



جامعة يحيى فارس المدية
مخبر تعليمية اللغة والنصوص (م.ت.ل.ز)

Université Yahia FARÈS Médéa
Laboratoire de Didactique de la Langue et des Textes
(L.D.L.T.)

Quand apprendre le FLE, c'est ensuite apprendre à écrire

Saïd MACHRAFI
Université du Maine (France)

Revue Didactiques

ISSN 2253-0436

Dépôt Légal : 2460-2012

EISSN : 2600-7002

Volume 09 N° 02 janvier-juin 2020/pages 31-70

Référence : MACHRAFI Saïd, « Quand apprendre le FLE, c'est ensuite apprendre à écrire », Didactiques Volume 09 N° 02 janvier-juin 2020, pp.31-70, <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/300>

Quand apprendre le FLE, c'est ensuite apprendre à écrire

When learning the French foreign language, it is learning to write

Saïd MACHRAFI¹
Université du Maine (France)

Reçu : 20/ 01/ 2020

Accepté : 25/ 03/ 2020

Publié : 23/ 11/ 2020

Résumé

Comme il a été déjà signalé dans un article précédemment consacré à la lecture, l'enseignement/apprentissage d'une langue - qu'elle soit maternelle, seconde ou étrangère - suppose inévitablement l'aménagement de l'oral et de l'écrit comme deux aspects principaux qui marquent chaque langue. Or, à l'écrit, il semble que la lecture et l'écriture constituent les deux dimensions à considérer nécessairement dans leur étroite relation. En ce sens, comme complément de l'article sur la compréhension de l'écrit via l'acte de lire, le présent texte s'intéresse à la production de l'écrit en classe à travers l'acte d'écrire. D'ailleurs, à l'instar de la lecture, l'écriture en classe semble avoir un sens instable, elle prend des formes diverses et se manifeste à des degrés différents en fonction des niveaux scolaires au sein de l'école publique marocaine.

Mots-clés : Enseignement/apprentissage, Langue, Écriture, Formes d'écriture, Degrés d'écriture, L'école publique marocaine.

Abstract

The As it was already reported in a previous article devoted to reading, the teaching/learning of a language – be it native, second or foreign - inevitably implies the development of the oral and written aspects which mark any language. In the written aspect, it seems that reading and writing are the two dimensions to be necessarily considered in their relationship. In this sense, as a completion to the previous article on the reading comprehension via the act of reading, this text focuses on

¹ zaimach@yahoo.fr

the production of the written language in the classroom through the act of writing. Moreover, like reading, writing in the classroom seems to have an unstable sense, it takes many forms and occurs at different levels depending on the school grade within the Moroccan public school.

Keywords: Teaching/learning, Language, Writing, Forms of writing, Degrees writing, Moroccan public school.

ملخص

لقد تمت الإشارة في مقال سابق إلى أن أي تدريس/تعلم اللغة - سواء كانت لغة الأم، أو لغة أجنبية أو لغة ثانية - يقتضى حتما من لدن المتلقي العمل على تطوير جانبيها الشفوي والكتابي الرئيسيين. أما عن الجانب الكتابي للغة، فيبدو أن عمليتي القراءة والكتابة تشكلان البعدين اللذين يجب بالضرورة أخذهما بعين الاعتبار نظرا لعلاقتهما الوثيقة. في هذا السياق، يهتم هذا المقال، كنتكلمة لما نشر حول فهم المكتوب عبر فعل القراءة، بفعل الكتابة من أجل الإنتاج الكتابي. وهكذا، فإن مفهوم الكتابة، على غرار القراءة، يأخذ داخل الفصل معنى غير مستقر وأشكالا متنوعة وكذا درجات مختلفة حسب مستويات الدراسة داخل المدرسة العمومية المغربية.

الكلمات المفتاحية: التدريس، التعلم، اللغة، الكتابة، أشكال الكتابة، درجات الكتابة، المدرسة العمومية المغربية.

Introduction :

À l'instar de toutes les langues étrangères dans tous les pays, l'apprentissage du français dans le système éducatif marocain consiste à apprendre aux enfants et aux jeunes marocains à lire et à écrire cette langue à des fins communicationnelles. Or, dans cette situation du Maroc, la classe reste le milieu institutionnel par excellence où se réalise cette action éducative. Certes, les deux actes de lire et d'écrire sont intimement liés et doivent être examinés simultanément, mais pour la commodité de l'analyse, nous avons consacré la partie I² de l'article à l'acte de lire pour que cette partie II complémentaire tente de s'intéresser à l'acte d'écrire dans les trois cycles d'enseignement primaire, collégial et qualifiant. Elle tentera aussi de rendre compte des objectifs assignés aux activités d'écriture et de la méthodologie préconisée officiellement pour l'opérationnalisation de cet aspect d'apprentissage. D'ailleurs, les deux parties permettront au lecteur, espérons-le, de se faire une idée sur la situation d'apprentissage de la lecture et de l'écriture en classe du FLE au Maroc ; laquelle situation,

² Cf. les articles à paraître dans la même revue Didactiques Novembre 2019. <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/300>,

n'étant évidemment pas sans difficultés, doit donner matière à réflexion sur les plans pédagogique et didactique.

Qu'est-ce qu'écrire en classe ? Comment (apprendre à) écrire en classe ?

Compte tenu de la relation étroite précédemment précisée entre lire et écrire, on ne peut pas parler de l'écriture sans se référer à la lecture et vice versa. L'apprentissage de l'écriture et l'apprentissage de la lecture sont deux activités qui se complètent et qui doivent être conduites de manière simultanée. Le choix d'une méthode alphabétique pour enseigner la lecture s'accompagne d'un apprentissage progressif et méthodique de l'écriture. Ce dernier est essentiel mais trop souvent négligé. De la même façon donc que la lecture, l'écriture scolaire se distingue de l'écriture parascolaire ou non scolaire. Mais qu'est-ce qu'écrire ? La question ne se pose pas ici dans le sens de Sartre qui a examiné la situation de l'écrivain dans sa relation avec le lecteur virtuel. Elle ne se pose alors pas au niveau professionnel car l'école n'a sans doute pas l'intention de former des écrivains. En revanche, à l'instar de la lecture, l'écriture peut revêtir plusieurs acceptions en fonction de pas mal de paramètres : l'espace de l'écriture, le temps de l'écriture, le rapport émetteur/récepteur, les intentions, le support et le moyen... Nous nous plaçons au niveau de l'institution scolaire pour réfléchir sur les pratiques scolaires de l'écrit.

Par ailleurs, force est de constater qu'en règle générale nombreux sont les livres qui paraissent sur la lecture en comparaison avec ceux qui portent sur l'écriture. Il y a bien des années, les théoriciens de la lecture qui préconisaient l'usage exclusif de méthodes globales ont rejeté implicitement la méthode combinant l'écriture-lecture. Il semble que dans leur conception, l'écriture ne contribue pas à l'apprentissage de la lecture et que celle-ci devient une pure performance visuelle. L'écriture doit même, selon cette conception, succéder à la lecture : on apprend à écrire après avoir appris à lire. Le plus souvent encore, l'écriture est réduite à l'aspect technique, sans lien avec le langage écrit. Bref, les rapports de l'écriture avec la lecture sont pour ainsi dire insuffisamment établis, comme si ces apprentissages ne devaient rien l'un à l'autre. Néanmoins, l'enseignement de l'écriture et de la lecture vont de pair et sont complémentaires. Quant à

l'enseignement/apprentissage du FLE qui nous intéresse comme langue alphabétique dont l'unité de traitement reste la lettre et non le mot, il appelle *la méthode Écriture/Lecture* car l'élève apprend à lire en apprenant à écrire et inversement. (phrase longue) C'est en lisant qu'on apprend à écrire et c'est en écrivant qu'on apprend à lire. L'acquisition de l'écrit paraît toutefois trop souvent négligée malgré son importance : les apprentissages qui relèvent de l'écriture et de la copie c'est-à-dire les apprentissages spécifiques au geste graphique sont souvent considérés comme démodés voire peu utiles. Actuellement, l'élève ne peut plus s'initier à l'écriture avec une plume sur feuille libre pour apprendre la calligraphie des lettres. Ni la plume qui était le bon outil marquant le prolongement de la main et qui se plie à la volonté de l'utilisateur grâce à sa souplesse ni le stylo à plume souple, bien adapté et se rapprochant le mieux de la plume ne sont plus d'usage (phrase longue). Ils se trouvent remplacés par le crayon et par le stylo à bille accompagné d'une gomme ou d'un correcteur-blanchisseur. Le crayon comme le stylo à bille n'exigent ni attention et dextérité indispensables de l'enfant ni temps prolongé et patience nécessaires de l'enseignant (opposition de sens). Or, l'apprentissage du geste graphique suppose entraînement et effort. Il faut du temps, tant de patience et de maîtrise de soi pour bien apprendre à écrire. C'est une première nécessité conduisant à l'acquisition des compétences de l'écrit à l'école. D'ailleurs, parmi les compétences que doivent acquérir les enfants au cours de leur scolarité au primaire figurent celles qui consistent d'abord et avant tout à maîtriser le langage écrit dans ses différents usages sachant que l'apprentissage de l'écriture comprend des aspects spécifiques et d'autres communs avec celui de la lecture.

Quant aux aspects spécifiques, ils concernent la technique de l'écriture. De manière générale, l'enfant doit au départ apprendre à tenir normalement l'instrument d'écriture. Cela implique la mobilisation de tous ses sens, de son corps pour effectuer le mouvement digital accompagnant la pratique orale et visuelle de l'écrit. Il doit être doté d'assez de souplesse, d'habileté et d'adresse du geste laissant constamment visible ce qu'il écrit. Il est appelé à respecter la forme et le circuit normal des lettres et des mots et calligraphier ainsi une écriture lente mais liée et lisible. L'apprenant s'apprête de cette façon au passage à l'écriture rapide vers la fin de la scolarité primaire où l'écriture assemblée se transformerait en un outil conceptuel au service

de l'expression écrite. Nous considérons que ces aspects scripturaux sont déjà conceptualisés et assimilés par l'enfant marocain exposé à l'apprentissage du français en seconde année du primaire. Il possède déjà une expérience personnelle lors de son apprentissage de la langue arabe pendant le préscolaire et la première année du cycle primaire. En dépit des différences entre les deux systèmes linguistiques, cette expérience et le pré-requis qui en découle demeurent le fruit d'un apprentissage du code à travers plusieurs étapes en commençant par colorier des lettres de l'alphabet, par reconnaître une lettre parmi d'autres au moyen de couleurs et de formes distinctives, puis par repasser sur les lettres alphabétiques en pointillés pour finir par s'entraîner à les écrire personnellement. Du reste, le rôle du préscolaire est primordial. Les jeux, les objets et les choses peuvent en plus du dessin y constituer de véritables préliminaires à l'écriture. Les lettres comme de véritables signes vivants peuvent être extraits par les enfants à partir de la pâte à modeler, des objets-lettres et du dessin. À cet âge encore, il s'avère indispensable de procéder à l'immersion de l'enfant dans un langage fait de dialogues, de comptines, de chants et de contes pour développer la prononciation et l'articulation correcte de la langue. À partir de la première année du primaire qui correspond à l'âge de la raison en émergence, l'âge où l'on se personnalise, l'enfant peut associer son et graphisme. La faculté d'abstraction commence à se développer chez lui et le prédispose à la volonté d'écrire et de lire non seulement des mots mais aussi des phrases voire des textes.

