

## État des lieux des activités de production de l'écrit dans les manuels de français au Maroc : Enquête auprès des enseignant·e·s du primaire

**Mohamed BOUFOUS<sup>1</sup>**

Maître de conférences,  
Facultés des Langues, des Arts et des Sciences Humaines  
Université Ibnou Zohr

**Omar LEMOUISSI<sup>2</sup>**

Maître de conférences,  
École Supérieure de l'Éducation et de la Formation  
Université Ibnou Zohr

DOI : <https://doi.org/10.71895/PRSM/revue-rise.n6.104>

### Résumé

Cet article examine les perceptions des enseignant·e·s quant aux activités de production de l'écrit contenues dans les manuels scolaires de français au cycle primaire marocain, ainsi que leurs opinions sur la motivation des élèves envers ces activités et la qualité de leurs productions écrites. L'étude a été menée auprès de 349 enseignant·e·s de la Direction Provinciale de Taroudant, Région Souss Massa du Maroc, en utilisant un questionnaire construit selon l'échelle de Likert et comportant 36 questions.

Les résultats montrent une insatisfaction notable chez les enseignant·e·s: 54,1% affirment que les manuels accordent une faible importance à la production de l'écrit et 76% les jugent insuffisants pour développer cette compétence. Par ailleurs, 69,3% des enseignant·e·s estiment que les activités ne favorisent pas la production collaborative, tandis que 65,3% déplorent l'absence d'une formation adéquate à l'écriture autonome chez les élèves. En ce qui concerne l'engagement des élèves, 78,5% des enseignant·e·s notent un faible intérêt pour les activités de production de l'écrit, préférant celles de reconstitution, perçues comme plus accessibles.

---

<sup>1</sup> [m.boufous@uiz.ac.ma](mailto:m.boufous@uiz.ac.ma)

<sup>2</sup> [o.lemouissi@uiz.ac.ma](mailto:o.lemouissi@uiz.ac.ma)

Cette recherche souligne la nécessité de revoir la conception des activités de production dans les manuels pour qu'elles soutiennent mieux les élèves dans leur progression vers une maîtrise autonome et créative de l'écrit.

**Mots clés :** compétences écrites; production de l'écrit; manuels scolaires; perceptions des enseignant·e·s; cycle primaire marocain; développement de compétences.

## Abstract

This article examines teachers' perceptions of writing production activities in primary-level French textbooks used in Moroccan schools, as well as their views on students' motivation toward these activities and the quality of their written outputs. The study was conducted with 349 teachers from the Provincial Directorate of Taroudant, Souss Massa Region in Morocco, using a Likert-scale questionnaire with 36 questions.

The results reveal a notable level of dissatisfaction among teachers: 54.1% report that textbooks place limited emphasis on writing production, and 76% consider the content insufficient for developing this skill. Furthermore, 69.3% of teachers believe that the activities do not encourage collaborative production, while 65.3% lament the lack of adequate training in autonomous writing for students. Regarding students' engagement, 78.5% of teachers note a low interest in writing production activities, with students favoring reconstruction tasks that are seen as more accessible.

This research underscores the need to rethink the design of writing production activities in textbooks to better support students in their progression toward autonomous and creative writing mastery.

**Keywords:** writing skills, writing production, textbooks, teacher perceptions, Moroccan primary education, skill development

## Introduction

Le développement des compétences en production écrite constitue un enjeu majeur dans l'enseignement du français au niveau international et national. Dans le contexte de la mondialisation et de la nécessité de former des citoyens capables de communiquer efficacement, la maîtrise de l'écrit devient un indicateur crucial de la qualité des systèmes éducatifs (CONFEMEN, 2022). Au Maroc, plusieurs rapports, dont ceux du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS, 2019), révèlent un niveau préoccupant des compétences en écriture des élèves, avec des résultats qui, selon les dernières évaluations, placent les compétences en production écrite au cœur des défis éducatifs à relever.

Ce constat soulève la question de l'efficacité des manuels scolaires de français dans l'acquisition de ces compétences, notamment au cycle primaire. Les manuels, ressource incontournable dans les classes marocaines, jouent un rôle clé dans la structuration des activités pédagogiques et l'encadrement des activités d'écriture (Denizot, 2016). Cependant, leur capacité à développer les compétences scripturales des élèves reste souvent remise en question. Les enquêtes nationales soulignent que les élèves marocains rencontrent des difficultés spécifiques à produire des écrits cohérents et à exprimer leurs idées avec aisance (CSEFRS, 2019), d'où l'importance de s'intéresser à la perception des enseignant·e·s face aux activités d'écriture proposées dans ces supports pédagogiques.

La présente étude vise à explorer les perceptions des enseignant·e·s de la Direction Provinciale de Taroudant, dans la région Souss Massa, vis-à-vis des activités de production de l'écrit contenues dans les manuels de français du cycle primaire marocain. Plus précisément, elle interroge la perception des enseignant·e·s sur l'adéquation de ces activités aux besoins des élèves, leur qualité pédagogique, ainsi que leur impact sur la motivation et les performances des élèves en écriture. Cette recherche adopte une approche quantitative-qualitative, combinant la richesse des données qualitatives aux robustesses des analyses quantitatives. Pour ce faire, un questionnaire structuré selon l'échelle de Likert a été administré à trois-cent-quarante-neuf (349) enseignant·e·s de la région. Le questionnaire, composé de trente-six (36) questions, couvre plusieurs dimensions : l'efficacité perçue des

activités d'écriture, leur adéquation aux niveaux des élèves, et les observations des enseignant·e·s sur la qualité des productions écrites des apprenant·e·s.

