



# Analyse des Méthodes d'Enseignement–Apprentissage de la Lecture au Maroc:

## Étude des Méthodes utilisées et Perspectives

Younes BOUYA

Abdeslam HBABOU

Université Chouaib Doukkali, faculté des lettres et des sciences humaines  
El-Jadida. Maroc

Laboratoire d'études et de recherches sur l'interculturel. URAC 57

### Résumé:

Il s'agit d'un article descriptif dans lequel l'auteur examine les stratégies pédagogiques employées dans l'enseignement de la lecture au Maroc et explore les perspectives d'avenir. L'étude explore les méthodes actuelles de lecture, leurs efficacités et propose des perspectives d'amélioration. Le contexte éducatif marocain, marqué par des taux élevés de redoublement et de décrochage scolaire, souligne la nécessité d'une maîtrise efficace de la lecture dès le primaire. Ensuite, l'étude détaille ces diverses méthodes d'enseignement de la lecture, notamment les approches ascendante, descendante, interactive, et d'autres méthodes spécifiques. Elle met en avant la nécessité d'adapter l'enseignement aux particularités linguistiques et culturelles du Maroc, l'intégration des technologies de l'information, la formation continue des enseignants, et l'implication des parents et de la communauté. L'article conclut sur l'importance de l'évaluation régulière des méthodes d'enseignement pour garantir une éducation de qualité et répondre aux besoins spécifiques des élèves, notamment ceux ayant des difficultés de lecture.

**Mots clés:** Lecture, enseignement, apprentissage, école marocaine, méthodes.



**Abstract:**

This is a descriptive article in which the author examines the pedagogical strategies used in teaching reading in Morocco and explores future prospects. The study begins with an overview of traditional reading methods, highlighting their importance in the Moroccan educational system, but also their limitations, particularly in terms of developing critical and analytical skills among students.

The author then analyzes modern teaching methods of reading, which incorporate interactive, multimedia, and student-centered approaches, showing how they promote better understanding and increased engagement among students.

Finally, the author offers recommendations for improving reading teaching practices in Morocco, emphasizing the need for ongoing teacher training, the adoption of an inclusive approach, educational technologies, and a more holistic approach that promotes the development of this basic skill in Moroccan primary schools.

**Keywords:** Reading, teaching, learning, Moroccan school, methods.



## Introduction :

Malgré les réussites quantitatives de l'École marocaine, en termes de qualité, le système éducatif national peine à trouver sa vitesse et son équilibre et à rassurer le citoyen insatisfait des attentes et de la production constatée ( Bouya, 2024).

Parmi les points faibles, nous constatons l'enseignement/apprentissage de la lecture. Ce dernier, considéré tel un enseignement de base, ne cesse de susciter le débat, car il est souvent souligné comme maillon faible ( Bouya, 2024). Ce qui est amplement justifié et développé dans les rapports nationaux (INE, PNE, DESE) et internationaux ( PIRLS, TIMSS, PISA).

Donc, l'apprentissage de la lecture commence à occuper une place centrale dans le processus éducatif marocain, étant le fondement même de l'acquisition des connaissances et du développement des compétences chez les élèves. Ainsi, au Maroc, comme dans de nombreux autres pays, l'enseignement de la lecture devient un enjeu majeur qui interpelle les praticiens de l'éducation, les chercheurs et les décideurs politiques.

D'ailleurs, la lecture est bien plus qu'une simple acquisition de compétences linguistiques ; elle constitue un outil essentiel pour la compréhension, la réflexion critique et l'accès à l'information.

Par conséquent, il nous semble crucial d'analyser les méthodes d'enseignement de la lecture au Maroc afin de garantir une éducation de qualité, d'équité et de répondre aux besoins spécifiques des apprenants.

Cette étude descriptive vise à analyser en profondeur les méthodes d'enseignement–apprentissage de la lecture au Maroc, tout en mettant l'accent sur les pratiques enseignantes actuelles utilisées dans les écoles marocaines et les perspectives d'amélioration.

L'objectif est d'explorer les différentes méthodes de lecture employées, ainsi que leur efficacité dans le développement des compétences en lecture chez les élèves marocains.

En explorant les méthodes existantes et en envisageant de nouvelles perspectives, cette étude contribuera à enrichir le débat sur l'enseignement de la lecture au Maroc



et à proposer des recommandations pour optimiser les méthodes d'apprentissage et promouvoir la réussite scolaire des élèves.

### **1 : Le contexte éducatif marocain en matière d'enseignement de la lecture**

La maîtrise de la lecture est une compétence de base qui permet à l'élève d'accéder à l'ensemble d'autres disciplines scolaires (Ihbour et al., 2019). Elle est également indispensable à une bonne intégration sociale et professionnelle par la suite.

Il est à préciser, qu'au système marocain, un élève qui ne parvient pas à lire au cycle primaire risque systématiquement d'avoir des obstacles majeurs au niveau de l'accès aux autres apprentissages accordés à ce stade, ce qui produira catégoriquement un retard ou un décrochage scolaire. Ainsi, la lecture semble donc l'enseignement de base le plus important et posant plus de problèmes à l'école primaire (Laroui et al., 2014).

D'ailleurs, à l'école publique marocaine, savoir lire est absolument un gage de réussite qui se concrétise par le passage d'une classe à une autre. Cependant, tant que l'élève n'a pas le droit de redoubler plus que trois fois à ce cycle, beaucoup d'élèves sont susceptibles de quitter les bancs de l'école primaire à cause de ce retard ou des redoublements. Ces derniers sont dus à leur incapacité à lire (déchiffrer et comprendre), en langue arabe standard en premier lieu (fin CE1) et en langue française en second lieu (fin CE5/CE6).