Pour ce qui est des aspects communs des deux apprentissages de lecture et d'écriture, il faut noter qu'ils se rapportent à l'apprentissage du langage écrit. D'un côté, en termes de réception, l'écrit comme produit de l'acte d'écrire est un support graphique qui invite l'œil et la voix extériorisée ou intériorisée du lecteur. D'un autre côté, en termes de production, le graphique convoque à la fois l'œil et la voix exclusivement intériorisée du scripteur. L'écriture consiste alors à joindre deux procédés d'expression à savoir l'oral et le graphique. Elle est aussi la substitution d'un signe visuel à la parole. Apprendre à écrire, c'est donc apprendre à restituer la continuité du langage à l'aide des éléments discontinus que sont les lettres et les mots. Cette restitution se produit dans différentes situations scolaires d'apprentissage de l'écriture dont on distingue la copie, la dictée comme étant deux automatismes

indispensables et la rédaction comme étant un acte de réflexion, un acte intellectuel. Et d'abord, la copie permet de consolider la prononciation en inculquant automatiquement les règles orthographiques par le travail sur des lettres, sur des syllabes, sur des mots, sur des groupes de mots et sur des phrases. La dictée qui accompagne la lecture à voix haute permet ensuite la consolidation des prérogatives de la copie (du rôle dévolu à la copie ?) mais aussi l'apprentissage de la ponctuation qui se greffe sur les pauses de la voix tout comme sur l'appréhension du sens. La rédaction comme exercice complexe imbriquant les deux premiers autorise enfin la mise en œuvre personnelle de la langue, l'affirmation de soi dans le produit élaboré et l'autoévaluation par la lecture intime. Il convient donc de ne supprimer aucun de ces trois exercices scolaires classiques, indispensables à la réussite de l'apprentissage du langage écrit, et à sa conservation. D'ailleurs, la conservation des compétences est liée à leur automatisation. Sans automatisation, les acquisitions demeurent fragiles, et l'on voit se multiplier les cas de perte progressive de la lecture au cours de la scolarité primaire. Les situations de la copie, de la dictée et de la rédaction impliquent l'acquisition simultanée de la lecture et de l'écriture. Par conséquent, toute méthode qui prétend enseigner la lecture sans enseigner simultanément l'écriture, rend plus difficile l'acquisition du langage écrit et plus incertaine sa conservation. Ce que, d'ailleurs, soutient Swan (1985) dans sa théorie de l'output. Or, la conservation des compétences dans ce domaine est liée à leur automatisation. L'automatisation de la lecture passe par son association avec l'écriture, car la mémoire n'est pas seulement visuelle, elle devient effective dans l'association de la vue avec le mouvement. L'on constate en classe de français au Maroc qu'au terme de leurs parcours scolaire, les élèves de terminale révèlent majoritairement dans et par leurs pratiques lectorales et scripturales un enseignement/apprentissage défectueux. La perte de la lecture s'avère progressive au cours de leur scolarité probablement par manque de cette automatisation sollicitée. Sans doute, la lecture se réduit-elle à une activité purement visuelle séparée du langage oral et de l'écriture. En situation d'écrit³, deux axes d'activités indissociables s'imposent d'emblée : comprendre et produire de l'écrit. La compréhension et la production de l'écrit incluent les deux actes de lire et d'écrire. L'écrit constitue le dénominateur commun de la lecture et de l'écriture. Face à l'oral, il se caractérise par

³Sophie Moirand, en pleine vogue des approches communicatives, fait dans son ouvrage intitulé "situations d'écrit" la distinction entre la compréhension et la production de l'écrit pour ainsi rapprocher les deux situations de lecture et d'écriture.

la ponctuation. Celle-ci résulte d'un apprentissage et forme un support à la mise en ordre des idées. En principe, et dès le cycle primaire, l'apprenant doit s'initier à la lecture par le biais de la modulation de la voix et particulièrement en écriture au moyen de la dictée. Nous insistons sur l'importance de l'apprentissage de la ponctuation en tant que composante de l'écrit rarement manifestée dans les manuels scolaires. En effet, au niveau de la lecture, les signes de ponctuation donnent des indications sur la hauteur de la voix et sur les silences. Si le point fait baisser la voix, les points d'exclamation et d'interrogation la font monter. De leur côté, les virgules, les points-virgules et les points indiquent les silences. De ce fait, la subdivision de l'espace scriptural en fragments correspond à deux nécessités : une nécessité physiologique qui consiste à reprendre le souffle et une nécessité intellectuelle qui consiste à répartir le texte en fonction de l'enchaînement des idées. D'où l'accès à la compréhension du texte. La ponctuation constitue un guide à la compréhension. En d'autres termes, la modulation de la voix, guidée par la ponctuation, constitue un facteur essentiel pour la compréhension du texte. L'initiation des apprenants à ces phénomènes reste d'une importance capitale dans leur apprentissage. En permettant la transformation du langage écrit en langage oral, la ponctuation dans la lecture permet d'atteindre la signification du texte, signification concrétisée par la modulation de la voix. Par contre, au niveau de l'écriture ou de la rédaction, la ponctuation joue un rôle primordial dans l'élaboration du langage écrit. Elle est choisie en fonction d'une structure logique. L'apprenant est appelé à maîtriser sa pensée en canalisant l'oral dans l'écrit. Il doit codifier la modulation de son propre discours pour le transformer en langage écrit compréhensible. Il ne s'agit plus, comme en lecture, d'une concrétisation mais plutôt d'un phénomène inverse : l'abstraction. En fait, les signes de ponctuation doivent permettre un découpage de la continuité orale en fragments et une indication des relations entre ces fragments. L'apprenant doit comprendre la correspondance entre les signes de ponctuation, les mots de liaison et les conjonctions de coordination (juxtaposition, explication, valeur interrogative ou exclamative). Il faut qu'il s'intéresse parallèlement à l'évolution du contenu du langage, c'est-à-dire les idées exprimées, et à son organisation par la ponctuation dont on peut, grosso modo, distinguer

trois niveaux d'usage. D'abord l'usage purement formel des signes qui accompagnent les mots ou les groupes de mots pendant la copie. Ensuite, l'usage où la ponctuation devient mélodique et respecte les pauses de la voix. À ce niveau, les signes se greffent ou se substituent aux mots de liaison de nature orale. Enfin, l'usage sémantique où la ponctuation se transforme en un support de l'expression du langage écrit. Il paraît que le passage du niveau mélodique au niveau sémantique constitue la difficulté majeure dans l'usage et l'apprentissage de la ponctuation. Certes, l'apprenant doit commencer à s'initier à l'usage mélodique de la ponctuation pour atteindre progressivement le niveau sémantique. Mais, on peut se demander si l'on s'intéresse vraiment à cet aspect de l'apprentissage en classe de français au Maroc sachant que l'activité de production écrite a toujours occupé une place privilégiée dans cet enseignement à travers les différents cycles. Elle clôturait la répartition horaire hebdomadaire de chaque classe et constituait l'aboutissement de tout le travail réalisé en amont. En d'autres termes, l'activité d'écriture en tant que telle occupait la dernière séance ou heure de la séquence pédagogique ; elle forme le creuset où se mêlent tous les acquis antérieurs de lecture, d'outils linguistiques et de communication. Or, le langage écrit couvre toutes les activités pédagogiques. Et, cette omniprésence de l'écrit n'empêche pourtant pas le didacticien marocain de lui consacrer une séance à part entière dans la répartition pédagogique. Doit-on alors fermer les yeux sur les diverses autres pratiques d'écriture au cours des premières activités et n'y réfléchir qu'au dernier moment didactiquement recommandé (expression écrite) ? La question s'impose. Comment apprend-on à écrire dans les différentes classes du primaire ?

Écrire en classe de FLE au cycle primaire

Sans pouvoir accéder aux pratiques effectives des participants en classe d'écriture pour répondre à ce flux de questions, le recours aux textes officiels reste la seule voie disponible. Ceux-ci programment des activités d'écriture à tous les niveaux scolaires et préconisent des objectifs à atteindre et des démarches à suivre. Les manuels de français explorés annoncent tous la programmation de l'écriture. En primaire marocain, la lecture l'emporte sur l'écriture non seulement sur le plan horaire mais encore par la multiplication des variétés⁴ de lecture. On parle en deuxième année, après des entraînements sur le dessin et

⁴ Lecture compréhension, lecture documentaire, lecture diction, lecture silencieuse, lecture suivie...

graphismes, de l'initiation à l'écriture et à la copie. Signalons que l'apprentissage du français commence à la seconde année du primaire où l'on fait les premiers pas dans la lecture et dans l'écriture. Seulement, celle-ci ne se fait pas en même temps que celle-là. C'est vers la deuxième période de l'année, comme le montre son manuel⁵, après des essais et des entraînements sur la combinaison des sons et des lettres que l'on débute l'apprentissage de l'écrit. L'enfant peut même réciter des poèmes sans jamais pouvoir lier ce qu'il dit à ce qu'il voit. Tout le travail est un travail de mémoire. Pour apprendre à écrire, le passage par le dessin de familiarisation est indispensable. On appelle, de ce fait, l'enfant à repasser les pointillés ou à colorer des effigies pour avoir des formes géométriques référant à certaines lettres. Puis on enchaîne par des activités qui intègrent explicitement la langue. On commence à lui apprendre à colorier des lettres de l'alphabet, à reconnaître une lettre parmi d'autres, à repasser sur les voyelles ou les consonnes en pointillés et enfin à les écrire. Dans ce manuel, la notion de ponctuation s'avère très limitée en lecture et complètement absente en écriture. La phrase, non ponctuée et sans majuscule marquant le premier mot, éclate et se présente verticalement pour inciter à recopier en imitant le modèle calligraphique. Par opposition à cette absence de ponctuation en écriture, l'on assiste à une utilisation formelle des signes caractérisant des groupes de mots ou des phrases proposés à la lecture comme le concrétise le même manuel. Les fragments destinés à l'initiation à la lecture globale montrent que les signes de ponctuation qui apparaissent rarement ne sont utilisés ni pour permettre le découpage de la continuité orale de l'écrit ni pour aider à détecter le sens. Il s'agit plutôt d'un usage aléatoire et formel : à l'instar des mots ou des groupes nominaux, une phrase verbale peut être ponctuée ou non. Une telle utilisation des signes de ponctuation brouille l'apprenant et ne l'aide pas clairement à comprendre la différence sémantique. Rien ne permet la distinction entre le point et le point d'exclamation d'autant plus que d'autres fragments grammaticalement identiques juxtaposés ne sont pas ponctués. On voit mal comment l'élève peut ainsi apprendre la ponctuation et différencier entre trois énoncés grammaticalement semblables dont l'un avec un point, l'autre avec un point d'exclamation

⁵Précisons tout de suite que les manuels scolaires au cycle primaire servent à la fois de livre et de cahier pour l'élève en 2^o, 3^o et 4^o année. Néanmoins, en classe de 5^o et 6^o, on assiste à la disparition complète de cet espace d'écriture directe sur le manuel et l'émergence des consignes qui renvoient au cahier de l'élève.

et le troisième sans aucun signe. Cet usage hasardeux de la ponctuation ne se limite pas aux points dont la différence semble encore complètement bafouée. Il atteint également le tiret instrumentalisé pour séparer les syllabes composant le mot. Dans ce dernier cas, les aspects grammatical et sémantique de la phrase ne paraissent pas essentiels. Les mots qui en sont extraits l'emportent absolument. Il va sans dire que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ainsi conçu porte principalement à ce niveau sur la lettre, la syllabe, le mot et qu'étant donné l'approche globale adoptée, la phrase demeure le support sans constituer encore la cible.