Cette étude aspire à apporter un éclairage sur les perceptions et les expériences des enseignant·e·s, permettant ainsi de dégager des pistes d'amélioration pour une meilleure appropriation des compétences écrites par les élèves. Elle s'inscrit dans la continuité des travaux sur la didactique de l'écrit (Reuter, 1996), et répond aux besoins actuels d'un enseignement plus inclusif et plus efficace, capable d'assurer un apprentissage durable de la production écrite

Ceci dit, nous signalons que notre questionnaire tente de répondre aux questions suivantes :

- Quelles sont les perceptions des enseignant·e·s quant aux activités de production de l'écrit contenues dans les manuels scolaires en vigueur ?
- Quelles sont les perceptions des enseignant·e·s vis-à-vis le rapport des apprenant·e·s aux activités de production de l'écrit contenues dans les manuels scolaires en vigueur, et quant à la qualité de leurs productions écrites ?

Pour ce faire, il nous semble pertinent d'analyser les données récupérées par items comme l'indique le tableau suivant :

ITEMS CIBLÉS	QUESTIONS N° :
Informations générales	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
Qualification des enseignant·e·s (Encadrement) / Représentations sur l'utilité du manuel scolaire / Choix du manuel	8 - 9 - 10 - 11 - 12 - 13
Perceptions des enseignant·e·s vis-à-vis les activités de productions de l'écrit contenues dans les manuels scolaires en vigueur	14 - 19 - 23 - 24 - 25 - 26 - 27 - 28 - 29 - 30 - 31 - 32 - 33 - 34 - 35 - 36
Perceptions des enseignant·e·s vis-à-vis le rapport des apprenant·e·s aux activités de productions de l'écrit contenues dans les manuels scolaires en vigueur, et la qualité de leurs productions écrites	15 - 16 - 17 - 18 - 20 - 21 - 22

## 1. Traitement des informations générales

### ▪ Sexe

**Tableau 1: Répartition de l'échantillon de l'étude par sexe**

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
Valide	Féminin	154	44,1	44,1
	Masculin	195	55,9	100,0
	Total	349	100,0	

Ces résultats montrent que le questionnaire a été administré auprès de 349 enseignant·e·s, dont 195 hommes et 154 femmes. Les pourcentages correspondants sont respectivement 55,9% et 44,1%. Cela laisse entendre qu'il y a un certain équilibre entre le nombre des deux sexes.

### ▪ Âge

**Tableau 2: Répartition de l'échantillon de l'étude par âge**

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
	Entre 20 et 30 ans	67	19,2	19,2
	Entre 31 et 40 ans	119	34,1	53,3
	Entre 41 et 50 ans	117	33,5	86,8
	Plus que 50 ans	46	13,2	100,0
	Total	349	100,0	

Les résultats quantitatifs ci-dessus indiquent que toutes les tranches d'âge sont représentées dans notre échantillon. En effet, l'âge de 34,1% et 33,5% des enseignant·e·s enquêtés(es) varie respectivement entre les tranches □31 et 40ans□ et □41 et 50ans□, alors que l'âge de 19,2% et 13,2% des répondants varie respectivement entre □20 et 30ans□ et plus que 50ans.

## ▪ Ancienneté

**Tableau 3: Répartition de l'échantillon de l'étude selon l'ancienneté**

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
	Moins de 5 ans	79	22,6	22,6
	De 5 à 10 ans	50	14,3	37,0
	De 11 à 20 ans	99	28,4	65,3
	Plus de 20 ans	121	34,7	100,0
	Total	349	100,0	

D'après ces données, nous pouvons dire que les enquêtés(es) ont généralement accumulé une expérience très importante. Ce qui donnerait à leurs opinions et leurs avis un poids considérable. En effet, l'ancienneté de la grande majorité des enseignant·e·s enquêtés(es) dépasse les 20 ans avec un pourcentage de 34,7%, et varie entre 11 et 20 ans avec un pourcentage de 28,4%. En revanche, les répondants dont l'ancienneté varie entre 5 et 10 ans représentent 14,3% de notre échantillon, alors que ceux/celles dont l'ancienneté est strictement moins de 5 ans, ont enregistré un taux de 22,6%.

## ▪ Diplômes professionnels et/ou universitaires

**Tableau 4: Répartition de l'échantillon de l'étude selon les diplômes obtenus**

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
	Bac.	24	6,9	6,9
	Bac., C.F.I	52	14,9	21,8
	Bac., CRMEF	1	,3	22,1
	Bac., D.E.U.G	4	1,1	23,2
	Bac., D.E.U.G, C.F.I	11	3,2	26,4
	Bac., D.E.U.G, CRMEF	1	,3	26,6
	Bac., D.E.U.G, Licence	13	3,7	30,4
	Bac., D.E.U.G, Licence, C.F.I	27	7,7	38,1
	Bac., D.E.U.G, Licence, C.F.I, CRMEF	1	,3	38,4

