

Depuis plusieurs années, l'AFL participe, par le biais de l'Ambassade de France à Rabat et dans le cadre des accords de coopération bilatérale, à des actions de formation des enseignants et des cadres du Ministère de l'Education Nationale du Maroc. Nos différentes et successives interventions ont la particularité de participer du Projet 97 SN/BAJ, c'est-à-dire d'un programme de Stratégie Nationale nommé Programme de Priorités Sociales financé par la Banque Mondiale, et dont l'Education est un des axes principaux (plus particulièrement l'enseignement en milieu rural).

Dominique Vachelard, directeur du Centre de Classes-Lecture de Brioude, présente ci-après le contenu et le déroulement des dernières interventions qu'il a animées.

## mission de formation de cadres éducatifs au Maroc

*Dominique Vachelard*

La question qui nous est régulièrement posée est la suivante : comment améliorer les performances du système d'enseignement/apprentissage de la langue écrite française dans les écoles rurales marocaines ? Ce qui revient à prendre en compte la réalité d'un illettrisme massif chez des populations confrontées à un double paradoxe : recourir à l'écrit dans un univers largement dominé par l'oralité, et réaliser l'apprentissage de deux langues écrites, étrangères à leur langue maternelle, ceci dès l'entrée à l'école (l'arabe classique en 1ère année, puis le français à partir de la 3ème année à raison de 8 heures par semaine).

Il convient de compléter ce contexte linguistique en considérant l'environnement socio-politique pour comprendre la prégnance de pratiques pédagogiques fondées sur un intangible principe de transmission unidirectionnelle d'un savoir contrôlé, et l'économique, qui n'est pas en reste si l'on envisage la précarité des conditions matérielles d'enseignement (enseignants, cadres, établissements, mobilier, matériel, manuel unique...).

Aussi, les séminaires précédemment conduits ont-ils pris la forme "formation-action", c'est-à-dire la mise en place de projets (socio-pédagogiques) imposant le recours à l'écrit (réception-production) pour leur réalisation, mais avec un impératif incontournable, celui de n'utiliser que les moyens accessibles en "temps normal" aux enseignants de

ces sites expérimentaux (par exemple la dotation en collections de littérature jeunesse grâce au Service de Coopération et d'Action Culturelle de l'Ambassade de France). Quatre actions ont ainsi préalablement été conduites sur le terrain : un séminaire régional "*Classe Lecture en milieu rural*" en mai 1998 (voir A.L. n°63, sept. 98, p.43), et trois séminaires régionaux "*Pluralité des stratégies de lecture et d'écriture*" en février 1999, (avec recours au Défi Lecture).

Pour les récents séminaires, la stratégie des décideurs a été quelque peu différente puisqu'ils s'adressaient à des formateurs de formateurs, et ne s'ancraient pas directement dans le terrain. Il fut cependant fort utile, et la crédibilité du discours en dépendait, de pouvoir faire référence et illustrer les propos par des exemples tirés du quotidien vécu avec les classes, des difficultés rencontrées, et aussi (heureusement) des succès et réussites.

Deux séminaires ont été assurés, ainsi qu'une journée de travail au Ministère de l'Éducation.

♦ **Un séminaire régional** dans le Nord, plus précisément dans les Délégations (académies) de Tanger, Tétouan et Larache, a réuni pendant la semaine du 27 septembre au 1er octobre une cinquantaine de professeurs de français et de sciences de l'éducation des Centres de Formation

des Instituteurs, ainsi que des Inspecteurs de l'Éducation Nationale, sur le thème de la *Maîtrise de la langue française dans la formation initiale des enseignants*. Il s'agissait de fournir à ces stagiaires des éléments de réflexion pour mettre en place des modules spécifiques de formation des élèves-maîtres du Royaume.

♦ **Un séminaire national**, d'une semaine également, s'est ensuite déroulé au Centre de Documentation Pédagogique (CDP) de Kénitra, au Nord de Rabat. Pour les 70 inspecteurs

formateurs des CDP de l'ensemble du Maroc, la problématique était la sollicitation, l'exercice, l'entraînement et le réinvestissement "*des stratégies plurielles de lecture et d'écriture*".

