theory: Teacher Research in Composition*, Urbana, IL, National Council of Teachers of English, 1993.

Claude SIMARD, “La didactique du français langue maternelle: analyse d’une recherche bibliographique fondamentale”, *Revue canadienne de l’éducation*, n. 4, vol. 19, 1994, pp. 481-489.

Richard WINTER, *Learning from experience: Principles and practice in action research*, Londres, The Falmer Press, 1985.

Abstract

The objective of the present study is to report on the impact of the end-of-study project on the problematization and conceptualization of the reading difficulties among Moroccan learners. We would like to see the extent to which action research can yield an optimal transferability of the pedagogical scenario. Following a problem situation where learners develop awareness of the reading challenges they face, the didactic aim implemented through the remediation scenario allows for the re-contextualization of reading skills development. We start by presenting the adopted approach and its theoretical foundations. After that, we demonstrate that through our support and supervision of novice teachers, the pedagogical scenario of remediation can be considered as a practice of direct correction and readjustment of deficiencies. This is identified through a diagnostic assessment, aiming primarily at building and developing the reading competence as defined by the official guidelines and syllabi in Morocco. Through the present study, we intend to support the idea that action research is a major tool of integrating remediation and establishing a pedagogical-didactic approach which takes into account the diversity of students’ needs and difficulties.

Mots-clés

Compétence lectorale, recherche action, scénario pédagogique, remédiation