Sur le terrain, selon 56 enseignants du cycle primaire questionnés, la lecture est considérée comme le moyen le plus indispensable pour accéder aux autres apprentissages scolaires et passer au niveau suivant (Bouya, 2022). Donc, à l'école primaire, savoir lire reflète le minimum des apprentissages escomptés pour le passage au niveau suivant.

Par ailleurs, la direction de la stratégie, des statistiques, et de la planification, relevant du département de l'Éducation nationale a déclaré que 31,6 % des élèves inscrits au cycle primaire de la saison scolaire 2020/2021 ont un retard scolaire. Rien que 91 % d'élèves qui finissent l'école primaire (La DSSP, 2021), un chiffre



d'apparence rassurante, mais, selon ces statistiques, on parle de 76 574 élèves marocains qui quittent l'école avant de finir le cycle primaire.

D'autre part, le taux de redoublement en premières classes du primaire est plus élevé que les autres classes (7,5 %). En outre, selon une enquête réalisée auprès des enseignants du primaire (Bouya, 2022), les difficultés en lecture viennent en premier rang des obstacles d'apprentissage. Ajoutant que la comparaison entre le nombre d'élèves qui rentrent à l'école primaire (4 552 752) et ceux qui achèvent leur scolarité et passent au collège (1 781 117) semble inquiétante. L'abondant scolaire est donc si flagrant durant les premières années de ce cycle que les décideurs réagissent et questionnent l'école primaire.

Donc, tout en prenant tous les autres facteurs ( le contexte psychoaffectif, psychosocial...) et les autres considérations (économiques, sociales, familiales...) le lien de cause à effet entre ce décrochage et les difficultés et les troubles de lecture est très présent.

Ajoutant qu'il est également important de signaler que le nombre d'élèves dyslexiques qui demandent des aménagements spéciaux pour le passage des examens régionaux (primaire/collège) et de l'examen national du Baccalauréat est en hausse. À titre d'exemple, selon la direction provinciale de l'éducation d'El Jadida, ce nombre passe de 75 en 2017 à 876 en 2021. Ce qui exige une meilleure connaissance et une reconnaissance des points faibles de cet apprentissage tout en distinguant le trouble qui est permanent de la difficulté, qui est passagère.

En outre, selon la direction des curricula au Maroc « Les orientations pédagogiques relatives à l'enseignement/apprentissage de la lecture au cycle primaire, témoignant des choix à la fois novateurs et fonctionnels, et s'inscrivent dans la continuité des réformes (Le Livre Blanc, La Vision stratégique de la Réforme 2015–2030 et le Curriculum ajusté des quatre premières années de l'enseignement primaire) ». Ses orientations sont en accord avec le développement éducatif au niveau international « approche actionnelle communicationnelle, vision entrepreneuriale et communautaire... ». Ainsi l'enseignement/apprentissage de la lecture au primaire vise la socialisation et l'épanouissement des élèves. Selon la même source (La Direction des Curricula au Maroc, 2020), la lecture est une activité cognitive complexe de construction du sens par excellence, nécessitant,



tout à la fois, le déchiffrage et la compréhension des énoncés écrits. Au cycle primaire, son objectif principal est d'amener l'apprenante/l'apprenant à lire diverses formes d'écrit, tels les textes, BD, images, cartes, affiches, tableaux et graphiques. Concernant cette discipline, le cycle primaire est divisé en deux périodes (CE1, CE2, CE3/CE4, CE5, CE6) et se base sur « l'approche par compétences et la perspective actionnelle communicationnelle » (La Direction des Curricula au Maroc, 2020).

*L'apprentissage de la lecture au Maroc se divise en deux périodes :*  
**2 : Période I, la première, la deuxième et la troisième année du primaire**

En cette période, la lecture en français s'appuie sur les activités de la communication orale et sur l'acquisition du vocabulaire. Effectivement, selon la direction des curricula, dans les trois premières années de l'enseignement primaire, l'apprentissage de la lecture s'appuie sur les activités de la communication orale et l'acquisition du vocabulaire. Il doit permettre à l'apprenant d'acquérir, progressivement, les habiletés de base en lecture pour développer son autonomie (La Direction des Curricula au Maroc, 2021). Selon la direction des curricula « Ces habiletés sont principalement basées sur la conscience phonologique, le principe alphabétique, l'identification des mots/du lexique, la compréhension et la fluidité ».

Plusieurs types d'activités sont programmées : des activités de discrimination auditive, des activités de discrimination visuelle, des activités de combinatoires entre lettres et syllabes, des correspondances phonie/graphie, de déchiffrage de mots nouveaux, d'identification instantanée de mots courts et de mots fréquents longs, et des activités ludiques de compréhension.

Concernant la lecture en langue arabe, la réforme des programmes des premières années de l'enseignement primaire a mis la discipline de la lecture au sein des premiers intérêts.

En première et en deuxième année de ce cycle, la lecture se base sur quatre piliers :

– Les activités de près lecture qui consistent à développer la conscience phonologique, le principe alphabétique, la fluidité de la lecture, la compréhension et l'acquisition du vocabulaire.



- L'usage des mots communs.
- L'usage des mots visuels.
- La méthode syllabique.