Cette initiation à l'écriture et à la copie est reprise de façon renforcée en troisième année du primaire où, selon les auteurs dans leur présentation du manuel, l'on vise encore à asseoir les apprentissages de base en lecture, en écriture et en expression orale. En effet, pour ce niveau, la rubrique « *écriture/copie* » figure dans le manuel après celle de la lecture « *je lis* » qui se taille toujours la part du lion et celle de la lecture/écriture « *je lis/j'écris* ». Notons déjà cette relation combinatoire entre lire et écrire au moyen des consignes⁶ explicitement progressives ciblant les lettres, les syllabes, les mots puis les phrases et le texte. Quant à la rubrique de copie et d'écriture proprement dite, elle se présente en lignes de cahier et en deux volets. L'élève est appelé, d'une part, à recopier la lettre ou la syllabe ou encore des mots en complétant par la lettre ou la syllabe qui manque. D'autre part, il doit prendre l'initiative d'écrire individuellement sur le modèle qui présente la lettre puis des mots contenant cette lettre et qu'il faut répéter plusieurs fois sur chaque ligne. On expose d'abord sur deux lignes, au début du manuel, la lettre ciblée et le mot contenant cette lettre (*a, un ami / o, la moto / i, le lit / m, ma maman* etc.). Puis sur trois lignes, on offre une lettre, un nom et une phrase déclarative souvent marquée par un point comme par exemple : *t, la tête, papa a un chapeau sur la tête. / s, le hérisson, un hérisson passe sous le sapin. / um, le parfum, j'aime le parfum des roses*. À la fin du manuel en dernier lieu, l'apprenant est amené à s'entraîner sur la phrase. On lui propose uniquement une ou deux phrases simples ou encore une phrase composée pour la copie non

⁶Sans le perdre de vue, nous soulignons le grand obstacle que la compréhension de ces consignes peut constituer aux élèves avant d'affronter les difficultés relatives à la tâche, à l'exercice ou à l'activité proposée. Le métalangage qui caractérise la formulation des consignes par le didacticien programmant les activités entrave déjà l'accès à l'apprentissage. Il semble donc nécessaire que la consigne devienne elle-même objet d'apprentissage.

plus en lignes de cahiers mais sur une page blanche. C'est peut-être le passage à l'apprentissage du copiage rapide et correct. Nous pouvons faire l'hypothèse que ce type de phrases sont destinées à la dictée sous la direction de l'enseignant et qu'elles sont reportées sur les cahiers des élèves d'autant plus que la dictée comme exercice est quasiment absente dans le manuel. À ce sujet, l'on constate la présence d'autodictée à trois reprises seulement au sein du livre. La première apparaît à la page 25 et concerne l'énoncé : « *Fouad présente hamza à ses amis* ». La seconde surgit à la page 37 et porte sur des mots isolés en plus d'une phrase : « *un lit – un bol – Nabil / Nabil boit du lait.* ». La troisième survient à la page 67 en présentant la phrase suivante : « *c'est la fête des mères, Nadia achète un cadeau à sa maman.* ». Il semble que le chemin effectué dans l'écriture en troisième année prête à rire car l'élève doit avoir affaire à tout un livre qui avoisine les deux cents pages pour n'écrire que quelques mots et certaines phrases. Inutile de rappeler l'intérêt de la dictée et de la ponctuation dans l'apprentissage de l'écriture notamment dans ces débuts d'apprentissage de la langue. Mais, faut-il admettre que, pour un apprenant marocain débutant, les apprentissages de lecture et d'écriture tels qu'ils sont conçus dans ces deux premiers manuels, sont suffisants pour une entrée dans l'écriture et la lecture à un niveau supérieur ? À ne considérer que les manuels de la quatrième, de la cinquième et la sixième année du cycle primaire, la réponse s'avère théoriquement affirmative. Dans ces manuels, la page consacrée à l'apprentissage de l'écriture s'intitule « *expression écrite* ». Celle-ci forme régulièrement un aboutissement des apprentissages et met fin à la séquence didactique. Comme son nom l'indique, ce terme d'« *expression écrite* » implique que l'écriture dépasse la copie des lettres, des syllabes et des mots. S'exprimer par écrit signifie conséquemment l'extériorisation de la pensée et des idées qui prennent une forme graphique suivant une structure logique.

En quatrième année, l'écriture atteint réellement le niveau de la production ou plutôt de la reproduction des phrases. La pratique scripturale se rapporte à des consignes généralement convergentes et semi libres. On en distingue trois catégories répartissant le manuel en trois blocs. Dans la première période du livre, toutes les consignes sont montées à la base du verbe « *classer* » et se réunissent pour demander à l'apprenant de produire à partir d'une liste, d'un corpus. Cette

production consiste, en fonction de l'objectif et du thème de la séquence, à ordonner des mots pour construire des syntagmes ou des phrases de façon à ce que l'élève aboutisse à son insu à l'élaboration d'un texte souvent en étroite relation avec le texte étudié en lecture. Il s'agit également tantôt d'associer les parties des phrases déchirées tantôt d'en réorganiser d'autres présentées en désordre. Il s'agit aussi de classer des répliques désordonnées pour obtenir un dialogue ou encore de rédiger un paragraphe à partir de tableaux contenant des codes et des phrases correspondantes. Parfois encore, l'on incite l'apprenant à terminer une petite histoire en lui fournissant plusieurs phrases finales possibles. Toute une multitude d'exercices écrits pour obtenir soit un paragraphe soit un texte ou une histoire sachant qu'entre ces trois notions, le didacticien ne fait pas de nuances. Dans d'autres cas, l'apprenant est invité à travailler la compréhension du sens en sélectionnant des énoncés, parmi d'autres, susceptibles de faire un tout cohérent. Des exercices transformationnels et de réécriture sont également d'usage. Ils renforcent en fait la portée et la valeur pédagogique des rubriques de grammaire, de conjugaison et d'orthographe introduites dans le livre comme activités de langue nécessaires à l'expression écrite. Nous soulignons l'importance de cette grammaire explicite surtout des règles orthographiques intégrées au manuel et dont l'apport est incontestable en écriture d'autant plus que la dictée tout comme la ponctuation font paradoxalement défaut dans la programmation. Au milieu du livre, fin de la première et début de la seconde période, on assiste à une autre catégorie de consignes bâties sur le verbe « *rédiger* ». Pour ce verbe transitif le complément essentiel direct peut changer dans la consigne selon l'écrit fonctionnel programmé. On parle de rédiger *une météo, une affiche, une lettre, des instructions* à partir des informations données. Cependant, la rédaction reste constamment une pratique à partir des données fournies à l'élève qui doit faire juste l'effort de la mise en forme. Vers la fin du manuel, il est plutôt question des consignes où la tâche consiste à transformer un monologue en dialogue, à décrire un objet, à écrire ce que peut faire un robot, à écrire une petite annonce de journal, à raconter les souvenirs d'un voyage, à écrire la suite d'une histoire, à écrire un conte. L'effort personnel est sollicité et la difficulté s'avère plus importante. En règle générale, il est à noter que l'activité d'écriture en tant que production effective des apprenants ne retient pas l'attention des enseignants de

cette classe. Elle est presque ignorée dans les pratiques. Preuve en est la partie réservée à l'écriture toute vierge à la différence des exercices d'orthographe qui sont juxtaposés à la rubrique « expression écrite ». Bref, on peut tout simplement déduire que pour les élèves de quatrième année primaire, la pratique de l'écrit se limite encore à l'apprentissage orthographique contrairement à la demande du manuel qui paraît trop ambitieuse. Par ailleurs, force est de constater des difficultés à deux étapes quant aux consignes. D'abord elles présentent dans leur compréhension un vrai handicap pour les apprenants à cause du lexique qui les compose et des tournures qui les enveloppent. Ensuite, même comprises, elles semblent franchement trop ambitieuses par rapport au niveau des apprenants quant à leur réalisation qui implique subitement la notion de texte. À cet égard, nous comprenons mal comment un élève en 4^{ème} année primaire pourrait faire individuellement un texte soit à partir de l'image pour répondre à une telle consigne : « *je décris cette voiture extraordinaire* » (p. 117) soit à partir de l'imagination de la robotisation en réponse à une autre du genre : « *j'écris en quelques phrases ce que peut faire un robot* » (p.123). Nous voyons mal également l'intérêt de l'écriture d'une petite annonce de journal pour un apprenant qui ne connaît ni le journal ni l'annonce et son domaine ou sa fonction. Les petites annonces n'ont aucune relation avec la vie scolaire d'un enfant de neuf ans. Celui-ci a besoin non pas d'apprendre à abrégé les mots et les phrases qu'il ne maîtrise suffisamment pas encore mais plutôt d'apprendre à écrire correctement ces mots et ces phrases. De ce fait, « *j'écris une annonce à partir des indications données dans le tableau* » (p. 135) demeure une consigne inadéquate voire inutile du moins à ce niveau et même aux deux suivants.

Encore une fois, notons que la progression annuelle place « *l'expression écrite* » à la fin de chaque séquence pédagogique au sein des manuels de la cinquième et de la sixième année du primaire. En cinquième année, la rubrique porte particulièrement au départ sur la reconnaissance, la compréhension et l'exécution de la consigne. Elle fait travailler ensuite l'apprenant sur les écrits fonctionnels (l'affiche, la fiche signalétique, la lettre, la carte d'invitation, le mode d'emploi) et enfin sur la rédaction des textes, du récit notamment. Tandis qu'en 6^o année, la même rubrique appelle l'apprenant à reprendre les écrits fonctionnels (fiche signalétique, lettre, télégramme) en passant par la

reconstitution, l'enrichissement et la réduction de textes pour finir par la description, le dialogue et le récit. Pour ces deux derniers niveaux du primaire, l'objectif d'apprentissage de l'écriture semble devenir essentiellement l'initiation à la production de textes où l'élève s'exprime, s'affirme et interagit avec le monde qui lui est extérieur. En ce sens, les activités qui sont guidées par l'objectif fixé auparavant proposent un travail en trois étapes : (*je découvre*), (*je m'entraîne*) et (*je produis*). Concernant la découverte, il s'agit d'un ou deux documents à observer et à comprendre en tentant de répondre à une gamme de questions qui les accompagnent. C'est dire une sorte de lecture permettant le passage à l'écriture ou l'apprentissage simultané de la lecture et de l'écriture. Celle-ci se manifeste au niveau de l'entraînement sous forme de consigne semi libre incitant l'apprenant à écrire sur le modèle observé et au niveau de la production basée sur une consigne à la fois libre et contraignante dans la mesure où elle cadre la situation de communication dans laquelle l'apprenant pourra produire librement. Les trois étapes autour desquelles s'organise la page d'expression écrite se trouvent souvent renforcées par des notes directrices ou des conseils à suivre sous de forme de «*règles d'écriture* ». Et encore, même si l'on veut nous convaincre que l'apprenant dispose des éléments de base en lecture comme en écriture lui permettant la production personnelle, nous soulevons la problématique de la consigne dans cet apprentissage. Certes, le manuel de 5^{ème} lui consacre l'activité d'expression écrite de la première séquence selon deux objectifs : "*reconnaitre et exécuter une consigne*" d'une part, "*écrire des consignes*" d'autre part. Une telle initiative pédagogique ne peut être que louable en dépit de son caractère très limité. Mais on aurait dû l'élargir pour embrasser les autres séquences au sein du manuel et la généraliser dans les autres manuels. Nous saluons également dans ce livre scolaire la rubrique «*consolidation des acquis*». Précédant à chaque fois l'activité d'expression écrite, elle couvre d'une manière permanente toutes les séquences et intéresse la grammaire, le lexique, la conjugaison et l'orthographe ainsi que l'autodictée. La procédure aurait été plus bénéfique si elle avait été prolongée du moins en classe suivante étant donné l'apport de ces exercices dans l'apprentissage de la langue et de son aspect écrit notamment. Il en est de même pour la pagination en chiffres et en lettres qui caractérise exclusivement les deux derniers manuels du cycle. On aurait dû intégrer le procédé dans