Bac., D.E.U.G, Licence, CRMEF	8	2,3	40,7
Bac., D.E.U.G, Licence, Master	1	,3	41,0
Bac., D.E.U.G, Licence, Master, C.F.I	4	1,1	42,1
Bac., D.E.U.G, Licence, Master, CRMEF	1	,3	42,4
Bac., D.E.U.G, Licence, Master, Doctorat, C.F.I	1	,3	42,7
Bac., Licence	3	,9	43,6
Bac., Licence, C.F.I	9	2,6	46,1
C.F.I	11	3,2	49,3
CRMEF	1	,3	49,6
D.E.U.G	9	2,6	52,1
D.E.U.G, C.F.I	3	,9	53,0
D.E.U.G, Licence, C.F.I	1	,3	53,3
Licence	119	34,1	87,4
Licence, C.F.I	20	5,7	93,1
Licence, CRMEF	12	3,4	96,6
Licence, Master	1	,3	96,8
Master	9	2,6	99,4
Master, CRMEF	2	,6	100,0
Total	349	100,0	

En ce qui concerne les diplômes universitaires, il ressort de ces données quantitatives que la plupart des enseignant·e·s enquêtés(es) sont des licenciés(es). Et quant aux diplômes professionnels, on déduit que le nombre de lauréats(es) des centres de formation des instituteurs (C.F.I) dépasse celui des lauréats(es) des centres régionaux des métiers de l'éducation et de formation (CRMEF). Ce n'est pas étonnant puisque ces derniers n'ont été créés qu'en 2011, alors que 63,1% des enseignant·e·s de notre échantillon ont embrassé cette carrière avant cette date.

## ▪ Niveau enseigné

**Tableau 5: Répartition de l'échantillon de l'étude selon le niveau enseigné**

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
	1 <sup>re</sup> AEP	35	10,0	10,0
	2 <sup>ème</sup> AEP	35	10,0	20,1
	3 <sup>ème</sup> AEP	54	15,5	35,5
	4 <sup>ème</sup> AEP	68	19,5	55,0
	5 <sup>ème</sup> AEP	51	14,6	69,6
	6 <sup>ème</sup> AEP	106	30,4	100,0
	Total	349	100,0	

Concernant les niveaux enseignés, nous avons veillé à ce que les périodes charnières du cycle primaire, à savoir : la 1<sup>re</sup> et la 2<sup>ème</sup> année d'enseignement primaire (désormais AEP), la 3<sup>ème</sup> et la 4<sup>ème</sup> AEP, et la 5<sup>ème</sup> et la 6<sup>ème</sup> AEP, soient ciblées et d'une façon ascendante du moment que la production de l'écrit émerge elle aussi progressivement d'une période à l'autre. Le tableau 87 et la figure 9 illustrent clairement cette progression en termes de pourcentages.

## ▪ Lieu d'exercice actuel

**Tableau 6: Répartition de l'échantillon de l'étude selon le lieu d'exercice actuel**

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
	Milieu périurbain	72	20,6	20,6
	Milieu rural	170	48,7	69,3
	Milieu urbain	107	30,7	100,0
	Total	349	100,0	

Quant à la répartition géographique de l'échantillon de notre étude, 48,7% des enseignant·e·s questionnés(es) travaillent dans le milieu rural, 30,7% travaillent dans le milieu périurbain et 20,6% exercent dans le milieu rural.

## ▪ Manuel scolaire de français utilisé

**Tableau 7: Répartition de l'échantillon de l'étude selon le manuel scolaire de français utilisé**

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
Dire, faire et agir pour apprendre le français	39	11,2	11,2
L'école des mots	4	1,1	12,3
L'oasis des mots	22	6,3	18,6
Le chemin des lettres	9	2,6	21,2
Le français pratique	9	2,6	23,8
Le nouvel espace de français	8	2,3	26,1
Mes apprentissages en français	187	53,6	79,7
Mon livre de français	14	4,0	83,7
Parcours français	37	10,6	94,3
Pour communiquer en français	20	5,7	100,0
Total	349	100,0	

Concernant les manuels scolaires utilisés par notre échantillon d'étude, nous avons essayé de cibler tous les manuels homologués par le ministère de l'Éducation Nationale et qui sont en vigueur, mais vu la différence d'adoption de tel ou tel manuel d'un territoire à l'autre d'un côté, et la disponibilité de la même méthode dans plusieurs niveaux scolaires de l'autre côté, nous avons noté la dominance du manuel « Mes apprentissages en français » avec un taux de 53,6% suivi du manuel « Dire, faire et agir pour apprendre le français » avec un taux de 11,2%, et le manuel « Parcours français » avec un pourcentage de 10,6%. Les pourcentages des autres manuels sont presque égaux.

Eu égard à ce qui précède, nous pouvons dire que l'échantillon de notre étude semble représentatif. En effet, sa taille est suffisante et répartie sur les trois milieux géographiques (urbain, périurbain et rural), et tous les niveaux scolaires de la 1<sup>re</sup> année primaire à la 6<sup>ème</sup> année primaire. Tous les manuels scolaires, toutes les tranches d'âge ainsi que les deux sexes sont ciblés. Ainsi, nous pouvons affirmer que notre échantillon a presque les mêmes caractéristiques de la population-mère.