### ***3 : Période II, la quatrième, la cinquième et la sixième année du primaire***

En cette période, il faut ramener l'apprenant à lire différents types de lecture afin d'être en mesure de réaliser des lectures courantes et expressives, des lectures silencieuses, et des lectures silencieuses sélectives.

Ainsi, toujours selon la même source de la direction des curricula au Maroc, 2021, à partir de la quatrième année en langue française, et en troisième année en classe de la langue arabe de l'enseignement primaire, un texte qui respecte les capacités de lecture de l'élève est proposé. Ces textes sont choisis en fonction du thème de l'unité et de la typologie indiquée pour chaque sous-compétence. En principe, ils sont accessibles, motivants et porteurs de valeurs, tels que la citoyenneté, la solidarité, le respect de la différence et l'ouverture sur l'autre. En langue arabe, nous avons constaté la richesse des types de textes proposés, comme le texte fonctionnel, le texte basé sur une histoire... Ces textes servent aussi à l'étude des contenus de langue et pour la rédaction.

Selon le guide pédagogique de l'enseignant « Les séances de lecture doivent permettre aux apprenantes/apprenants d'acquérir progressivement un ensemble de stratégies :

Stratégies d'anticipation et de formulation d'hypothèses de lecture/

Stratégies d'identification de mots et d'oralisation.

Stratégies de lecture sélective pour repérer les éléments importants à partir du texte. Stratégies de lecture silencieuse et de construction de sens ».

La maîtrise de ces stratégies permettra à l'élève de mieux lire afin de comprendre.

Une « démarche méthodologique interactive est réalisée, avant, pendant ou après la lecture, afin de susciter chez l'apprenant la production d'hypothèses, la mobilisation de ses connaissances sur le sujet du texte, le repérage des idées qui vont permettre la saisie du sens, et la mise en relation des éléments dispersés dans le texte » (le guide pédagogique des enseignants, 2022).



À ce niveau, les différents types de lecture à aborder sont :

La lecture courante et expressive. Elle demande de réinvestir les savoirs en termes de prosodie, comme l'accentuation, l'intonation et le rythme.

La lecture silencieuse où l'élève devrait déchiffrer des messages de plus en plus longs et en tirer le maximum d'informations en une courte durée.

La lecture silencieuse sélective qui initie l'élève à la lecture rapide en vue de pouvoir repérer les informations utiles.

En outre, l'apprentissage des stratégies permettant l'accès au sens est très important. Sans compréhension, l'acte de lire n'est pas réalisé.

Enfin, les supports poétiques initient les élèves au rythme, à la diction et à la musicalité de la langue.

#### ***4 : Les habiletés et les capacités à développer dans le domaine de la lecture au cycle primaire marocain***

Selon la direction des curricula au Maroc, les habiletés à développer sont les suivantes :

**Tableau 1 : Les capacités à développer selon l'âge scolaire**

Les habiletés	Les capacités	Les niveaux scolaires					
		1	2	3	4	5	6
	Identifier les phonèmes et les graphies qui leur correspondent		X	X			
	Discriminer des phonèmes et des syllabes		X	X			
	Identifier les formes de lettres		X	X	X		



LECTURE	Lire des lettres et des syllabes		X	X			
	Lire des textes et des supports iconiques		X	X	X	X	X
	Formuler des hypothèses de sens			X	X	X	X
	Comprendre un texte lu.		X	X	X	X	X
	Interpréter des idées et des formations.		X	X	X	X	X
	Analyser et traiter des informations.		X	X	X	X	X
	Distinguer les types de discours.				X	X	X
	Distinguer les types de textes.				X	X	X
	Prélever des informations explicites d'un texte écouté ou lu.	X	X	X	X	X	X
	Prélevé des informations implicites d'un texte.			X	X	X	X
	Resituer des informations claires et explicites.		X	X	X	X	X



Faire des inférences directes			X	X	X	X
Faire des inférences directes.			X	X	X	X
Expliquer des mots, des idées et des formations.			X	X	X	X
Acquérir des formations déduites d'un texte lu.		X	X	X	X	X
Utiliser des informations déduites d'un texte lu.		X	X	X	X	X
Évaluer des informations extraites d'un texte lu.				X		
Donner son avis sur un texte lu.				X	X	X
Utiliser des stratégies diversifiées de compréhension.		X	X	X	X	X
Enrichir ses acquis lexicaux et culturels à partir d'un texte.	X	X	X	X	X	X
Oraliser correctement un texte.	X	X	X	X	X	X
Utiliser des supports audiovisuels en vue	X	X	X	X	X	X



d'accomplir des tâches précises.							
----------------------------------	--	--	--	--	--	--	--

## **5 : Les méthodes de compréhension et d'enseignement de la lecture**

### ***5.1 : Les processus de compréhension utilisés lors de la lecture d'un texte***

#### **5.1.1 : Le modèle ascendant**

Soutenu par des linguistes comme Bentolila (2006) et Fijalkow (2003) selon ce modèle, le lecteur déchiffre, prononce et comprend. L'élève regarde d'abord la lettre, puis passe aux mots, aux phrases, aux paragraphes et au corps. Dans cette logique, la compréhension se produit lorsque les mots sont compris.

#### **5.1.2 : Le modèle descendant**

Les lecteurs repèrent la majorité des informations par le péri texte. Cela peut aller du texte, aux mots et même à des lettres si c'est nécessaire. De ce point de vue, l'acte de lire se résume dans la compréhension (Charmeux, 1987 ; Foucambert, 1974).