les autres livres scolaires en primaire pour son importance dans l'apprentissage des numéraux cardinaux et de l'orthographe de ces adjectifs par les élèves qui n'arrivent pas à les intégrer même en terminale. Notons-le, compter, lire et écrire sont trois apprentissages fondamentaux et complémentaires à l'école. Du reste, le cycle primaire doit doter l'apprenant des compétences minimales nécessaires en écriture comme en lecture qui lui permettra d'affronter un niveau supérieur de ces apprentissages au cycle collégial. Sachant que les cahiers de cours sont remis aux élèves à chaque fin d'année, nous avons pu consulter un échantillon. Parmi les traces écrites qui y sont retrouvées, figurent celles relatives à la rédaction, à l'expression écrite. Il est vrai que nous ignorons complètement les conditions dans lesquelles ces productions scolaires ont été réalisées et que leur assistance serait souhaitable. Mais en tout état de cause, nous considérons que parmi les résultats retrouvés sur les cahiers, il existe des prestations encourageantes à condition qu'elles soient authentiques et qu'elles reflètent réellement le profil des apprenants. À propos de ces réalisations, trois hypothèses sont possibles. Première hypothèse, l'utilisation des couleurs par les élèves pour marquer certains mots laisse supposer que ces textes parfois à reconstituer (phrases en désordre), parfois à trous (mots effacés et listés) sont des productions élaborées par l'enseignant qui les présente à ses élèves comme exercices. Ce qui impliquerait le retour des enseignants aux moyens proposés pour l'apprentissage de l'écrit en quatrième année. Deuxième hypothèse, les textes peuvent être travaillés hors classe par les élèves sur demande de l'enseignant pour les recopier ensuite sur les cahiers. Dans ce cas, on ignore complètement si l'apprenant en est le vrai producteur. Ce qui justifierait la remarque sur les seuils non atteints dans les cycles suivants. Enfin, dernière hypothèse, ces aboutissements prometteurs qui rafraîchissent les cœurs sont vraiment des productions effectives d'apprenants et incitent à explorer la continuité de cet apprentissage par ces élèves qui accèdent au cycle collégial.

Écrire en classe de FLE au secondaire collégial

Certes, l'écrit est constamment présent sous diverses formes en classe de français : texte de lecture, réponses à des questions ou consignes pendant les contrôles continus, transcription de bilans (traces écrites)

sur les cahiers, éventuelle prise de notes à l'oral ou en lecture, formulation de règles de fonctionnements en grammaire/communication, etc. Mais il paraît que le travail des séances de production de l'écrit à part entière consiste essentiellement au cycle primaire juste à produire des phrases ou plutôt à les organiser (phrase condensée/chargée). Ce qui laisse comprendre que la notion de texte proprement dit serait l'affaire du cycle collégial. Or, à la différence de l'oral, l'apprentissage de l'écriture implique sans doute des difficultés particulières et exige des efforts considérables. À ce sujet, le discours officiel tenu dans les Orientations Pédagogiques pour le Français au Collège (OPFC) compare, en ces termes, l'apprentissage des deux langues maternelle et étrangère en partant du constat selon lequel les déficiences des élèves en écrit existent même en langue maternelle (allusion à l'arabe) pour justifier celles qui font leur apparition en français langue étrangère.

A l'entrée au collège, les élèves devraient maîtriser la production de phrases, l'articulation des idées, l'organisation des paragraphes. A la différence de l'oral, l'écrit nécessite plus d'élaboration. Il est régi par un certain nombre de constantes qui ne sont pas toujours suffisamment acquises, même en langue maternelle (...). Des activités de consolidation seront mises en place pour les élèves qui n'ont pas atteint ces seuils. OPFC, Aout 2009, pp. 23-29

Cette déclaration montre que la vision n'est donc claire ni pour l'apprentissage de la langue maternelle ni pour celui de la langue étrangère. L'évaluation ne repose probablement pas sur des critères de réussites concrètement délimités. D'où l'insistance sur la nécessité de mise à niveau pour pallier le passage non mérité des apprenants d'une classe à l'autre et d'un cycle à l'autre. D'où le report aussi de l'expression écrite libre de l'apprenant à une étape ultérieure où il sera mis en situation de créativité (traitement des sujets de production écrite en classe) à partir d'une consigne avec l'utilisation de tous les moyens disponibles et jugés nécessaires (dictionnaire, le manuel, le cahier...) (phrase longue). En situation de créativité, la séance de production écrite deviendrait, selon ce texte officiel, une activité d'apprentissage autonome par excellence et permettrait l'atteinte des quatre principaux objectifs fixés pour l'apprentissage de l'écrit dans ce cycle : l'aptitude à produire un texte complet cohérent, la capacité de s'exprimer et de

communiquer par écrit, la maîtrise de la narration combinée à la description et l'initiation à l'argumentation en plus du développement du plaisir d'écrire. En tout cas, pour atteindre les objectifs assignés à l'apprentissage de l'écrit au collège, les manuels scolaires programment trois phases didactiques distinctes à suivre par un enseignant avec ses élèves : l'observation, la compréhension et l'entraînement. Par opposition à la dimension orale de la langue mentionnée par « *je m'exprime oralement* », nous notons la rubrique « *je m'exprime par écrit* » pour désigner l'activité d'écriture. Cette rubrique renferme, presque sur le modèle primaire (à préciser), quatre étapes progressives d'apprentissage : *j'observe, je comprends, je retiens* et *je m'exerce*. Dans ce principe de conceptualisation piagétien, le rapport s'établit entre l'acte d'écrire et celui de lire puisque l'acte d'écrire s'appuie sur un support (un texte) identique à celui étudié en lecture et qu'il faut d'abord observer afin d'en reconnaître les caractéristiques formelles, qu'il faut ensuite lire et comprendre en dégagant le sens et en réfléchissant sur les moyens linguistiques et discursifs utilisés pour enfin s'entraîner individuellement c'est-à-dire reproduire le modèle étudié et repéré par imitation (béhaviorisme) (phrase longue). Pour aider l'apprenant à assimiler certaines caractéristiques du genre d'écrit ciblé, on lui propose souvent des instructions et des recommandations (*je retiens*).

En fait, en première année du collège, l'effort n'est pas assez considérable dans la mesure où l'apprenant scripteur est strictement appelé à imiter le modèle observé en lecture. Pour s'exprimer par écrit à travers des activités semi-guidées, l'effort à fournir par l'apprenant se limite à mettre en ordre des éléments proposés, à écrire sur le modèle présenté ou à compléter une histoire à partir des indications offertes. Nous manquons d'enquêtes sur le terrain qui puissent renseigner concrètement sur ces pratiques scripturales et sur les résultats qui en découlent. Cependant, outre cet apprentissage par imitation grâce à diverses activités, nous constatons en deuxième année du collège l'apparition de la notion de projet d'écriture comme travail à la fois individuel et collectif. Il est question de deux projets étalés sur les deux périodes de l'année : l'un porte sur la production d'un journal scolaire comme écrit fonctionnel tandis que l'autre concerne un texte littéraire de genre théâtral (rédiger et jouer une pièce) sachant que le programme

annuel embrasse deux principaux thèmes : lire les médias et lire le texte théâtral. D'autres activités scripturales accompagnent ces deux projets d'écriture envisagés. Elles tentent de plonger l'apprenant dans l'écriture de compte-rendu, de charades, d'anagrammes, d'horoscope, de prévisions météorologiques, de petites annonces. Toutes ces activités libres d'écriture surtout en atelier au sein d'un projet sont louables mais toute la question réside dans le degré de réalisation par les participants. Malheureusement, l'apprentissage de l'écriture par projet n'est pas maintenu en troisième année où la notion d'écriture s'annonce non plus par le groupe nominal « *expression écrite* » ou par l'expression verbale « *je m'exprime par écrit* » mais plutôt par le verbe à l'infinitif présent : « *écrire* ». À ce dernier niveau du collège, l'objet à écrire change en fonction du dossier au sein de chaque séquence des deux périodes. Les activités et les consignes sont très diversifiées selon l'objectif fonctionnel visé : écrire une lettre pour informer, pour s'informer, pour s'exprimer, écrire une lettre de réclamation, une demande d'inscription... la progression s'articule sur trois volets. D'abord, la correspondance qui rappelle les écrits fonctionnels déjà programmés en classes primaires. Ce volet invite l'élève à s'entraîner sur l'écriture de plusieurs formes de lettres personnelle, littéraire, de circonstance, administrative ainsi que sur la demande d'emploi et le CV. Nous notons là la volonté de doter l'élève d'une compétence en écrits fonctionnels susceptibles de l'intéresser dans sa vie active, étant donné sa dernière année du cycle lui offrant la possibilité de choisir l'orientation vers les centres de qualification professionnelle. Ensuite, le second volet sur le récit de vie engage l'apprenant dans des activités d'écriture et/ou de réécriture en commençant par l'autobiographie (en je/il) puis par le journal intime et les mémoires pour arriver à la biographie (informative et littéraire). À ce niveau, l'écriture se rattache principalement au passé de l'apprenant : on veut l'amener à écrire pour raconter et se raconter à partir de lui-même et de ses souvenirs. Enfin, le manuel introduit l'apprenant dans l'écriture à partir d'une œuvre. Il s'agit en dernier lieu de l'écriture relative à la narration, à la description et à l'argumentation à la base d'un texte littéraire d'aventure : *l'Île au trésor*. Les séances d'écriture portent dans cette deuxième période du manuel sur le développement des compétences d'écriture dans ses rapports avec la lecture. En effet, on souhaite conduire l'apprenant à présenter l'œuvre en élaborant sa fiche de lecture globale ou détaillée, à défendre son

propre point de vue dans le contexte du roman, à résumer l'histoire ou sa partie selon les éléments fournis, à rédiger un texte argumentatif relatif à un personnage dans l'histoire ou un texte descriptif sur un lieu ou sur un personnage dans l'œuvre, à se lancer dans la création en imaginant la suite des récits, à persuader par écrit en tant qu'élève-auteur etc. Certes, on ignore tout sur les pratiques effectives des acteurs en classe. Mais, si l'on se base sur ce programme global conçu théoriquement pour ce cycle, on ne peut que s'étonner devant le niveau des élèves qui arrivent au cycle qualifiant. L'ampleur de l'écart entre les profils attendus et le niveau réel des apprenants est inconcevable. Le problème réside quelque part : soit dans les pratiques effectives qui pourraient être à l'encontre du programme soit dans ces contenus eux-mêmes qui ne sont pas conformes au niveau des apprenants si bien que leur application devient impossible. Que ce soit l'une ou l'autre hypothèse, que ce soit les deux réunies, une chose est sûre : l'évaluation dans le système est en panne. Un tel constat peut se justifier dans ces lignes :

La production de l'écrit fait intervenir diverses compétences : rédactionnelle, textuelle, référentielle, culturelle, communicative, etc. Le plus souvent, l'élève à qui l'on demande de produire de l'écrit, est confronté à d'innombrables difficultés en même temps : il peut ne pas savoir introduire, argumenter, entretenir la progression thématique, maîtriser les procédés de reprise, maîtriser le lexique requis, etc. C'est pourquoi la pédagogie de l'écrit nécessite une planification rigoureuse en termes de compétences, à partir des besoins constatés, notamment lors des activités d'expression libérée écrite et orale. (OPFC, 2009, op. cit, p. 29)

Il paraît, par ailleurs, que nous sommes en plein apprentissage de l'écrit par et dans la littérature et qu'avec cette pratique scripturale fondée sur le texte littéraire, on prépare l'apprenant à la continuité de son apprentissage linguistique au moyen des œuvres intégrales programmées au lycée appelé aussi récemment le cycle secondaire qualifiant.