## 2. Traitement des énoncés

Ces énoncés seront traités par items :

- **Premier item : Qualification des enseignant·e·s (Encadrement) / Représentations sur l'utilité du manuel scolaire / Choix du manuel**

Cet item englobe six énoncés, à savoir :

- L'énoncé n° 8 vise à savoir si les enseignant·e·s sont au courant du contenu des autres manuels adoptés au même niveau scolaire ;
- L'énoncé n° 9 vise à savoir si les écoles auxquelles appartiennent les enseignant·e·s questionnés(es) adoptent le même type de manuel scolaire pour tous les niveaux ;
- L'énoncé n° 10 vise à savoir si les enseignant·e·s questionnés(es) sont sollicités par l'administration au sujet du choix du manuel scolaire utilisé ;
- L'énoncé n° 11 vise à savoir si les enseignant·e·s questionnés(es) ont bénéficié de formations suffisantes relatives au sujet du manuel scolaire ;
- L'énoncé n° 12 vise à savoir si les enseignant·e·s questionnés(es) ont bénéficié de formations suffisantes relatives au sujet de la production de l'écrit ;
- L'énoncé n° 13 vise à détecter les opinions des enseignant·e·s questionnés(es) vis-à-vis la relation entre le bon usage du manuel scolaire et la qualité de son contenu.

***L'énoncé n° 8 : À part le manuel scolaire utilisé, j'ai une idée sur le contenu des autres manuels scolaires adoptés au même niveau.***

**Tableau 8: Opinions des enseignant·e·s envers le contenu des autres manuels adoptés au même niveau enseigné**

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
	Tout à fait d'accord	19	5,4	5,4
	D'accord	60	17,2	22,6
	Sans opinion	94	26,9	49,6
	Pas d'accord	114	32,7	82,2
	Pas du tout d'accord	62	17,8	100,0
	Total	349	100,0	

La réponse à cet énoncé montre que la majorité des enseignant·e·s ne sont pas d'accord avec l'affirmation de l'énoncé, et du coup ils n'ont pas une idée sur le contenu des autres manuels scolaires adoptés au même niveau. En effet, 114 enseignant·e·s ne sont pas d'accord et 62 enseignant·e·s ne sont pas du tout d'accord. 94 enseignant·e·s n'ont pas pris de position vis-à-vis cet énoncé, alors que seulement 22,6% qui ont déclaré avoir une idée sur le contenu des autres manuels scolaires adoptés au même niveau que celui qu'ils enseignent.

Cette réponse démontre la nécessité de mettre au courant les enseignant·e·s des autres manuels adoptés au même niveau enseigné même s'ils ne travaillent pas avec, pour qu'ils puissent en tirer profit et combler les éventuelles lacunes de leurs manuels surtout ce qui se rapporte à l'enseignement-apprentissage de l'écrit. Certes, les manuels scolaires partagent le même référentiel, et donc s'entrecoupent et se complètent. Doter les enseignant·e·s des autres manuels va à coup sûr leur permettre d'avoir une idée sur leur contenu, de s'arrêter sur les aspects de convergence et de divergence, et d'en dégager d'autres pistes pour (ré)adapter les contenus et les enrichir davantage en production de l'écrit spécialement et les autres disciplines d'une façon générale. Sinon, à quoi bon d'opter pour la pluralité des manuels scolaires ?

- **L'énoncé n° 9** : *Notre école adopte le même type de manuel scolaire pour tous les niveaux.*

**Tableau 9: Opinions des enseignant·e·s envers l'adoption du même type de manuel scolaire pour tous les niveaux scolaires au niveau de leurs écoles**

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
	Tout à fait d'accord	58	16,6	16,6
	D'accord	89	25,5	42,1
	Sans opinion	33	9,5	51,6
	Pas d'accord	69	19,8	71,3
	Pas du tout d'accord	100	28,7	100,0
	Total	349	100,0	

Les résultats de ce tableau montrent que la majorité des enseignant·e·s questionnés(es) ne sont pas d'accord avec cet énoncé. En effet, si l'on élimine 9,5% des

enseignant·e·s qui sont sans opinion, on constate que 48,5% affirment que leurs écoles d'appartenance n'adoptent pas le même type de manuel scolaire pour tous les niveaux. Ce constat laisse entendre que l'apprenant·e· passe d'un niveau à l'autre, et éventuellement d'un type de manuel à un autre voire d'une méthode à une autre. D'ailleurs, excepté la méthode « Mes apprentissages en français » qui a des manuels dans tous les niveaux à partir de la 2<sup>ème</sup> AEP, les autres méthodes n'ont pas couverts tous les niveaux. Ceci étant dit, M.A.F. est la seule méthode qui pourrait être choisie dans tous les niveaux sauf la 1<sup>re</sup> année où il y a le manuel unique conçu par la Direction des curricula.

Cet énoncé évoque clairement la question de la continuité pédagogique de la méthode. Concevoir des apprentissages, en l'occurrence ceux relatifs à la production de l'écrit, suppose que les concepteurs de manuels prennent des décisions sur quoi enseigner, dans quel ordre et dans quelle perspective tout en prenant en compte les pré-acquis et les prérequis. L'acte de conception repose sur une ingénierie pédagogique qui se veut pertinente (répondre aux besoins rédactionnels de chaque niveau), progressive (assurer et accompagner les progressions scripturales d'un niveau à l'autre) et holistique et systémique (concevoir le développement de la compétence productive écrite tout au long du cycle primaire, et non pas un ou deux niveaux scolaires). À ce propos et en rapport avec la dynamique de conception, M. Musial et A. Tricot déclarent dans leur ouvrage intitulé *Précis d'ingénierie pédagogique* que « l'activité de conception repose sur une approche comparable à une spirale qui se déploie en plusieurs cycles ».<sup>3</sup>

• **L'énoncé n° 10**: *L'administration m'a sollicité(e) au sujet du choix du manuel scolaire utilisé.*

**Tableau 10: Opinions des enseignant·e·s envers leur participation au choix du manuel scolaire utilisé**

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
Pas du tout d'accord	110	31,5	31,5
Pas d'accord	102	29,2	60,7
Sans opinion	62	17,8	78,5

<sup>3</sup> Musial, M. Tricot, A. (2020). *Précis d'ingénierie pédagogique*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. Belgique. P : 109.