#### **5.1.3 : Le modèle interactif**

Selon ce modèle, il n'y a pas un sens particulier de la lecture, mais le lecteur utilise les deux démarches citées précédemment (Charmeux, 1982 ; Giasson, 1997).

### ***5. 2 : Les méthodes d'enseignement de la lecture***

#### **5.2.1 : Les méthodes basées sur le code et modèle ascendant**

Il y a une corrélation nette entre les performances des élèves et les méthodes de lecture utilisées (Evans & Carr, 1985). En 1967, Chall a mené une première comparaison entre les méthodes de lecture exploitées à cette époque. À partir du curriculum, elle a étudié les programmes d'enseignement dans des classes anglophones. Elle a déduit que les meilleurs résultats sont obtenus avec l'enseignement phonologique précoce et systématique.

En 1991, Foorman et Coll ont aussi montré l'importance de la méthode syllabique pour le développement des capacités de lecture. Content et al. (1992) ont montré que malgré le développement de la lecture par la méthode globale, qui préconise la voie orthographique, les élèves avaient plus de problèmes au niveau de



l'orthographe des mots réguliers et irréguliers que les élèves ayant appris avec la méthode phonétique.

Evans (2000) a aussi montré l'efficacité de la méthode phonique qui l'a appelée méthode phonographique. Ehri (2003) a prouvé que la méthode syllabique est la plus adéquate et efficace pour les élèves ayant des difficultés de lecture.

À signaler qu'il n'y a pas une méthode efficace et une autre moins efficace. Les méthodes de lecture ne sont pas exhaustives, l'enseignant peut les varier ou utiliser celle convenable au niveau de sa classe.

Ainsi, ces méthodes sont à connaître, mais à exploiter selon le besoin et selon le contexte pédagogique. La terminologie même utilisée n'est pas toujours la même, chaque auteur utilise sa propre terminologie avec un risque d'amalgame.

Les points faibles de ces méthodes sont à surmonter. D'abord, elles utilisent des manuels scolaires qui, d'une part, sont peu attractifs pour les élèves, et n'offrent pas une véritable situation de lecture. Ensuite, les textes exploités sont décontextualisés et créés spécialement pour apprendre un son, des combinaisons de syllabes, ou le déchiffrement d'un mot. Cela ne développe aucune imagination chez le lecteur qui se concentre sur l'aspect mécanique de la lecture.

### **5.2.2 : Les méthodes synthétiques**

#### **a) : La méthode syllabique, ou alphabétique pure**

Dénommées méthodes « alphabétique », « syllabique » ou encore le « b. a. ba » ou phonique, ces méthodes sont destinées aux langues alphabétiques. Elles se basent sur l'initiation au code quand l'enseignant passe du graphème, vers le phonème, vers les syllabes, pour construire le mot. Elles sont donc basées sur la mise en correspondance des unités sonores de la langue avec les signes graphiques qui les reflètent.

C'est la méthode la plus classique servant comme initiation à la lecture. Cette méthode syllabique permet à l'apprenti lecteur de commencer progressivement par l'étude de symboles oraux et écrits, du plus simple au plus complexe ; à savoir du phonème aux graphèmes, aux syllabes et aux mots. L'objectif est de déchiffrer les mots et par la suite les phrases.



Dans le contexte marocain, c'est la méthode la plus présente dans les classes de l'enseignement de l'arabe. Initiée depuis 2018, cette méthode est la plus favorable chez les enseignants des premiers niveaux du primaire (Khouna, 2019).

Son caractère mécanique et automatique semble très utile pour une remédiation aux difficultés de discrimination des sons et/ou des formes, mais la compréhension et la fluidité de la lecture demeurent fragiles. Ainsi, il vaut mieux la rendre plus dynamique et expliquer à l'élève les mots lus avant de les aborder. À préciser que cette méthode s'avère la plus adéquate concernant les élèves ayant une difficulté ou un trouble scolaires (Garcia & Oller, 2021).

### **b) : La méthode phonologique**

Elle privilégie l'étude des phonèmes, avant le passage aux graphèmes. Cette méthode utilise l'API<sup>1</sup> comme support, et n'intègre les lettres que suite à l'apprentissage des sons de la langue.

### **5.2. 3 : Les méthodes analytiques**

#### **a) Les méthodes globales**

Inventée par le psychologue et éducateur belge Decroly (1934), elle est fondée sur l'identification visuelle des mots avant de les analyser. L'élève commence par la reconnaissance de la forme globale de chaque mot avant de le lire.

Effectivement, en commençant par les mots connus et fréquentés chez l'élève, l'enseignant les décompose pour expliquer leur fonctionnement, puis il les recompose de la plus petite unité à la plus grande. Elle se base sur l'apprentissage de l'orthographe du mot afin de le reconnaître dans d'autres contextes, et elle est préconisée pour le passage du texte aux mots.

Les partisans de cette méthode affirment que la conception des objets par le cerveau se réalise de manière globale et analogique, le cerveau scanne le mot et la traite comme une image (Bertrand & Garnier, 2005). Donc il veut construire un capital de mots réutilisables et reconnus chez l'élève et de ne pas tarder sur les mécanismes de base au détriment du contenu. Mais, le cerveau va oublier le mot en se focalisant sur un nouveau. Ainsi, cet exercice relève d'un ensemble de capacités

---

<sup>1</sup> L'alphabet phonétique international.



cognitives complexes. En outre, quand il s'agit de l'apprentissage d'une langue étrangère, les éléments changent. L'élève commet des erreurs de confusions visuelle et auditive et essaye de compenser cela par deviner les mots et non les lire (Touhami, 2016).