Écrire en classe de FLE au secondaire qualifiant

Dans ce cycle où l'on se réfère, du moins théoriquement, aux notions de réception et de production de l'oral et surtout de l'écrit, on parle de «*production écrite*» comme dernière étape dans la progression pédagogique mais aussi comme phase en alternance avec celle de la lecture selon le projet à réaliser. On soutient d'ailleurs officiellement dans le cadre d'une organisation pédagogique par projet que

«...tel projet nécessitera davantage d'heures de lecture que le précédent, tel autre privilégiera la production écrite ou l'initiation à la documentation.» O.G. 2007, p.9

Pour l'apprentissage de l'écrit, les Orientations Générales diffusées depuis 2002 maintiennent les pratiques prônées dans les RP de 1994 et préconisent le recours à des activités de production écrite diversifiées et susceptibles de rendre l'apprenant plus autonome. Aussi, les productions scripturales doivent-elles porter sur le résumé, le compte rendu de lecture, la synthèse de documents, l'essai général et littéraire, le commentaire, la réécriture, la rédaction courte, le pastiche en plus des activités sur les écrits fonctionnels (compte rendu de réunion, rapport, CV, lettre de motivation et de réclamation, demande d'emploi et de stage...) et ce, dans le dessein de préparer l'apprenant à la vie active. Cependant, on y évoque paradoxalement et de manière générale les grandes lignes des pratiques de l'écrit pour les deux années du baccalauréat sans faire allusion au Tronc Commun. On dirait que ce niveau n'est pas concerné par l'apprentissage de l'écrit ! Effectivement, on lit dans ces Orientations ce qui suit :

La spécificité du cycle secondaire qualifiant implique le recours à des activités de production écrite diversifiées, susceptibles de faire accéder l'élève au degré d'autonomie escompté. A cet effet, outre les pratiques recommandées par les RP de 1994, apparaîtront notamment, l'essai littéraire, le commentaire composé, la production de dossiers thématiques etc. Ainsi, l'essai général et le résumé sont privilégiés en 1^{ère} année tandis qu'à partir de la 2^{ème} année, on procèdera en particulier à l'apprentissage de l'essai littéraire et du commentaire composé. Ces pratiques n'excluent aucunement les autres activités d'écriture qui peuvent être programmées en vue d'accroître les

capacités de production écrite des élèves dans le cadre d'un projet pédagogique donné. (2002 : p.9).

En outre, les textes officiels font référence aux acquis des apprenants dans le cycle précédent pour les inviter au qualifiant à les approfondir étant donné le caractère continu du développement des compétences considérées comme jamais définitivement acquises. C'est ici un constat qui autorise la remise en question de l'enseignement/apprentissage suivi tout comme de son évaluation ; car à partir de quand peut-on enfin considérer qu'une compétence est suffisamment acquise ? À partir de quand doit-on cesser de reprendre autrement un contenu pour passer à un nouveau ?

Le collège a permis à l'élève d'acquérir quelques notions de base d'une approche des textes littéraires en même temps qu'une appropriation des moyens linguistiques et langagiers pour une communication efficace en langue française. Dans le cycle qualifiant, l'élève sera appelé à approfondir ces notions, à améliorer sa maîtrise de la langue et à acquérir une méthodologie du travail intellectuel. Ainsi, les compétences à développer chez les élèves ne sont jamais considérées comme définitivement acquises, d'où la nécessité de les reprendre dans des perspectives de plus en plus pointues à travers des supports et des situations diversifiées. (2007, p14)

Notons au passage que les Orientations Générales (2005, 2006 et 2007) ne semblent apporter les unes aux autres aucune nouveauté à part la différence typographique. Ce sont d'ailleurs des imprimés dont la taille de police se trouve modifiée à chaque fois. Ils reprennent le même contenu à trois reprises accent mis respectivement sur les trois niveaux du cycle qualifiant. Ces pages photocopiées et agrafées au cours des trois années successives sont marquées par leur réduction par rapport à celles diffusées en 2002. Elles écartent tout propos théorique et pratique sur les lectures méthodique, analytique et sélective pour mettre en valeur l'organisation et la progression pédagogique en activités, en projet et en module. Elles consistent aussi à notifier, à détailler et à répartir des compétences à développer dans chaque activité pour les trois années du cycle qualifiant. En fait, il convient de manière générale de produire des textes en fonction des consignes dans le cadre du projet pédagogique. Pour le Tronc Commun, les compétences majeures à

développer restent d'abord la reformulation des consignes, la ponctuation et la mise en page des passages ainsi que la cohérence et la cohésion des écrits de type narratif, descriptif, argumentatif ou prescriptif. On parle également d'élaboration de fiche de lecture, de compte rendu de lecture et de prise de notes. Bref, à ce niveau, l'apprentissage de l'écrit tourne autour de l'écriture, de la réécriture ou du résumé de scène, de dialogue tout comme du récit sachant que le programme renferme des poèmes, deux nouvelles et une pièce classique. Quant au cycle du baccalauréat, il est question de pratiques scripturales en rapport avec le contenu de modules à savoir l'autobiographie, le roman à thèse et la tragédie (en première), le conte philosophique, le roman maghrébin et le roman réaliste (en seconde). Ainsi sont sollicités le résumé de texte, le compte rendu et la fiche de lecture à côté de l'écriture ou de la réécriture des textes d'invention, de réflexion, d'idées et d'argumentation. Par ailleurs, à l'encontre du Tronc Commun où l'on focalise davantage l'apprentissage sur l'aspect formel de l'écrit, l'accent est plutôt mis dans les deux années du baccalauréat sur l'organisation textuelle puisqu'on envisage les notions de plan, d'introduction et de conclusion et par là l'essai général. Force est de constater enfin la marginalisation totale de l'essai littéraire, du commentaire composé tel qu'ils sont recommandés pour la deuxième année. Ce qui met en contradiction les contenus de ces textes officiels qui programment ce qu'ils n'envisagent pas de mettre en œuvre et application. Les objectifs fixés ne correspondent totalement pas aux pratiques exigées d'autant plus qu'aucune épreuve d'examen n'a jamais fait place ni à l'essai littéraire ni au commentaire composé ni non plus à la synthèse ou au résumé depuis 2002, date amorçant le travail par les œuvres. Il est vrai que nous ignorons complètement ce que fait réellement chaque praticien en classe à travers le pays, mais si sur le plan officiel ce qui est théoriquement programmé se trouve loin d'être respecté, il faut s'attendre au pire sur le plan pratique où les besoins réels des apprenants s'imposent avec force. La notion de texte littéraire qui s'apprête à l'ouverture et résiste à l'évaluation, celle du projet pédagogique qui incarne la divergence et la spécificité, la notion de compétence encore mal maîtrisée, celle de l'écriture exigeant par nature effort et patience, toutes ces notions posent énormément de problèmes au niveau pratique à tel point que l'absence de mise en commun théorique et conceptuelle ne peut qu'engendrer une certaine anarchie

pédagogique au lycée marocain. Du reste, selon le discours des textes officiels sur l'apprentissage de l'écrit, l'apprenant marocain doit maîtriser à l'issue du cycle secondaire qualifiant un certain nombre de compétences. Il doit être capable de rendre compte de la compréhension d'un texte par un résumé ou par une fiche de lecture, capable de prendre des notes et de synthétiser, capable d'utiliser les organisateurs textuels, les connecteurs logiques et chronologiques, capable de respecter la ponctuation et les règles morphosyntaxiques, capable d'adapter le vocabulaire et la mise en page, capable de produire des écrits créatifs et personnels. La mise en relation de ce discours avec les programmes du cycle en question autorise deux principaux constats. En premier lieu, ce profil de sortie indique que les éléments de base concernant l'écriture ne sont encore acquis ni au primaire ni au collège ; la question s'impose en conséquence : quelles compétences sont acquises dans les cycles précédant le qualifiant ? En second lieu, ce même profil réduit aux données rudimentaires n'est en correspondance ni avec les contenus décidés autour des œuvres littéraires incarnant les aspects esthétiques ni avec les objets officiellement évalués et qui ne sont en rapport ni avec le résumé ni avec la synthèse. Cette discordance ne peut que donner naissance à des pratiques disparates et incertaines sur le terrain.

En somme, à la lumière de ce bref aperçu descriptif de la notion d'écriture aussi bien dans les manuels que dans les orientations générales et les progressions pédagogiques, on peut déduire que, comme la lecture-plaisir, l'écriture-plaisir⁷ demeure encore un niveau inaccessible. Il en est sans doute de même pour la ponctuation apparemment négligée et qui fait défaut dans les pratiques scripturales de tous les apprenants à quelques exceptions près. L'on peut en conséquence postuler que la programmation du texte littéraire en classe justifie la volonté de promouvoir la lecture-écriture qui en découle impérativement. En définitive, l'acte d'écrire en classe de français au Maroc vise progressivement trois objectifs : d'abord la copie et le graphisme, ensuite les mots et les phrases pour s'arrêter à la production de textes fonctionnels notamment mais aussi timidement littéraires. Examinons rapidement ces trois niveaux d'objectifs en écriture.

Écrire pour vérifier la capacité de reproduire des mots, des phrases

Il paraît que le passage par le graphisme, la copie et l'imitation des modèles de lettres, de syllabes et de mots est une condition *sine qua non*

⁷ Cf. Partie I de l'article, p.7.

pour pouvoir ensuite construire des phrases en mettant en ordre des mots suivant la structure grammaticale spécifique au système linguistique en question. Cette première étape d'apprentissage de l'écriture instaure les premières bases nécessaires à l'acquisition des compétences scripturales de niveau supérieur. Elle correspond naturellement au stade préscolaire. Or, nous avons déjà signalé que pour l'apprentissage du français à l'école publique marocaine, le préscolaire est dominé par l'enseignement privé et qu'à l'école publique, l'enfant entre officiellement en contact avec le français à partir de la seconde année du primaire. En réalité, cette année prend la valeur du niveau préscolaire pour l'apprentissage du français langue étrangère comme le confirme le contenu du manuel exploré. Il faut dire que cette valeur s'étend relativement à la troisième année où l'on commence à apprendre à produire des phrases par imitation. L'écriture consiste donc durant ces deux premières années du cycle primaire à évaluer le degré de maîtrise du mouvement graphique d'une part et d'aptitude à reproduire des fragments de mots voire de petites phrases d'autre part. La production de textes suppose la maîtrise des règles fondamentales de l'écriture et du fonctionnement de la langue. La maîtrise de la phrase se trouve indispensable pour accéder à la production du texte. La grammaire textuelle suppose la grammaire phrastique préalable. En fait, l'exercice sur des textes implique la mise en œuvre simultanément des acquis de la copie, de la mobilisation du lexique personnel exprimant des idées personnelles et de la maîtrise des modes et des temps nécessaires dans la pratique linguistique. Produire un texte comme acte global est une tâche reportée donc aux niveaux ultérieurs où le texte littéraire se trouve manifestement relégué au second plan devant les textes fonctionnels.