	D'accord	44	12,6	91,1
	Tout à fait d'accord	31	8,9	100,0
	Total	349	100,0	

Le tableau montre que la grande majorité des enseignant·e·s interrogés(es) (soit 60,7%) ne sont pas d'accord avec cet énoncé, et du coup ils ne sont pas sollicités par l'administration, qu'il s'agisse de l'école ou les autres autorités éducatives, au sujet du choix du manuel scolaire utilisé. Cela suscite beaucoup de discussions et d'interrogations sur le degré de satisfaction des enseignant·e·s vis-à-vis un manuel qu'on leur a imposé. En effet, un enseignant·e· qui n'est pas du tout satisfait du contenu d'un manuel quelconque ne pourrait pas assurer les apprentissages comme il faut, surtout s'il s'appuie entièrement sur le manuel pour sa préparation de leçons, y compris celles de la production de l'écrit. Ceci étant dit, l'implication des enseignant·e·s dans le choix du manuel utilisé va les coresponsabiliser et les engager dans l'assimilation des contenus et l'accomplissement de leurs tâches d'une façon consciente et en toute connaissance de cause.

- **L'énoncé n° 11**: *J'ai déjà bénéficié de formations suffisantes relatives au sujet du manuel scolaire.*

**Tableau 11: Réponses des enseignant·e·s au sujet de formations relatives au manuel scolaire**

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
	Pas du tout d'accord	132	37,8	37,8
	Pas d'accord	119	34,1	71,9
	Sans opinion	36	10,3	82,2
	D'accord	41	11,7	94,0
	Tout à fait d'accord	21	6,0	100,0

71,9% des enseignant·e·s interrogés(es) ont éprouvé leur désaccord par rapport à cet énoncé, et par conséquent ils n'avaient pas eu l'occasion de subir une formation en relation avec le sujet des manuels scolaires. C'est un pourcentage qui nous conduit à remettre en cause le volet « formation » soit initiale soit continue et surtout celle relative aux manuels scolaires : leur statut, leur importance, leur fonction, le processus d'élaboration, etc. Le

mésusage du manuel scolaire par les enseignant·e·s ne pourrait être que la résultante de cet état de fait.

- ***L'énoncé n° 12: J'ai déjà bénéficié de formations suffisantes relatives au sujet de la production de l'écrit.***

**Tableau 12: Réponses des enseignant·e·s au sujet de formations relatives à la production de l'écrit**

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
	Pas du tout d'accord	118	33,8	33,8
	Pas d'accord	152	43,6	77,4
	Sans opinion	22	6,3	83,7
	D'accord	45	12,9	96,6
	Tout à fait d'accord	12	3,4	100,0
	Total	349	100,0	

En écartant 6,3% des enseignant·e·s qui sont sans opinion vis-à-vis le présent énoncé, 77,4% ont exprimé leur désaccord tout en affirmant qu'ils n'ont pas reçu de formations suffisantes relatives au sujet de la production de l'écrit. Ce taux est très parlant. Les enseignant·e·s n'ont pas seulement bénéficié de formations suffisantes relatives au sujet du manuel scolaire, mais encore plus de son contenu. La production de l'écrit en est l'exemple. Nous pouvons alors déduire de ce résultat que bon nombre d'enseignant·e·s arrivent en classe et entament les leçons de la production de l'écrit sans une formation préalable en la matière, ce qui impacte négativement la qualité de leurs praxis. Or, comment peut-on attendre d'un(e) enseignant·e· qu'il/elle travaille avec des ateliers d'écritures ou des cercles d'auteurs, ou encore d'accorder plus d'intérêt aux stratégies d'écritures alors qu'il/elle n'en a jamais entendu parler ?!

- ***L'énoncé n° 13: Le bon usage d'un manuel scolaire est tributaire de la qualité de son contenu.***

**Tableau 13: Opinions des enseignant·e·s sur la relation entre l'usage du manuel scolaire et la qualité de son contenu**

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
	Pas du tout d'accord	11	3,2	3,2
	Pas d'accord	23	6,6	9,7
	Sans opinion	23	6,6	16,3
	D'accord	142	40,7	57,0
	Tout à fait d'accord	150	43,0	100,0
	Total	349	100,0	