En outre, l'élève ne peut pas recourir à sa grammaire intuitive (Airal, 1972) au niveau de l'orthographe, car il s'agit d'une langue étrangère et non maternelle.

De ce type de méthode, il y en a trois : la méthode « Decroly », la méthode « idéovisuelle » et la méthode « naturelle ».

### ***b) : La méthode globale de Decroly<sup>2</sup>***

Selon cette méthode, la lecture est avant tout une fonction visuelle, et le langage écrit est un « langage visuel » (Decroly, 1934).

Appliquée en arabe et en français, cette méthode a la phrase comme support, vers le mot et en finissant par le décortiquer en phonèmes dans une autre séance de phonétique.

Selon le concepteur de cette méthode. « Nous pouvons apprendre à lire de la même façon que la maman apprend à parler à ses enfants ». Lorsque la mère parle à son enfant, elle utilise des phrases ou des mots, et non des syllabes ou des lettres. Ainsi cet enfant passe de l'ouïe vers la vue (Dehaene, 2007).

La communauté scientifique a gardé ses réserves à l'égard des méthodes globales, notamment celle de Foucambert.

D'abord, elle est utile pour les élèves ayant déjà une maîtrise partielle de l'alphabet ou l'usage de l'oral est très présent à la maison. C'est – à – dire les élèves ayant la langue cible comme maternelle.

En plus, elle ne permet pas de développer l'autonomie en lecture, vu qu'elle appelle toujours à une aide extérieure.

---

<sup>2</sup> « Jean Ovide Decroly (1870-1932) ».



**c) : La méthode naturelle (Freinet)**

Le début de l'apprentissage de la lecture commence par des textes produits par les élèves en dictée que l'enseignant exploite dans sa leçon de lecture, vers l'approfondissement de la lecture et de la compréhension.

À signaler que cette méthode rejette l'usage du manuel et se base sur l'enseignement oral.

Pour Freinet (1994), l'apprentissage de la discipline de la lecture doit imiter et se baser des habiletés utilisées à l'oral. La même méthode est utilisée dans l'enseignement traditionnel au Maroc, qui consiste d'abord à apprendre le Coran avant de commencer à lire l'arabe standard.

**d) : La méthode idéovisuelle de Foucambert**

Cette méthode s'appuie sur le contexte afin d'accéder directement au sens. À partir des hypothèses de lecture et du paratexte, l'élève est invité à construire le sens du texte avant de le lire. Les mémoires visuelles et auditives sont stimulées, et la connaissance du code écrit devient non pas une cause de l'apprentissage de la lecture, mais bien l'une de ses conséquences (Touhami, 2016). Foucambert (1974) et Decroly (cité par Ueberschlag, 2020) s'appuient sur l'argument de la saccade oculaire, c'est-à-dire le mouvement de l'œil, pour montrer que la lecture ne passe pas par la médiation phonologique, mais par la médiation visuelle.

La saccade oculaire est si rapide qu'il soit impossible à l'œil de percevoir une juxtaposition de lettres, mais un ensemble (Touhami, 2016).

Pour Foucambert (1974), lire c'est « attribuer directement un sens aux signes graphiques ». Donc l'acte de lire est un processus à deux temps : « l'identification par association instantanée de la forme du mot et de sa signification et l'anticipation » (Carouille, 2010).

Cette approche a un lien direct avec la théorie de Smith et Goodman (2008) qui comparent l'acte de lire à une devinette « psycholinguistique » qui passe de l'hypothèse vers la vérification.

Le dénominateur commun entre ces méthodes c'est qu'elles insistent sur la nécessité de l'enseignement du code. Cet apprentissage est plus bénéfique quand il est précoce et abondant Ehri (2005) et Foorman (1991).



Les méthodes axées sur la construction de sens, ce sont des méthodes idéovisuelles qui mettent en relation les mots connus par l'élève et leur support iconographique, parfois dynamique.

Charmeux (1987) était parmi les premiers concepteurs à critiquer cette méthode en affirmant que « Il y avait dans l'écrit tellement de récurrences qu'on pouvait très difficilement faire l'économie de l'apprentissage du code ». En plus « 80 % de ce que l'on écrit et lit repose sur le code alphabétique » (Catach, 1988).

#### **5.2.4 : La méthode interactive**

Cette méthode repose généralement sur des extraits d'œuvre, de courtes histoires, des autobiographies... afin de stimuler l'intérêt chez l'élève.

Elle combine à la fois l'apprentissage du code écrit et la construction de sens. L'élève comprend ce qu'il lit, et le pratique intensément jusqu'à ce qu'il devient automatique. Il s'agit donc de l'installation d'un savoir-faire de lecture.

#### **5.2.5 : La méthode mixte ou semi-globale**

Appelées aussi méthodes « semi globales » ou « à départ global ». Ces méthodes sont à mi-chemin entre la méthode globale et la méthode analytique.

Effectivement, au début de l'apprentissage de la lecture, l'enseignant propose un groupe de mots et de phrases à mémoriser progressivement. Selon un support iconographique, cette première phase globale dure de 15 jours à 3 mois.