Écrire pour mesurer la capacité de produire des textes fonctionnels

Il paraît que les concepteurs des manuels estiment que le passage au niveau de production de textes doit débiter dès la quatrième année du primaire et se prolonger jusqu'au cycle collégial. Cela signifie, selon ces décideurs, que les deux premières années d'apprentissage du FLE sont suffisantes pour intérioriser les premières notions de base de ce système linguistique par l'enfant marocain. Pour eux, cet enfant est capable avec ces deux ans d'apprentissage de lire mais aussi d'écrire des mots qu'il peut organiser en phrases. Certes, il ne s'agit pas encore

de la production personnelle de mots et de phrases, mais simplement de leur reproduction c'est-à-dire de l'écriture à partir d'un bagage offert par l'adulte. Il s'avère ainsi que l'objectif de l'écriture pour le cycle collégial et les trois dernières classes du primaire se limite à évaluer la capacité de l'apprenant à reconstituer ce qui est décomposé, à reproduire des modèles. En effet, on assiste depuis la quatrième année du cycle primaire à des consignes d'écriture incitant l'apprenant à produire des écrits à caractère fonctionnel en imitant des échantillons. Excepté les deux uniques projets d'écriture introduits paradoxalement en deuxième année du collège d'une part et les quelques activités à la base du texte littéraire à la fin de la troisième année du collège d'autre part, l'entraînement à l'écrit porte principalement sur l'assemblage des phrases disloquées. On se demande si l'apprenant qui arrive à rétablir convenablement l'ordre des phrases d'un texte élaboré par un tiers peut produire adéquatement son propre texte. Et puis, on se demande également si l'élève peut devenir autonome dans son apprentissage avec l'habitude de modèles étalée sur une période de six ans. La programmation relative à l'apprentissage de l'écriture dans les deux cycles (primaire et collège) semble négliger l'emploi individuel et libre des ingrédients nécessaires à la composition d'un texte. Elle ne traite aucunement les composantes textuelles à savoir les règles morphosyntaxiques, la construction et la ponctuation des phrases, les aspects de cohérence et de cohésion du texte, l'adaptation du lexique et des temps verbaux à la situation de communication. Bref, l'apprenant pratique de l'écrit sans y être impliqué car l'objet de travail ne lui appartient pas, il ne s'y retrouve pas. Le manque de savoir et de savoir-faire d'une part, les habitudes forgées sur les modèles d'autre part, le tiennent infirme (revoir l'expression imagée) devant l'expression écrite. Il reste scripteur mutilé face à la rédaction. De ce fait, tout le problème de la compétence rédactionnelle se pose incontestablement dans l'apprentissage de l'écrit.

Écrire pour tester la capacité rédactionnelle

La compétence rédactionnelle paraît s'amorcer à la dernière année du collège pour s'affirmer avec force pendant le cycle qualifiant. C'est vrai qu'on fait appel à la rédaction de textes, mais le contenu des programmes ne porte pas sur les processus rédactionnels proprement

dits. Les consignes formulées pour l'écriture au sein des manuels du collège mentionnent généralement le type d'écrit sans jamais s'intéresser à l'apprentissage des spécificités de chaque type. On en parle sous forme de règles à retenir sans jamais les transformer en objet d'apprentissage. Il en est de même en cycle qualifiant où les Orientations Générales appellent par exemple à la rédaction de résumés, de fiches de lecture, à l'élaboration d'un plan, d'une introduction ou d'une conclusion sans jamais considérer ces écrits comme des objets d'apprentissage en tant que tels. De plus, il convient de constater que la note ministérielle n°32 sur l'examen normalisé régional en français pour les classes de première année bac comme cadre de référence à l'évaluation se contente d'exiger la rédaction d'une argumentation abstraction faite de la conversation, de la description et de la narration, des aspects relatifs forcément aux œuvres littéraires.

Quant à la production écrite, elle lui offre la possibilité, dans le respect de la consigne d'écriture, de s'exprimer correctement en français, de mettre en œuvre ses capacités de création et d'imagination et d'exercer son esprit critique... Le domaine de l'évaluation des acquis de la première année en langue française, cible deux composantes importantes : l'étude de texte et la production écrite, la durée de l'épreuve étant de deux heures (2h)... Quant à la seconde composante, elle permet d'évaluer sa compétence rédactionnelle, autrement dit sa capacité à produire un texte argumentatif et ce dans une langue correcte.

La note détermine en quelque sorte les principaux critères d'évaluation de l'écrit au secondaire qualifiant. Elle les délimite, en fait, dans le respect de la consigne, la correction de la langue, l'originalité et l'esprit critique des apprenants. En outre, elle réduit la compétence rédactionnelle en la seule production d'un texte argumentatif. En revanche, il reste que les collégiens arrivent au lycée sans être suffisamment préparés ni initiés à ces critères d'évaluation. Au contraire, ils sont seulement habitués à mettre en ordre des phrases données au lieu d'en produire personnellement. Ce qui fait qu'ils demeurent incapables de forger eux-mêmes leurs énoncés corrects linguistiquement et encore moins de créer leurs propres textes répondants aux normes d'écriture. Disons donc que pour qu'il y ait apprentissage de l'écrit, il faut apprendre les règles d'écriture ainsi que

la façon de les mettre en pratique. Le processus rédactionnel est complexe et tous les apprenants-scripteurs ne peuvent pas l'acquérir seulement par la pratique telle qu'elle est décrite plus haut. Les scripteurs doivent comprendre ce qu'implique l'activité rédactionnelle. Ils doivent connaître les composantes du processus à savoir la planification, la mise en texte (la mise en mots des idées, les temps verbaux, les liens logiques, la ponctuation) et la relecture ou révision qui suppose correction, rectification, réorganisation, affinement et présentation définitive.

Avant donc d'arriver au travail sur le texte, les apprenants-scripteurs doivent posséder la compétence linguistique nécessaire leur permettant de produire le type de texte demandé (savoir grammatical de base, vocabulaire et structure propre au type de discours à écrire). La lecture et l'analyse des textes illustrant le type de texte qui sera rédigé par la suite peuvent constituer l'entrée pour l'apprentissage des structures et du lexique. Ces textes demeurent des exemples au niveau de l'organisation des idées, du vocabulaire et des structures spécifiques utilisés. Leur réutilisation par les apprenants dans leurs propres textes pourrait être instructive si bien qu'elle favoriserait leur fixation dans la mémoire à long terme. Pédagogiquement parlant, il est possible de procéder au travail par imitation de certaines structures formelles des textes que l'on envisage de produire. Dans la même perspective, l'activité de prise de notes revêt un grand intérêt pendant la lecture des textes en vue d'un enrichissement lexical. Les apprenants peuvent inscrire sur des feuilles le vocabulaire et les expressions observés lors de leur lecture des textes en y gardant leur origine pour toute consultation éventuelle. Cette procédure pourrait aussi contribuer à faciliter l'action de transposition pendant la rédaction personnelle. Toute liste établie individuellement pourrait ensuite être corrigée et complétée collectivement en classe. Ainsi, l'apprenant coopère à la construction consciente d'une compétence linguistique pré-requise pour la composition d'un texte adéquat au type de discours demandé. De plus, le réemploi d'un certain nombre de structures lors de la rédaction de son propre texte, n'est qu'un passage de la phase de la compréhension à celle de la production. Rappelons, par ailleurs, que l'enseignement/apprentissage du français au secondaire marocain a passé en revue trois modèles relatifs à l'acte d'écrire en classe.

L'évolution de ces modèles s'est manifestée à travers trois verbes : rédiger ou composer un texte (rédaction et/ou composition), exprimer ou s'exprimer par écrit (expression écrite), produire par écrit (production écrite). Examinons-les rapidement afin d'en dégager les différences en objectifs et en pratiques évaluatives inhérentes.

Le modèle de la rédaction ou de la composition est ancré aussi bien dans les convictions pédagogiques que dans les pratiques scolaires. On l'avait introduit en classe de français sous le nom des exercices écrits qui induisent le résumé en alternance avec la rédaction. Il est fondé à la fois sur une conception de l'écriture dans son rapport avec la pensée et sur une conception de l'apprentissage essentiellement imitatif. L'écriture s'y conçoit alors comme une simple transcription d'une pensée qui lui préexiste comme le postule Boileau dans sa célèbre formule :

«Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement

Et les mots pour le dire arrivent aisément»

L'écriture passe, en effet, par une suite d'opérations dans un ordre rationnel qui consiste à chercher les idées, à faire le plan, à écrire au brouillon qu'il faut ensuite corriger et recopier au propre. L'apprentissage y est défini par le principe d'imitation avec priorité attribuée à la maîtrise des normes en commençant par les plus élémentaires. La règle est de « parler comme un livre », et non pas de « s'exprimer ». À plus tard et à quelques-uns seulement (l'élite) est réservé le privilège d'écrire pour s'exprimer, penser, réfléchir, discuter. Ce principe sélectif attribue les inégalités des performances au génie de la race d'une part et au génie individuel d'autre part. L'école se charge d'apprendre à tous à lire et à écrire au minimum (le déchiffrage) et à repérer les élèves doués pour les faire avancer jusqu'aux places d'honneur. L'écriture porte prioritairement sur la maîtrise de la langue et sur l'imitation béhavioriste en reprenant inlassablement des contenus et des formes empruntés aux lectures des bons auteurs. D'où la supériorité du discours littéraire. L'apprenti est réduit à un simple imitateur, copiste et compilateur. L'évaluation dans ce modèle de la rédaction place l'élève dans une progression basée sur la modularité des savoir-faire. Les exercices permettent de travailler des compétences en modules isolables : conjugaison, orthographe, vocabulaire, grammaire

de phrase et de texte. La rédaction qui devient un aboutissement n'est, à l'origine, ni un exercice d'invention ni un exercice d'expression, mais juste un contrôle de la capacité à respecter l'orthographe et la syntaxe élémentaire qui forment les critères d'évaluation presque exclusifs. Le reste étant évalué très globalement et de manière très imprécise dans les annotations.

Le modèle de l'expression écrite vient ensuite dénoncer l'illusoire rationalité caractérisant la rédaction où les élèves sont prisonniers de l'imitation mécanique des sujets modèles, canevas et autres stéréotypes, et du caractère artificiel des situations. Il s'agit de rompre avec une écriture forcée et sans implication. En outre, à la différence de la rédaction où le don est inégalement réparti entre les apprenants, le modèle de l'expression écrite refuse cette inégalité dégradante stimulée par l'école puisque chacun a quelque chose à dire. Tout élève peut libérer ses potentialités, à condition qu'il soit dégagé des contraintes et des inhibitions de diverses natures. Ce sont là les principes et les fondements de l'éducation et de la pédagogie nouvelle dont on ne peut que saluer l'initiative de Freinet qui a prôné des pratiques d'écritures personnelles sous la forme de textes libres (poèmes, récits...) sans toutefois négliger les textes de travail dans le respect total des normes sociales favorisées par des pratiques autour de l'écrit. D'où la place primordiale de la correspondance et de l'imprimerie. Dans cette conception libératrice de l'écriture scolaire fondée sur la pratique quotidienne d'activités d'écriture diversifiées, l'objectif est de laisser jouer naturellement les capacités d'expression offertes par l'écrit pour amener naturellement l'élève à développer ses compétences rédactionnelles et linguistiques qu'il suffirait de nourrir en l'aidant à corriger ses textes. L'élève passionné par ce qu'il veut dire serait mobilisé pour mieux observer les règles de l'écrit et pour mieux les intérioriser. Il trouverait personnellement des solutions à ses problèmes d'écriture à partir des modèles qui lui sont fournis par des lectures diversifiées. Ce modèle de l'expression écrite se retrouve aussi sous la forme des ateliers d'écriture où l'écriture reste libératrice et constructrice d'un nouveau rapport à la langue, à soi-même, aux autres grâce à la pratique scolaire des jeux d'écriture, fictionnels ou poétiques. Il s'agit d'une invitation à une expérimentation libre des pouvoirs exploratoires de l'écriture, et ce à partir des contraintes et des consignes

sollicitant l'imagination et laissant l'écriture s'auto-développer. C'est une façon de réconcilier les apprenants avec l'écrit, une façon d'instaurer une activité positive où chacun s'aperçoit capable de réussir à écrire par plaisir. D'ailleurs, les ateliers d'écriture favorisent les jeux d'écritures poétiques et narratives, le travail systématique de la variation et de la contrainte en installant de véritables situations-problèmes d'écriture. Ils font une large place aux échanges entre apprenants scripteurs, aux interactions de travail, aux écrits intermédiaires, à la dimension sociale de l'écriture, qui contredit les représentations habituelles de celle-ci comme une activité solitaire et égocentrique. Les apprentissages se réalisent grâce à la forte implication des élèves dans leurs activités scolaires. L'implication est double : d'abord intellectuelle par la compréhension du sens, par la perception des finalités, par l'estimation de l'utilité sociale des tâches effectuées ; ensuite affective par la prise en compte du désir d'écrire, de se rendre utile, du plaisir d'imaginer, d'inventer, d'apprendre. L'apprentissage par la pratique, en situations complexes, se trouve à l'opposé d'un apprentissage par l'exercice, en situations dirigées. L'évaluation dans le modèle de l'expression écrite s'oriente non plus vers le texte mais vers le sujet. La réussite se mesure alors par des critères plus globaux, souvent au travers de formes collectives de relecture et d'échange, caractéristiques des ateliers d'écriture. L'évaluation est déléguée vers les pairs, vers le groupe.