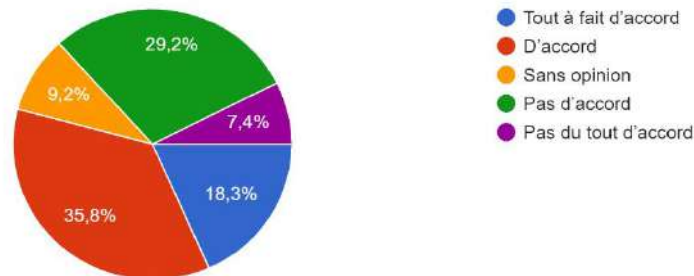
Il ressort des données du tableau qu'une grande partie des questionnés(es) (soit 83,7%) semble unanime à penser que le bon usage d'un manuel scolaire est tributaire de la qualité de son contenu. Certes, le manuel scolaire reste un document de référence incontournable pour la plupart d'enseignant·e·s. Néanmoins, son utilité ne dépend pas uniquement de ses qualités mais aussi de la manière dont on s'en sert. Autrement dit, quel que soit son contenu, il peut être exploité différemment. Ces différents usages sont tributaires, dans une grande partie, des représentations que se font les enseignant·e·s et les apprenant·e·s de la discipline abordée, en l'occurrence la production de l'écrit, et de ce que doit être son enseignement-apprentissage. Bref, le processus enseignement-apprentissage de la production de l'écrit spécialement et les autres disciplines en général, est déterminé autant par la qualité du contenu du manuel que par son exploitation « scientifique » rationnelle et réfléchie.

- **Deuxième item : Perceptions des enseignant·e·s vis-à-vis les activités de productions de l'écrit contenues dans les manuels scolaires en vigueur**

Cet item renferme 16 énoncés essentiels, qui vont nous permettre de détecter les perceptions des enseignant·e·s vis-à-vis la quantité, la qualité et la pertinence des activités de productions de l'écrit contenues dans les manuels scolaires en vigueur. Il s'agit des énoncés n° : 14 , 19 , 23 , 24 , 25 , 26 , 27 , 28 , 29 , 30 , 31 , 32 , 33 , 34 , 35 et 36.

- ***L'énoncé n° 14: Le manuel utilisé accorde une faible importance à la production de l'écrit.***

14- Le manuel utilisé accorde une faible importance à la production de l'écrit.  
349 réponses



**Figure 1 : Perceptions des enseignant·e·s vis-à-vis l'importance accordée à la production de l'écrit dans le manuel utilisé**

Il ressort de cette figure que la grande majorité des enseignant·e·s enquêtés(es) (35,8% + 18,3%) affirment que les manuels scolaires du français adoptés accordent une faible importance à la production de l'écrit. Ceci renoue avec les résultats de l'étude qualitative des activités de production de l'écrit, qui a révélé que seulement une page ou deux par unité didactique qui sont dévolues à la production de l'écrit.

• ***L'énoncé n° 19: Frustration et déception sont les mots qui pourraient qualifier le rapport des enseignant.e.s à l'enseignement de la production de l'écrit via les activités proposées par le manuel utilisé.***

**Tableau 14: Perceptions des enseignant·e·s sur leur rapport à l'enseignement des activités de la production de l'écrit via les activités proposées dans le manuel utilisé.**

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
Tout à fait d'accord	70	20,1	20,1
D'accord	144	41,3	61,3
Sans opinion	77	22,1	83,4
Pas d'accord	56	16,0	99,4
Pas du tout d'accord	2	0,6	100,0
Total	349	100,0	

Le tableau ci-dessus traduit clairement la crise de l'enseignement de l'écriture relative au rapport des enseignant·e·s à l'enseignement de la production de l'écrit.

En effet, un grand nombre d'enquêtés(es) (61,4%) affirme être frustrés(es) et déçus(es) face à l'enseignement de l'écrit. Or, les enseignant·e·s ne cessent de déplorer l'état critique des compétences des apprenant·e·s en matière de production de l'écrit. Ils accusent souvent le niveau précédent de n'avoir pas bien accompli son travail pour mener les apprenant·e·s au niveau de compétences productives escompté.

• ***L'énoncé n° 23: Les activités de production de l'écrit, proposées dans le manuel utilisé, sont accessibles à tous les élèves et adaptées à leurs différences et styles d'apprentissage.***

**Tableau 15 : Opinions des enseignant·e·s sur l'accessibilité et l'adaptabilité des activités de production de l'écrit proposées dans le manuel utilisé, aux différences et aux styles d'apprentissage des élèves.**

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
	Tout à fait d'accord	16	4,6	4,6
	D'accord	39	11,2	15,8
	Sans opinion	32	9,2	24,9
	Pas d'accord	173	49,6	74,5
	Pas du tout d'accord	89	25,5	100,0
	Total	349	100,0	

Le tableau ci-dessus montre qu'un grand nombre d'enseignant·e·s enquêtés(es) (soit 75,1%) a répondu négativement à cet énoncé. Alors que seulement 15,8% de nos enquêtés ont affirmé que les activités de production de l'écrit, proposées dans le manuel utilisé, sont accessibles à tous les élèves et adaptées à leurs différences et styles d'apprentissage.

Cet énoncé nous rappelle la notion de « pédagogie différenciée » qui propose une panoplie de démarches et de contenus qui s'opposent au fait que tous les apprenant·e·s doivent travailler sur le même contenu, dans la même durée et avec le même rythme et style d'apprentissage. Il est donc souhaitable de recourir à une pédagogie variée qui consiste à proposer aux apprenant·e·s des activités de production de l'écrit variées tout en multipliant et

différenciant les modes d'expression, les question et les consignes selon leurs besoins et leurs capacités.