♦ **Une journée de réflexion** a aussi été conduite le 6 octobre au Ministère de l'Éducation à Rabat pour la Division du Développement des Projets Éducatifs, plus spécifiquement pour la Cellule Centrale de la FAO (Formation à Distance des enseignants, comparable au CNED). *Élaboration d'un cahier des charges pour la réalisation de nouvelles productions relatives au domaine de la lecture/écriture*.

Objectifs : amorcer une réflexion et engager des pistes de travail concernant les activités et fichiers de lecture pour la FAO. Réflexion sur un dispositif possible pour une FAO Collège, formation continue à distance des professeurs de collège de français en relation avec les pratiques de classe ayant trait à la lecture-écriture.

Concernant les contenus et quelques constats opérés au cours de ces interventions, et afin d'éviter trop de redondances aux lecteurs de cet article qui auraient déjà eu en mains mon compte-rendu descriptif de mission, je propose un retour, même imparfait et incomplet sur les activités conduites, au travers du "*prisme méthodologique*" des "*7 propositions*" (1), conscient néanmoins des limites de cette approche compte tenu des écarts qui existent entre la France et le Maroc.

1. L'essentiel de "*l'information sur la nature et les enjeux de la lecture*" a été apporté par les stagiaires eux-mêmes lorsqu'ont été évoqués la réalité des pratiques de l'écrit en milieu social et en milieu scolaire, l'illettrisme et l'analphabétisme, le contexte social d'oralité, les difficultés spécifiques (trilinguisme, politique d'arabisation...). Les

stagiaires qui disposaient de solides connaissances dans le domaine des théories de l'apprentissage ainsi que dans celui du fonctionnement de l'acte de lire, ont montré qu'il leur était parfois difficile d'opérer les transferts et de les articuler efficacement dans les pratiques pédagogiques.

Nos interventions ont pris appui en particulier sur "*L'Acte Lexique*" (2) ainsi que sur des mises en situation de production, en cherchant à souligner le plus souvent possible la cohérence d'une **politique globale de l'écrit** qui prenne en compte les conditions d'exercice de *l'activité de lecture*.

2. Bien évidemment, pour des raisons liées à l'environnement, les problèmes de pouvoir, de statut et de responsabilisation n'ont jamais été abordés de façon très explicite, mais toujours suggérés pendant les temps de réflexion abordant les aspects méthodologiques. Signalons que les ateliers proposés ont permis aux stagiaires d'éprouver eux-mêmes l'intérêt des activités proposées et leur participation a généralement été très constructive, voire très productive (il s'agissait, compte tenu du contexte d'enseignement, de favoriser le recours à des **démarches actives**).

D'autre part, même s'il paraît admis que la pratique de la lecture appartient pour l'essentiel de façon discrétionnaire au sujet lecteur, la réflexion a été orientée sur les moyens d'agir sur le(s) projet(s) de lecture : motivation extrinsèque, par les "pressions" émanant de l'environnement socio-éducatif du lecteur, avec par exemple la mise en oeuvre de projets pédagogiques (ou trouvant leur réalisation en contexte social), également motivation intrinsèque grâce à la conduite régulière d'activités métacognitives permettant aux apprenants de mieux comprendre l'acte, la réussite ou les difficultés dans lesquels ils sont engagés, et, disposant ainsi de démarches autorisant l'évolution des apprentissages, de prétendre pouvoir prendre plaisir à leur exécution.

3. Après plusieurs précédents séminaires de formation-action impliquant les enseignants dans des projets innovants se déroulant dans les conditions matérielles habituelles d'enseignement, la stratégie de ces deux séminaires a pris pour cible des formateurs de formateurs. Orientation différente avec effets potentiels puissants puisque les inspecteurs-formateurs des CDP sont des personnes-relais

(1) rappelons qu'il s'agit de l'ensemble des actions indissociables, susceptibles de couvrir la totalité des facteurs liés à la non-lecture, et définissant une politique globale de lecture quels qu'en soient le lieu et les destinataires. (*7 propositions*, A.L. n°8, déc. 84, pp.92-95 ou *La charte des villes-lecture*, A.L. n°53, mars 96, pp.133-136)

(2) Séries de diapositives disponibles à l'AFL

efficaces dans la mise en place d'actions ponctuelles de formation des enseignants, mais aussi d'activités de culture écrite, ou encore de projets lecture-écriture (défi-lecture par exemple).