Le modèle de la production écrite ou d'écrits, quant à lui, fait émergence à la suite des critiques adressées à la rédaction et à l'expression écrite sur la base des nouvelles références théoriques relatives à la psychologie cognitive, d'une part, et à la linguistique textuelle, d'autre part. En effet, à l'instar des sujets modèles de rédaction, on reproche le caractère stéréotypé aux textes libres de l'expression et l'on note les difficultés de faire avancer les élèves au-delà des commencements. On propose de pallier les défaillances repérées dans l'apprentissage de l'écrit par une nouvelle conception pédagogique et didactique qui consiste à élucider les processus rédactionnels, à en décrire les composantes et les étapes puisque la complexité des opérations entraîne une surcharge cognitive qui rend impossible aux apprenants la gestion de toutes les compétences sollicitées par l'acte d'écrire. L'analyse des contraintes qui dépassent les niveaux orthographiques, grammaticaux et phrastiques et qui

s'intéressent aux références théoriques du texte comme unité spécifique devient nécessaire. Il en est de même pour les dispositifs d'aide préparant et accompagnant l'écriture. le principe de modularité doit concerner les objets à enseigner en distinguant des catégories de discours selon des propriétés identifiées et explicitées (typologie de textes) et la compétence rédactionnelle à décomposer pour promouvoir des pratiques scripturales différenciées et progressives chez les apprenants. Il convient, à ce sujet, d'envisager particulièrement des relectures évaluatives c'est-à-dire des révisions multipliées et fortement guidées par des outils d'évaluation précis. En fait, dans ce modèle didactique de l'écriture, l'évaluation devient critériée. Elle met l'accent sur la nécessité de décomposer la tâche d'écriture, d'en objectiver les composantes ou les processus. Les formes d'écrit à produire sont décrites comme étant un ensemble de critères (notion de type de texte, de situation de communication, d'effet à produire, consignes d'écriture). Ces critères, dégagés par les élèves eux-mêmes en comparant leurs propres productions et les modèles sociaux ou scolaires de référence, étayent le travail tout au long de la séquence en trois phases : avant, pendant et après l'écriture. Une place décisive est ainsi accordée à la révision du texte, à des pratiques de correction et de remédiation précises qui constituent une nécessité incontournable. Une façon de remédier aux produits considérés comme insuffisants par rapport aux exigences d'une véritable compétence d'écriture polyvalente. Une façon aussi d'évaluer des textes libres qui se confondent avec leurs auteurs-apprenants dont il faut aider ceux qui ne produisent rien, ou ceux qui produisent des textes complètement étrangers aux modèles sociaux que l'école est chargée d'enseigner. Cependant, l'activité essentielle en matière d'apprentissage est la pratique de la réécriture qu'il ne faut confondre ni avec la révision des textes ni avec leur correction. Réécrire, c'est favoriser la reformulation globale des textes. Le modèle de l'évaluation critériée finit par ne focaliser l'attention ni sur l'activité du scripteur ni sur ses effets sur le développement du sujet ni non plus sur ce qui lui fait obstacle mais plutôt sur les produits finis. L'évaluation peut être positive pour un texte dont tous les critères formels sont correctement mis en œuvre mais reste dépourvue du moindre intérêt pour son auteur-apprenant. L'apprentissage doit être focalisé sur les outils et leur utilisation

effective pour écrire. Par exemple, pour raconter une histoire, le respect des formes canoniques du genre est très souhaitable mais il importe aussi de donner du sens au monde, d'en organiser les significations par le biais de la métaphore narrative. C'est dire toute l'importance de mettre en ordre le monde intérieur, de tisser des liens entre l'être et le savoir, d'élaborer l'émotion, d'extérioriser les sentiments profonds. Tout conduit à l'émergence de la notion de sujet-écrivain et des pratiques culturelles diversifiées de l'écriture.

Par ailleurs, notons enfin que chacun de ces modèles didactiques est inséparable des outils d'évaluation qu'il met en œuvre. On n'enseigne pas sans évaluer, et on n'évalue pas intuitivement ou à partir de jugements purement subjectifs. L'évaluation qui se veut objective doit se baser sur la mise à jour des principes de jugement et d'action qu'il faut expliciter aux élèves. La manière dont on envisage l'action à suivre conditionne incognito la manière d'évaluer. Avant d'être une opération purement technique, l'évaluation est un choix de valeurs et une exigence implicite de principes théoriques. Elle n'est jamais neutre et universelle mais toujours liée à une représentation du monde scolaire à l'action qu'on envisage d'y mener. D'où le lien étroit entre formes de l'évaluation et modèles didactiques. En réalité, le meilleur modèle didactique doit consister à prendre les textes pour des traces d'une activité de production, et à considérer davantage les progrès du travail de l'écriture contre le texte lui-même. Il s'avère, en conséquence, que la priorité est d'abord de créer les conditions d'une véritable éducation culturelle qui consiste à multiplier les expériences d'écriture-lecture en classe et à offrir le plus possible de rencontres avec des écrits stimulants et modélisants. La priorité est ensuite de valoriser les tâches d'écriture sans qu'elles ne soient confondues avec les activités de structuration (élaboration de règles grammaticales, orthographiques, de conjugaison...) dont l'acquisition doit se faire implicitement en situation.

En somme, l'acquisition de la compétence rédactionnelle en langue étrangère présuppose une compétence linguistique mais également un apprentissage obligatoire des processus rédactionnels en cette même langue. Travaillés séparément ou simultanément, ces processus rédactionnels doivent être au profit du travail de relecture en écriture. Au reste, l'apprenant-scripteur doit apprendre le phénomène

de la rature le conduisant à l'amélioration de son produit tout comme à son interaction avec son objet de travail. Il doit découvrir le plaisir de changer les mots, les syntagmes, les phrases voire les paragraphes pour en arriver à produire un texte qui traduit mieux son intention de communication et qui se rapproche de plus en plus du texte répondant convenablement aux normes d'écriture. D'autre part, à cet apprentissage par le brouillon s'ajoute, en principe, le grand apport du transfert de la compétence rédactionnelle déjà acquise en langue maternelle – quand cette dernière est écrite – lors des différentes compositions. De manière générale, il va sans dire que l'apprenant-scripteur en langue étrangère est supposé posséder la compétence linguistique en langue maternelle dans laquelle il écrit déjà. Constat qui semble toutefois à l'encontre de la réalité marocaine où les apprenants éprouvent de grosses difficultés à s'exprimer même en arabe standard avant le français. On se demande conséquemment, d'une part, si le seul entraînement des scripteurs à réécrire des phrases respectant les normes orthographiques, grammaticales et syntaxiques en français pourrait développer le goût ou le plaisir d'écrire ainsi que le savoir-écrire et d'autre part, si les auteurs de textes officiels eux-mêmes envisagent ouvertement l'écriture pour le plaisir.

Écrire pour le plaisir, une activité libre et individuelle

Nous avons déjà souligné plus haut la négligence de l'écriture en comparaison avec la lecture qu'elle évoque automatiquement. Or l'écriture, appelée aussi tantôt rédaction ou composition française, tantôt expression écrite ou encore production écrite, semble n'intéresser que ceux qui ont pour mission de l'enseigner et qui savent consciemment que leur tâche demeure capitale et difficile. C'est une tâche capitale car comme la lecture, l'écriture est non seulement une façon de se réaliser mais également un pouvoir social. En fait, savoir écrire, c'est savoir penser. C'est exister en se libérant de ses contraintes intérieures. Les adultes, les adolescents tous comme les enfants se découvrent par l'écriture. C'est une tâche difficile étant donné les résultats scolaires qui sont décevants dans le domaine. Mis à part les professionnels qui exercent le métier d'écriture, la relation à l'écriture est souvent négative en situation du Maroc. Il est généralement rare de trouver des adultes, enseignants entre autres, qui font de l'écriture ou

de la lecture l'une de leurs activités quotidiennes. L'éducation culturelle nécessite une mobilisation, un effort continu et une action cohérente de la maternelle au lycée. De plus, à l'école primaire, au collège tout comme au lycée, les apprenants ne doivent pas écrire sans intention de communication. Leur écriture doit s'adresser réellement à quelqu'un, à eux-mêmes, à l'enseignant, à l'entourage. Il convient de ne pas toujours faire de l'expression écrite un "exercice scolaire", un "devoir" que l'apprenant laisse tout le temps derrière lui. Son implication dans l'écriture, ne devrait se limiter au seul souci d'obtenir une note. C'est vrai que les apprenants sont en réalité appelés à mentir, à faire « comme si » face à des consignes en classe et qu'une telle situation pourrait les démotiver, et avec eux, les enseignants qui ont tendance à s'éloigner d'écrire et de faire écrire. Certains, devant la difficulté de la tâche d'écriture, agissent pratiquement comme si la meilleure façon de résoudre le problème était de ne plus le poser. Ils se contentent d'enseigner l'orthographe, la conjugaison, la syntaxe, le vocabulaire et croient ainsi pouvoir rendre leurs apprenants compétents en écriture. Or, comme toute activité, celle d'écrire se développe par son propre exercice. On apprend à écrire en écrivant de la même façon qu'on apprend à lire en lisant et à marcher en marchant. Cependant, en négligeant l'écriture elle-même, l'école privilégie l'enseignement des éléments linguistiques. Par ailleurs, ces acquis doivent, en principe, être dans la perspective d'un réinvestissement en situation d'écriture pour ainsi mettre en place l'écriture-communication. Le meilleur enseignement de la grammaire passe par l'observation des messages lus, et mieux encore, produits, puis par le classement des faits de langue à mettre en lumière dans le fonctionnement de la parole. La communication par écrit est une nécessité, un enjeu éducatif fondamental mais aussi politique de première grandeur. Dans ce sens, le journal scolaire et la correspondance scolaire, vieille idée de Célestin Freinet, peuvent sauvegarder tout leur prix tout comme les jeux de réécriture peuvent acquérir toute leur importance. Les apprenants doivent vivre l'activité d'écriture comme un plaisir tel qu'il nous le précise Jean-Pierre Goldenstein lorsqu'il assimile l'apprentissage de l'écriture à celui de la parole en prônant d'«*amener les enfants à prendre l'écriture comme nous souhaitons les amener à prendre la parole*»⁸. Écrire est un plaisir incontestable, quand on dépasse le cadre de la phrase. L'acquisition des règles grammaticales ne suffisent donc pas pour et dans l'apprentissage d'une langue. Sa pratique effective est