- ***L'énoncé n° 24: Les activités de production de l'écrit, proposées dans le manuel utilisé, sont insuffisantes.***

**Tableau 16: Opinions des enseignant·e·s sur la suffisance des activités de production de l'écrit proposées dans le manuel utilisé**

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
	Tout à fait d'accord	92	26,4	26,4
	D'accord	173	49,6	75,9
	Sans opinion	30	8,6	84,5
	Pas d'accord	50	14,3	98,9
	Pas du tout d'accord	4	1,1	100,0
	Total	349	100,0	

L'observation du tableau ci-dessus montre que 76% des enseignant·e·s de notre public-témoin affirment que les activités de production de l'écrit proposées dans les manuels utilisés sont insuffisantes. Ce constat a été confirmé par les résultats du 14ème énoncé qui vise le degré d'importance accordée à la production de l'écrit.

Comment peut-on alors développer les compétences scripturales des apprenant·e·s avec des activités insuffisantes et un enseignement de l'écriture qui est très limité ?!

- ***L'énoncé n° 25: La conception des activités de production de l'écrit ne répond à aucune cohérence logique et rationnelle qui mène vers la maîtrise de la compétence productive de l'écrit.***

**Tableau 17: Perceptions des enseignant·e·s sur la relation entre la conception des activités de la production de l'écrit proposées dans le manuel utilisé, et la maîtrise de la compétence productive de l'écrit.**

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
	Tout à fait d'accord	62	17,8	17,8
	D'accord	123	35,2	53,0
	Sans opinion	61	17,5	70,5
	Pas d'accord	93	26,6	97,1
	Pas du tout d'accord	10	2,9	100,0
	Total	349	100,0	

53% des enseignant·e·s enquêtés(es) ont affirmé que la conception des activités de production de l'écrit ne répond à aucune cohérence logique et rationnelle qui mène vers la maîtrise de la compétence productive de l'écrit. Ceci souligne que le fait de mettre en synergie les composantes fondamentales de l'écrit, à savoir : la planification, la rédaction, la révision, la correction, la publication et la diffusion ; devrait être le fondement de la conception des activités de production de l'écrit. Tisser des liens méthodologiques entre lesdites étapes devrait être le principe central pour mener l'apprenant·e· vers la maîtrise de la compétence productive de l'écrit.

- **L'énoncé n° 26**: *J'utilise le manuel scolaire pour toutes les activités de production de l'écrit.*

**Tableau 18: Fréquence d'usage des manuels scolaires par les enseignant·e·s pendant les activités de production de l'écrit.**

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
	Tout à fait d'accord	32	9,2	9,2
	D'accord	110	31,5	40,7
	Sans opinion	25	7,2	47,9
	Pas d'accord	159	45,6	93,4
	Pas du tout d'accord	23	6,6	100,0
	Total	349	100,0	

Le tableau ci-dessus évoque que 52,2% des enseignant·e·s enquêtés(es) affirment qu'ils n'utilisent pas le manuel scolaire pour toutes les activités de production de l'écrit. Néanmoins un pourcentage non négligeable du public cible (soit 40,7%) a répondu positivement à cet énoncé.

Cette divergence d'opinions révèle que les activités de production de l'écrit proposées dans les manuels en vigueur, ne conviennent pas toutes à la réalité des groupes-classes des enseignant·e·s, ce qui pousse bon nombre d'eux à opter pour d'autres alternatives qui soient, peu ou prou, plus adaptées aux niveaux et besoins réels de leurs apprenant·e·s.

- ***L'énoncé n° 27: Les activités de production de l'écrit proposées dans le manuel utilisé, ne favorisent pas le développement de la compétence de rédaction chez les élèves.***

**Tableau 19: Opinions des enseignant·e·s sur la relation entre les activités de production de l'écrit proposées dans le manuel utilisé et le développement de la compétence de rédaction chez les élèves.**

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
Tout à fait d'accord	86	24,6	24,6
D'accord	145	41,5	66,2
Sans opinion	41	11,7	77,9
Pas d'accord	71	20,3	98,3
Pas du tout d'accord	6	1,7	100,0
Total	349	100,0	

L'objectif « développer la compétence de rédaction chez les élèves » ne semble pas être pris en considération par la majorité des manuels adoptés. Ceci est corroboré par 66,1% des enseignant·e·s enquêtés(es) qui ont affirmé que les activités de production de l'écrit contenues dans les manuels ne favorisent pas le développement de la compétence de rédaction chez les élèves.

- ***L'énoncé n° 28: Les activités de production de l'écrit proposées dans le manuel utilisé, sont majoritairement sous forme d'exercices lexicaux ou structuraux.***

**Tableau 20: Opinions des enseignant·e·s sur la nature des activités de production de l'écrit proposées dans le manuel utilisé.**

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
	Tout à fait d'accord	35	10,0	10,0
	D'accord	153	43,8	53,9
	Sans opinion	46	13,2	67,0
	Pas d'accord	101	28,9	96,0
	Pas du tout d'accord	14	4,0	100,0
	Total	349	100,0	

Quant à la nature des activités de production de l'écrit proposées par les manuels utilisés, 53,8% des enquêtés(es) ont déclaré que ces activités sont majoritairement sous forme d'exercices lexicaux ou structuraux. Les occasions de rédaction proprement dite sont rarissimes et trop limitées.