Rappelons également que si l'on propose une "formation de formateurs pour qu'ils soient eux-mêmes d'excellents praticants", la note d'opportunité que j'ai rédigée en avril 1999 à la demande du Service Culturel prenait en compte, de façon pas très explicite cependant, les constats opérés sur le terrain au cours des précédentes missions, ainsi que la réalité des performances lexiques des enseignants observés dans les écoles marocaines ou lors de leur venue en France.

Extraits de cette note :

Séminaire régional Nord Maroc :

*"Les élèves-maîtres des CFI de Tétouan et Tanger seront pour la plupart affectés en milieu rural ; ils devront faire face aux difficultés matérielles inhérentes à ce milieu, et aussi à la précaire maîtrise de la langue écrite par leurs futurs élèves. Il semblerait pertinent qu'ils puissent être largement informés sur la manière de conduire des démarches d'enseignement de la lecture et de l'écriture qui soient conformes d'une part à la réalité des conditions matérielles, et qui d'autre part offrent une approche globale de ces apprentissages fondamentaux dont la maîtrise détermine grandement la construction des autres savoirs disciplinaires."*

Séminaire national Rabat-Kénitra :

*"Ce stage national pourrait s'inscrire dans la continuité des actions engagées depuis 2 ans à l'occasion des séminaires régionaux et du stage en France dont ont bénéficié certains formateurs de formateurs en mars 1999. Au cours de ces actions de formation des besoins sont apparus notamment en ce qui concerne la nécessaire formation et information des enseignants marocains dans le domaine de la lecture/écriture."*

Dans ce souci de formation de personnes-relais, le séminaire régional peut être appréhendé comme une action de formation et d'information "à la source", puisque les bénéficiaires à court terme sont les élèves-maîtres. La réalisation d'un module spécifique les concernant peut être perçue sous l'angle de leur intérêt professionnel bien

sûr, charge à eux, ensuite, d'assurer les transferts, mais également de leur intérêt personnel en cherchant à les doter d'une plus grande maîtrise de la langue française écrite.

4. L'utilisation des **équipements collectifs** ("avoir accès aux écrits sociaux en sachant les trouver là où ils existent") était un des objectifs explicites des séminaires, notamment l'exploitation des **centres-ressource**. Ainsi le stage régional s'est-il déroulé à Tétouan sur plusieurs sites qu'il paraissait souhaitable d'intégrer de façon fonctionnelle (Centre de Documentation Pédagogique, Centre de Formation des Instituteurs, Médiathèque de l'Institut Français) en proposant des activités directement liées aux écrits disponibles dans chaque lieu (présentation de livres, exploitation de la presse, lecture d'affiches...).

5. Le rôle de l'oeil (lecture par empan, prise d'indices, identification...), celui de l'information visuelle dans le traitement de l'écrit a simplement été rappelé, mais si "l'écrit suppose pour être lu un capital de co-naissance, de savoirs...", l'information non visuelle sollicitée par l'acte de lire a été l'objet de plusieurs réflexions, sachant qu'elle est assez peu prise en compte dans les démarches pédagogiques.

Recherche par conséquent d'activités susceptibles de contribuer à la consolidation de la culture en général et plus particulièrement de la culture écrite du lecteur (présentations de livres, mises en réseaux, défi-lecture, utilisation des lieux-ressource, des écrits sociaux...).