Ensuite, l'enseignant passe à l'étape synthétique avec l'apprentissage traditionnel des lettres et de la phonétique. Donc l'élève commence l'apprentissage de la lecture à partir des mots appris, surtout ceux photographiés, puis la méthode phonétique prend le relais. Depuis l'avant-dernière réforme au Maroc, c'est la méthode utilisée dans les classes du français. Le texte de la lecture devient le support de base pour commencer l'apprentissage de la lecture. Cette méthode est relativement productive pour les élèves qui ont reçu un enseignement préscolaire, mais reste moins performante pour les élèves, du milieu rural, qui n'ont pas reçu un enseignement préscolaire. Ainsi, malgré l'existence de différents manuels scolaires, cette méthode est utilisée pour toutes les éditions (Gérard & Roegiers, 2009).



### 5.2.6 : La méthode gestuelle

Une méthode conçue pour les élèves ayant des difficultés dans l'acquisition du langage. Elle ressemble à la méthode syllabique. Or, l'assimilation de chaque phonème est facilitée par une association entre le phonème appris et un geste rappelant sa graphie ou son articulation.

La méthode Borel Maisonnny en est une illustration parfaite. Cette méthode était rapidement controversée. Des linguistes, comme Bentolila (2006) restent relativement sceptiques à ce type de méthode, car on ne peut pas dissocier le code de l'accès au sens, c'est-à-dire, la lecture de la compréhension.

Or, des études menées auprès des élèves apprentis lecteurs ont montré que ceux qui déchiffrent bien sont ceux qui comprennent mieux.

Franck Ramus, chargé de recherches au CNRS,<sup>3</sup> confirme que « L'enseignement des correspondances graphophonologiques est indispensable et il facilite le travail de la mémoire phonologique... L'idée selon laquelle il serait nuisible à l'élève de commencer immédiatement à les apprendre n'a aucune base scientifique. Il s'agit simplement d'une croyance, basée sur une certaine philosophie... mais qui n'a pas démontré de validité empirique. En fait, les données empiriques montrent plutôt le contraire ».

Maisonneuve (2001) reproche à cette méthode l'usage d'un vocabulaire et une syntaxe pauvres. Car « tout est mis au service du mécanisme de base au détriment du contenu, de la richesse syntaxique, de la diversité ». En plus, cela est aussi dicté par des choix pédagogiques : « celui d'éviter d'aborder simultanément l'apprentissage de la lecture et l'enrichissement du vocabulaire.

Pour les apprenants, se concentrer à la fois sur l'identification et la compréhension des mots écrits dépasserait leurs capacités cognitives » (Touhami, 2016). La solution est donc de proposer aux élèves des textes contenant du vocabulaire et une syntaxe simplifiée que l'élève comprend aisément, et de passer progressivement à d'autres textes plus riches au niveau sémantique.

---

<sup>3</sup> Centre national de la recherche scientifique en France.



## 6 : Les méthodes de lecture utilisées au Maroc

**La nécessité de l'apprentissage précoce de la lecture au Maroc** n'est plus à démontrer. « Les capacités de lecture de l'élève marocain conditionnent sa réussite scolaire, et même sociale ultérieure. Ainsi, l'apprentissage de la lecture représente, avec l'écriture, l'une des priorités de l'école primaire, voire, l'objectif principal de la scolarité obligatoire (Ibourk, 2016).

Ainsi, les méthodes utilisées pour l'enseignement de cette discipline ont été revues plusieurs fois selon les réformes.

Mais un événement est marquant au niveau de cette discipline, c'est en 2014, quand la société Varlyproject<sup>4</sup> a réalisé des études sur la lecture en arabe au Maroc avec la société américaine RTI International<sup>5</sup> et l'Université marocaine Al-Akhawayn pour le compte de l'USAID<sup>6</sup> et du MENFP<sup>7</sup>.

Le choix de la méthode d'apprentissage de la lecture revêt ainsi une grande importance. Concernant la langue française, la méthode syllabique a été le premier choix utilisé dans les premiers niveaux de l'enseignement primaire. Or, bien qu'elle a montré son efficacité, elle a été remplacée par les méthodes globale et semi-globale. Les décideurs affirment que « Les recherches scientifiques en matière de psychologie de l'enfant sont à l'origine de l'abandon de la méthode syllabique. L'un des principes de la théorie dite "gestaltique" ou de la forme soutient que le tout est perçu avant les parties le formant » Khouna, 2022. C'est en se basant sur ce principe que la méthode globale a vu le jour.

L'application des méthodes dites globale et semi-globale a vu le jour aux années 80 et elle a été maintenue après la réforme de l'éducation nationale. « C'est en 1985 que l'approche semi-globale a été adoptée par le ministère de l'Éducation pour faire apprendre aux élèves à lire les textes en arabe.

---

<sup>4</sup> Une société installée à Rabat, qui travaille sur l'éducation comme activités d'affaires.

<sup>5</sup> Research Triangle Institute, agissant sous le nom de RTI International, est une organisation à but non lucratif basée dans le Research Triangle Park en Caroline du Nord. Elle fournit des services de recherche et techniques dans le domaine éducatif.

<sup>6</sup> L'Agence des États-Unis pour le développement international.

<sup>7</sup> Le ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle de cette époque.



Dans les années 90, la méthode semi-globale a été utilisée par les enseignants de la langue française » (Amaghouss & Habibi, 2022).