⁸ In *J'écoute*, journal du CRDP de l'Académie de Grenoble, n° 2, avril 1985.

indispensable, c'est-à-dire qu'il faut la parler, la lire et l'écrire. Or, la pratique scripturale reste un mode de communication indispensable. Et savoir écrire implique une pratique récurrente, à travers des phases différentes mais enchaînées : à commencer par une écriture calligraphie au départ, puis par l'entraînement à la reproduction des signes pour arriver enfin à une production d'écrit c'est-à-dire cette tentative d'immobiliser la pensée fugitive par essence. À travers la quantité d'écrit pratiqué, dont seul le contexte peut éclairer la nature, l'apprenant devient capable d'avoir un regard sur son acte d'écrire, de l'objectiver en quelque sorte, d'en faire un sujet de réflexions et de commentaires. Après la verbalisation, l'écriture constitue un deuxième détachement du sujet par rapport à son vécu. L'appétit d'écrire passe par la reprise de l'écrit qui se retravaille. Puisque, à l'opposé de la parole, il est là, présent, immuable et on peut le reprendre, le retravailler, à la condition de le programmer et de ne pas exiger régulièrement un produit fini à la fin de la séquence. Redonner du lustre à l'écrit ne veut pas dire pénaliser l'oral et le traiter en parent pauvre. Il faut en effet tordre le cou au texte libre sans destinataire, à la rédaction où l'on demande à tous les élèves d'une classe, sans se préoccuper de leur expérience, de leur culture, de leur milieu familial..., de raconter un fait divers. L'entraînement permanent à l'écriture exige des inducteurs stimulants qui mettent en route les apprenants car l'écriture en elle-même est perçue généralement comme une corvée. La question personnelle de l'apprenant en serait sans doute le principal inducteur à chaque situation. Son implication dans la tâche par le questionnement pourrait susciter motivation et constituer une ouverture pour développer ses habiletés rédactionnelles. Au lieu de centrer l'enseignement du français sur le texte final, il serait mieux de l'axer sur les processus d'écriture qui mènent à ce texte final en commençant par la question de départ qui déclenche l'activité. Il convient de considérer les processus d'écriture comme une résolution de problèmes, comme un parcours particulier et personnel, c'est-à-dire un acte complexe et récursif qui intègre plusieurs composantes. Les processus d'écriture s'actualisent d'ailleurs en trois grandes étapes : la planification, la mise en texte et la révision. À chaque étape, le scripteur est invité à prendre du recul pour évaluer le travail fait et, éventuellement, y apporter des modifications. Lors de la planification, le scripteur rassemble tout ce qu'il lui faut avant d'écrire

et organise ses idées et révise avant de passer à l'étape suivante. La mise en texte se distingue globalement par la mise en mots, en phrases et en paragraphes des matériaux sélectionnés lors de la première étape. Cette rédaction est également ponctuée de pauses pour réviser et pour enrichir ce qui est déjà là par d'autres nouvelles idées. La révision comme dernière étape consiste enfin, à mettre au point le premier essai d'écriture qui résulte déjà de multiples corrections. En fait, nous croyons que c'est bien cet enseignement de la récursivité des processus d'écriture qu'il intéresse de mettre en place depuis le niveau collégial pour que les élèves soient davantage motivés à apprendre le français par l'écriture. Du reste, dans l'apprentissage du français, les difficultés en situation d'écriture peuvent s'expliquer par les fausses préconceptions que l'élève véhicule depuis le primaire. Ils ne sont pas habitués à l'écriture, ils ne s'entraînent pas : l'écriture est une tâche difficile, un acte lent de concentration si bien que les apprenants comme les enseignants l'évitent. À cause de ces préconceptions, les élèves ne peuvent être que démotivés face à toute situation d'écriture. Toute motivation à exciter implique d'abord la déconstruction des fausses idées préalables que l'on se fait de l'écriture. À cet égard, l'enseignant a tout un rôle à jouer : au-delà des techniques à enseigner, il doit changer ses perceptions pour pouvoir modifier celles des élèves et les motiver à écrire. L'enseignement de la question comme moyen de mobiliser ses propres idées fait partie des stratégies à développer chez l'apprenant pour le motiver. La formulation libre de ses questions, la production individuelle de leurs réponses si pauvres et maladroites soient-elles procureraient un plaisir de les organiser, de les mettre en texte. Une fois leur imaginaire stimulé, ils se sentiraient plus directement concernés à s'impliquer dans la production de texte, surtout si l'on accorde du temps à la lecture des écrits en classe. Or, on a l'habitude d'enseigner l'écriture comme un acte réfléchi et soumis à des règles rigides. Pour longtemps encore, était maintenue l'approche par objectifs qui laissait beaucoup plus de place à l'attention et à la mémoire plutôt qu'à la créativité.

L'écriture est avant tout un instrument de création, d'exploration et d'émergence. Avant d'être un produit, c'est un processus, grâce auquel chacun de nous peut entrer en contact avec son expérience de la réalité, sa compréhension des événements, sa relation à l'univers (André Paré, 1984: 16).

De nos jours, la créativité en situation pédagogique du Maroc est considérée comme une valeur éducative de base, du moins, en théorie ! L'introduction du texte littéraire en classe de français, d'une part, l'adoption de l'approche par compétences et par les valeurs d'autre part, sont deux faits qui laissent mettre en évidence le développement de la créativité de l'apprenant de façon permanente dans un environnement scolaire qui doit devenir facilitateur. La sollicitation de la créativité en classe, inciterait les apprenants à se concentrer davantage sur l'intégration des apprentissages et la pratique de leurs propres ressources linguistiques, cognitives et affectives dans un but communicationnel. Mais, **il semble qu'à l'école on écrit sans intention de communication** : on n'écrit à personne, ni à soi ni à d'autres. On n'écrit même pas au professeur, si ce n'est pour obtenir une note.

Conclusion :

Bref, l'acte d'écrire consiste à remplacer la parole par le signe visuel. Son apprentissage en classe se résume dans celui de la restitution de la continuité du langage par des éléments graphiques et visuels discontinus. Ce qui justifie le rôle primordial des trois activités complémentaires et progressives : la copie, la dictée et la rédaction. Les deux premières se complètent et s'imbriquent dans la troisième qu'elles préparent et qui offre enfin à chacun l'opportunité de personnaliser la langue, de s'affirmer dans le produit qu'il élabore et de s'auto-évaluer par la lecture intime. Or, il s'avère que comme l'acte de lire dont il est inséparable, l'acte d'écrire prend des formes différentes en fonction des objectifs à réaliser en classe du FLE au Maroc. En fait, il s'agit d'abord de faire écrire au cycle primaire pour vérifier la capacité de reproduire des lettres, des mots et des phrases. C'est la pratique de la copie et du graphisme en apprenant à colorier des lettres, à les retracer sur les pointillés et à les écrire sous forme de mots et de phrases. Pour s'exprimer et communiquer par écrit, il faut attendre le cycle suivant où "l'expression écrite" est programmée en vue de mesurer la capacité d'élaborer des textes surtout fonctionnels mais aussi timidement littéraires en plus de l'initiation à l'argumentation et au développement du plaisir d'écrire. Ce sont là des compétences visées mais malheureusement inobservées par la suite chez ces apprenants au cycle

secondaire qualifiant où il est question de “production écrite“ des textes exclusivement argumentatifs comme le préconise le canevas de l'examen normalisé régional des académies. Dans ce cycle, faire écrire consiste enfin à tester la compétence de rédiger en aspirant à l'écriture pour le plaisir, une activité libre et individuelle très souhaitable mais presque impossible pour la plupart des apprenants qui bégayent encore en lecture des œuvres littéraires au programme !! Du reste, à l'instar des actes d'écouter et de parler, les deux actes de lire et d'écrire indissociables posent encore problème en termes de compréhension et de production à la fin du cursus. Mais l'écrit, en tant que dénominateur commun de la lecture et de l'écriture, ne suppose-t-il pas une compétence préalable de l'oral ? Son apprentissage ne doit-il pas jumeler les actes de lire et d'écrire en embrassant la littérature qui incarne la littérature ?

Indications bibliographiques :

Beauté P.M., Petitjean A., Privat J.M. (1996) La scolarisation de la littérature de jeunesse, Université de Metz, coll. Didactique des textes.

Bentolila A., Chevalier B. (1991) La lecture, apprentissage, évaluation, perfectionnement, Nathan.

Bernardin J. (1997) Comment les enfants entrent dans la culture écrite, Paris, Retz.

Cèbe, S. (2006) Apprendre à lire à l'école, Retz.

Chauveau, G., Remond, M., & Rogovas- Chauveau, E (1993). *L'enfant apprenti-lecteur*. Paris : L'Harmattan et I.N.R.P. (Collection CRESAS n° 10).

Chauveau G. (1997) Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture, Retz, Paris.

Devanne B (1992, 1994) Lire et écrire. Des apprentissages culturels. Tome1, Tome 2, A. Colin.

Fayol M. et alii (1991) La lecture, approche cognitive, PUF.

Ferreiro E. (1988) Lire-écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils ? CRDP Lyon.

Fijalkow, J. (1990). *Mauvais lecteur, pourquoi ?* Paris : PUF. (2 ème éd.).

- Garcia-Debanc C et al. (1994) Didactique de la lecture, Regards croisés. CRDP Midi-Pyrénées.
- Giasson, J., (1990) La compréhension en lecture, Bruxelles, de Boeck-Weswael.
- Giasson J. (1995) La lecture, De la théorie à la pratique, Gaëtan Morin éditeur.
- Goigoux (coord), Fayol M., Gombert J.E. et al. (2000) Enseigner la lecture au cycle 2, Nathan.
- Goldenstein J-P, in *J'écoute*, journal du CRDP de l'Académie de Grenoble, n° 2, avril 1985.
- Golder C., Gaonac'h D. (1998) Lire et comprendre, psychologie de la lecture, Hachette Education.
- Gaonac'h Daniel, "Les composantes cognitives de la lecture", *Le français dans le monde*, n° 255, mars 1993, p. 87-92.
- Gromer B., Weiss M.(1990-96) Apprendre à lire. T.1 : Apprendre à lire. T. 2 : Etre lecteur.
- Lecoq Pierre, éd., (1992) *La lecture : processus, apprentissage, troubles*, Lille, Presses universitaires.
- Ministère de l'Éducation Nationale : les Manuels scolaires de français en vigueur au Maroc (les trois cycles confondus).
- Ministère de l'Éducation Nationale : Orientations Générales pour l'enseignement du français au Maroc (pp. 23-24-25).
- Ouzoulias A. (1995) L'apprenti lecteur en difficulté. CP, CE1, Retz Pédagogie Pratique.
- Paré A. (1984) Le journal : instrument d'intégrité personnelle et professionnelle, éd. Centre d'intégration de la personne
- Poslaniec C., (1992) De la lecture à la littérature. Sorbier.
- Poslaniec C., Houyel C, (2000) Activités à partir de la littérature de jeunesse. Hachette-Education.

Tauveron C., Reuter Y. (1996) *Lecture et écritures littéraires*, Repères n°13, INRP.

Tisset C. (1994) *Apprendre à lire au cycle 2*, Hachette-Education, Didactiques 1^{er} degré.