6. L'émergence "**d'écrits nouveaux**" et donc l'apparition par exemple des "circuits-courts" ainsi que "des nouveaux auteurs et lecteurs" qui pourraient leur correspondre n'a pu faire l'objet d'interventions systématiques. Cependant les processus d'écriture ont été présentés, comme un réinvestissement des compétences en lecture, d'où l'importance d'une théorisation régulière des écrits, d'activités de lecture experte où les apprenants peuvent percevoir l'adéquation entre un projet d'écriture (celui de l'auteur) et les moyens utilisés pour y parvenir (mise en texte, mise en imprimé...).

Réflexion aussi sur les procédures de **médiation** dont le but est d'accompagner la production d'écrits, avec le

souci de prendre en compte le contexte dans lequel celle-ci se situe (orientation purement scolaire ou valorisation sociale) : dictées à l'adulte (avec leurs limites quant à la nature des "textes" ainsi produits), commandes (à l'adulte, à un groupe de pairs...), fiches-guide et réécritures.

De là à passer à la production... Cependant certaines occasions fonctionnelles d'écriture ont été évoquées, parfois nouvelles dans le contexte : journaux scolaires, correspondance, ateliers d'écriture, communication écrite intégrée à des projets (liaison école/collège par exemple)...

7. Pour ce qui est du recours aux outils issus des "*nouvelles technologies*", il est difficile, même impossible de prévoir un équipement suffisant pour que le problème soit même seulement abordé.

Cependant les conditions d'apprentissage initial et le perfectionnement de l'outil d'exploration de l'écrit ont été largement évoqués, et des séances de production d'exercices de systématisation ont été proposées visant l'accroissement des habiletés perceptives et des stratégies cognitives requises par l'acte de lecture. Anecdote (?) à ce sujet, notamment en ce qui concerne les correspondances graphie/phonie : un obstacle, apparemment défini par les stagiaires comme terminologique, a beaucoup gêné les débats, à savoir la distinction que nous établissons entre les situations de communication orale (voire de lecture à voix haute) et les situations d'oralisation d'un texte écrit...

Un dernier élément qu'il nous paraît utile de relever, c'est la bonne implication et l'active participation des inspecteurs et enseignants monolingues au cours des débats et pendant les ateliers. Notre souhait était de montrer que les apprentissages de l'écrit reposent sur des théories et des démarches qui sont aisément transférables d'un système linguistique à un autre, et que les supports proposés pour la langue française sont tout aussi pertinents pour l'apprentissage de la langue arabe. Ainsi en est-il du dispositif Défi-Lecture, ou des situations de classe lecture, dont les expérimentations préalables ont révélé tout l'intérêt, grâce notamment à l'action des enseignants monolingues des classes de 3ème et 4ème AEF.

Ainsi que les quelques paragraphes précédents ont tenté de le rappeler, si nos approches des problèmes de lecturi-

sation prennent en compte un environnement beaucoup plus large que l'étroit cadre de l'école, les différents points abordés de manière théorique ou pratique se trouvent fédérés dans une réflexion sur la mise en oeuvre d'une politique globale de l'écrit, seule à nos yeux capable de produire à terme une évolution des conditions d'enseignement/apprentissage de l'écrit ainsi que des pratiques qui lui sont liées. C'est ce qui a gouverné continuellement notre "cahier des charges" des contenus et du déroulement de ces séminaires et le respect de celui-ci a trouvé un écho favorable chez les stagiaires puisque dans l'évaluation que chacun d'eux a produite, les rubriques "contenus", "cohérence" et "réponse aux attentes" ont été jugées très satisfaisantes par une très large majorité de participants.

*Dominique VACHELARD*

Les opposants à la politique gouvernementale s'inquiétaient que les écoles finissent par donner tant d'instruction aux gens que cela aboutisse à multiplier les détracteurs et les érudits, et donc à menacer la hiérarchie sociale. Les réformateurs qui réclamaient une pratique élémentaire de la lecture, de l'écriture et du calcul et non une éducation libérale dans la tradition classique, toujours réservée à une élite de *litterati*, s'efforçaient d'apaiser ces craintes : il n'était pas question que cette élite soit plus nombreuse en 1900 qu'en 1200.

M. T. Clanchy, *Literacy, law, and the power of the state*, 1985