Concernant l'enseignement de l'arabe standard, à la base de 3 études réalisées dans les régions de Rabat et Marrakech, et financées par le ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle pour l'élaboration de sa stratégie de réforme, le ministère a suivi les conseils de l'USAID/Maroc, United States Agency for international Development, géré par RTI par (Research Triangle Institute International) et le bureau d'études VARLYPROJECT et l'université Al Akahawayn pour l'adoption d'une méthode syllabique respectant la particularité des élèves marocains.

Ainsi, à partir de 2017, le Maroc a adopté l'approche syllabique, appelé aussi au Maroc alphabétique. Comme la méthode syllabique classique, elle se base sur l'assemblage de syllabes, vers le mot, vers la phrase. Une année après, elle était enrichie par la méthode gestuelle concernant les sons enseignés. À partir de 2018, la méthode interactive était aussi utilisée avec l'ajout des histoires orales traitant le même son étudié tout au long d'une semaine. Donc, nous pouvons dire que l'installation d'une méthode mixte est réalisée durant la première année de l'enseignement de l'arabe, et progressivement, l'enseignant enrichit le vocabulaire par des textes de différents types. Des études pour la vérification de leur utilité, surtout au niveau de la compréhension, ne sont pas encore réalisées.

## **7 : Perspectives**

Il est important de noter que l'adoption de méthodes de lecture existantes sans adaptation appropriée a exacerbé les écarts de performance entre les élèves et pourrait expliquer l'insuffisance aux acquis de base. Par conséquent, il est crucial que le choix des méthodes d'enseignement de la lecture au Maroc soit influencé par la diversité linguistique et culturelle du Maroc. Les méthodes choisies doivent être adaptées aux langues utilisées par les apprenants, notamment l'arabe et le français, et tenir compte des particularités linguistiques et culturelles de chaque région du pays.

En outre, les méthodes d'enseignement de la lecture peuvent adopter une approche globale, axée sur la compréhension du sens global des textes, ou une approche analytique, mettant l'accent sur la décomposition des mots en syllabes et



phonèmes. Il est donc important de trouver un équilibre entre les approches globale et analytique pour assurer une compréhension profonde de la lecture.

Nous signalons aussi l'importance de l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) pour enrichir les méthodes d'enseignement de la lecture. Des programmes et des applications interactifs peuvent être utilisés pour renforcer les compétences en lecture et motiver les apprenants.

N'oublions pas la nécessité de la formation des enseignants pour garantir l'efficacité des méthodes d'enseignement de la lecture. Les enseignants doivent être formés aux différentes approches et techniques pédagogiques, ainsi qu'à l'utilisation des ressources didactiques adaptées.

Néanmoins, l'implication des parents et de la communauté dans le processus d'enseignement de la lecture peut avoir un impact positif sur la motivation et l'apprentissage des élèves. Des activités de lecture à domicile et des partenariats avec les bibliothèques locales peuvent être encouragés. Avant de finir, il est important d'évaluer et de questionner régulièrement l'efficacité des méthodes d'enseignement de la lecture et d'effectuer un suivi des progrès des apprenants. Les résultats de ces évaluations peuvent guider l'ajustement des méthodes et des interventions nécessaires.

Enfin, pour répondre aux besoins spécifiques des élèves ayant des troubles ou des difficultés de lecture, il est essentiel d'adopter des méthodes d'enseignement qui tiennent compte de leur particularité et de leurs défis. Tout d'abord, il est important de mettre en place des stratégies différenciées, en adaptant le contenu et les activités selon les besoins individuels de chaque élève. Cela peut impliquer l'utilisation de supports visuels, d'outils multimédias, de textes simplifiés ou de lectures guidées pour faciliter la compréhension. De plus, des techniques d'intervention précoce et de remédiation doivent être intégrées dans le processus d'enseignement, afin d'identifier et de traiter rapidement les difficultés de lecture. Enfin, une collaboration étroite avec les parents, les professionnels de la santé et les spécialistes de l'éducation spécialisée est nécessaire pour élaborer des plans individualisés et mettre en œuvre des pratiques inclusives qui favorisent la réussite de tous les élèves, quel que soit leur niveau de lecture.



## **Conclusion :**

En conclusion, notre analyse des méthodes d'enseignement–apprentissage de la lecture au Maroc met en lumière plusieurs éléments clés et perspectives importantes pour l'amélioration de ces pratiques éducatives essentielles.

Tout d'abord, il est crucial de reconnaître la diversité linguistique et culturelle du Maroc et d'adapter les méthodes d'enseignement de la lecture en fonction de ces réalités. L'approche globale et l'approche analytique peuvent être complémentaires, permettant aux élèves de développer une compréhension profonde et globale de la lecture tout en maîtrisant les compétences phonétiques et grammaticales.

L'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) offre également des opportunités passionnantes pour enrichir l'enseignement de la lecture, en rendant les leçons plus interactives, attrayantes et adaptées aux besoins individuels des apprenants.

Par ailleurs, la formation continue des enseignants est un élément clé pour garantir l'efficacité des méthodes d'enseignement de la lecture. Les enseignants doivent être équipés des connaissances, des compétences et des ressources nécessaires pour mettre en œuvre des pratiques pédagogiques innovantes et différenciées.

L'implication des parents et de la communauté est également essentielle pour soutenir et renforcer l'apprentissage de la lecture chez les élèves. Des initiatives telles que les activités de lecture à domicile, les partenariats avec les bibliothèques locales et les ateliers de sensibilisation peuvent contribuer à créer un environnement favorable à la lecture et à l'apprentissage.

Enfin, il est crucial de poursuivre la recherche et l'évaluation des méthodes d'enseignement de la lecture pour identifier les meilleures pratiques et les ajustements nécessaires. Cette démarche permettra de garantir que tous les élèves bénéficient d'une éducation de qualité et développent des compétences solides en lecture, qui sont essentielles pour leur réussite académique et leur épanouissement personnel.

En combinant ces différents éléments et en adoptant une approche holistique et inclusive de l'enseignement de la lecture, le Maroc peut progresser vers des pratiques



éducatives plus efficaces et équitables, contribuant ainsi au développement de citoyens instruits, critiques et engagés dans la société.



### Références bibliographiques :

Airal, J. C. (1972). Grammaire intuitive/Grammaire réflexive à l'école élémentaire. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 14(1), 3-17.

Amaghouss, J., & Habibi, A. (2022). Une analyse critique de la performance du système éducatif au Maroc : Une mise à jour. *Revue Marocaine de l'Évaluation et de la Recherche éducative*, 7(7), 351-373.

Bentolila, A. (2006). Apprendre à lire. *Revue en ligne, Bien lire éducation*. Fr, 1-3.

Bertrand, A., & Garnier, P. H. (2005). *Psychologie cognitive* (Vol. 611). Studyrama.

Bouya Younes (2024). *La dyslexie chez les enfants marocains bilingues*, une thèse soutenue publiquement au département de langue et littérature (FLSH) de l'université Chouaib Doukkali, El Jadida, Maroc.

Bouya, Y., & Hbabou, A. (2022). Un dyslexique dans ma classe : Évaluation spécifique des capacités lectrices auprès de 2 élèves dyslexiques marocains bilingues. *Revue algérienne. RADEC*.

Carouille, A. (2010). *Mise en place et expérimentation d'une méthode d'apprentissage de la lecture spécifiquement adaptée aux enfants avec autisme*. Doctoral dissertation. Paris.

Catach, N. (1988). Fonctionnement linguistique et apprentissage de la lecture. *Langue française*, (80), 6-19.

Chall, J. S. (1997). Are reading methods changing again? *Annals of Dyslexia*, 47(1), 257-263.

Charmeux, E. (1982). Mais oui, la méthode de lecture a de l'importance. *Pratiques*, 35(1), 71-81.

Charmeux, E. (1987). *Apprendre à lire : échec à l'échec*. Sléd.



Content, A., Leybaert, J., & Lecoq, P. (1992). L'acquisition de la lecture : influence des méthodes d'apprentissage. *La lecture : processus, apprentissage, évaluation, troubles*, 181–213.

Decroly, O. (1934). Comment l'enfant arrive à parler. (*Source inconnue*).

Dehaene, S. (2007). *Neurones de la lecture : La nouvelle science de la lecture et de son apprentissage*. Ed Odile Jacob.

Ehri, L. C. (2003). Systematic Phonics Instruction. *The National Reading Panel*.

Evans, M. A., & Carr, T. H. (1985). Cognitive abilities, conditions of learning, and the early development of reading skill. *Reading Research Quarterly*, 327–350.

Fijalkow, E. (2003). L'enseignement de la lecture, d'écriture au cours préparatoire : Entre tradition et innovation. *L'enseignement de la lecture, d'écriture au cours préparatoire*, 1–284.

Foucambert, J. (1974). Apprentissage et enseignement de la lecture. *Communication & Langages*, 24(1), 46–59.

Garcia, S. & Oller, A. (2021). La dyslexie : une construction pédagogique à la croisée de normes pédagogiques divergentes : Une expérimentation d'apprentissage de la lecture en milieu scolaire. *Agora débats/jeunesses*, 87, 129–144. <https://doi.org/10.3917/agora.087.0129>

Gérard, F. M., & Roegiers, X. (2009). *Des manuels scolaires pour apprendre : concevoir, évaluer, utiliser*. De Boeck Supérieur.

Giasson, J. (1997). L'intervention auprès des élèves en difficulté de lecture : bilan et perspectives. *Éducation et francophonie*, 25(2), 77–88.

Ibourk, A. (2016). Performances en lecture au Maroc : approche par genre (No. 1608). *Policy Center for the New South*.

Ibour, S., Boulhanna, A., Hnini, R., Chigr, F., & Najimi, M. (2022). Sedentary Lifestyle and Beneficial Effects of Physical Activity on Psychiatric Disorders in a Population of Moroccan University Students: Psychophysiological Interpretation. *Open Access Macedonian Journal of Medical Sciences*, 10(E), 1496–1504.

Khouna, M. (2019). Le changement de la méthodologie de la lecture en langue arabe au Maroc, entre globale et syllabique. *L'école*.



La Direction des Curricula au Maroc & MEN. (2022).Maroc.

La DSSP. (2021). MEN. Maroc.

Laroui, R., Morel, M., & Leblanc, S. (2014). Des pratiques pédagogiques de l'enseignement du lire/écrire, déclarées par des enseignantes du primaire. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (35).

Le guide pédagogique des enseignants. (2022). MEN.Maroc.

Maisonneuve, L. (2001). *Apprentissage de la lecture : méthodes et manuels*. (Doctoral dissertation, Rennes 2).

Touhami, M. S. (2016). *Les stratégies d'apprentissage de la lecture : une perspective comparative et évolutive entre l'arabe et le français*. (Doctorale dissertation, Université de Béchar).

Ueberschlag, J. (2020). De Decroly à Freinet... Apprendre à lire, un pas vers la citoyenneté. *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère nouvelle*, 53(3), 13–29.