- ***L'énoncé n° 29: Les activités de production de l'écrit proposées dans le manuel utilisé, n'encouragent pas la production en collaboration.***

**Tableau 21: Opinions des enseignant·e·s sur la favorisation du travail collaboratif par les activités de production de l'écrit proposées dans le manuel utilisé.**

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
	Tout à fait d'accord	82	23,5	23,5
	D'accord	160	45,8	69,3
	Sans opinion	54	15,5	84,8
	Pas d'accord	49	14,0	98,9
	Pas du tout d'accord	4	1,1	100,0
	Total	349	100,0	

La dimension « collaborative » de la production de l'écrit, elle aussi, semble omise par la quasi-totalité des manuels utilisés. À ce propos, 69,3% des enquêtés ont déclaré que

les activités de production de l'écrit proposées dans leurs manuels n'encouragent pas la production en collaboration. Seuls 15,1% de notre public témoin qui ont déclaré l'inverse.

15,5% des enquêtés(es) ont opté pour le choix « sans opinion ».

Ceci dit, les activités de production de l'écrit doivent d'abord déterminer ce que les apprenant·e·s peuvent faire les uns aux autres. La première étape est de leur enseigner à s'entraider, à discuter d'éléments précis de l'écriture et à parler de leurs écrits. L'enseignement de l'écrit en collaboration est un détail méthodologique incontournable.

### 30<sup>ème</sup> et 31<sup>ème</sup> énoncés

Ces deux énoncés ont pour dessein de savoir, d'après les enseignant·e·s enquêtés(es), si les manuels utilisés proposent des activités de production de l'écrit avec accompagnement ou en autonomie. Les résultats obtenus sont les suivants :

- **L'énoncé n° 30: Dans le manuel utilisé, les activités de production de l'écrit les plus dominantes sont les activités avec accompagnement (Écrire selon un modèle ou « à la manière de... »).**

**Tableau 22: Opinions des enseignant·e·s sur la dominance des activités de production de l'écrit avec accompagnement, dans le manuel utilisé.**

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
Tout à fait d'accord	39	11,2	11,2
D'accord	152	43,6	54,7
Sans opinion	51	14,6	69,3
Pas d'accord	90	25,8	95,1
Pas du tout d'accord	17	4,9	100,0
Total	349	100,0	

Un pourcentage de 54,8% des enquêtés affirme que les activités de production de l'écrit les plus dominantes sont celles qui présentent un modèle à suivre. Cependant, un pourcentage non négligeable d'enseignant·e·s a répondu négativement à cet énoncé.

- **L'énoncé n° 31: Dans le manuel utilisé, les activités de production de l'écrit les plus dominantes sont les activités en autonomie (Écrire sans modèle à suivre).**

**Tableau 23: Opinions des enseignant·e·s sur la dominance des activités de production de l'écrit en autonomie, dans le manuel utilisé.**

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
	Tout à fait d'accord	37	10,6	10,6
	D'accord	75	21,5	32,1
	Sans opinion	42	12,0	44,1
	Pas d'accord	153	43,8	88,0
	Pas du tout d'accord	42	12,0	100,0
	Total	349	100,0	

Les résultats de cet énoncé renforcent ceux de la question précédente selon lesquels les activités de production de l'écrit proposées par les manuels utilisés sont plutôt à caractère hétéronome qu'autonome. En effet, le tableau et la figure ci-dessus montrent que si l'on écarte 12% des enseignant·e·s qui sont sans opinion, seulement 32,1% des enquêtés(es) qui ont affirmé que les activités les plus dominantes sont celles en autonomie.

Les données des deux énoncés ci-dessus sont révélatrices d'un constat important : les activités de production de l'écrit proposées par les manuels abusent de l'étayage. En effet, l'analyse qualitative nous a permis de remarquer que les aides données à l'apprenant·e· en situation d'écriture sont exagérées : des consignes explicites avec des suggestions de mots et de phrases à utiliser, des propositions de structures d'écrits, ... L'excès d'étayage tue, en quelque sorte, chez l'apprenant·e· la capacité à élaborer seul, en usant de ses propres habiletés.

Il s'agit donc pour les manuels scolaires de penser leur étayage sur le long terme, en ayant pour objectif de le rendre superflu. L'apprenant·e· doit devenir progressivement auteur et acteur de ses apprentissages.

### 30<sup>ème</sup> et 31<sup>ème</sup> énoncés

Ces deux énoncés ont pour objectif de savoir si les manuels adoptés proposent des tâches de production de l'écrit hors classe, d'une part, et s'ils proposent des modalités de suivi de la réalisation desdites tâches, de l'autre. Les réponses fournies sont les suivantes :

- ***L'énoncé n° 32: Le manuel utilisé propose aux apprenant·e·s des tâches de production écrite hors classe.***

**Tableau 24: Opinions des enseignant·e·s sur la proposition des tâches de production écrite hors classe, par le manuel utilisé.**

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
	Tout à fait d'accord	27	7,7	7,7
	D'accord	134	38,4	46,1
	Sans opinion	31	8,9	55,0
	Pas d'accord	125	35,8	90,8
	Pas du tout d'accord	32	9,2	100,0
	Total	349	100,0	

Il ressort du tableau et de la figure ci-dessus que par opposition à 45% des enseignant·e·s qui ont répondu négativement à cet énoncé, 42,5% des enquêtés(es) ont affirmé que les manuels utilisés proposent aux apprenant·e·s des tâches de production écrite hors classe. Une minorité de 8,9% de notre public témoin a opté pour la réponse « sans opinion ».

- ***L'énoncé n° 33: Le manuel utilisé propose des modalités de suivi des productions écrites réalisées par les élèves à domicile.***

**Tableau 25: Opinions des enseignant·e·s sur la proposition de modalités de suivi des productions écrites réalisées par les élèves à domicile, par le manuel utilisé.**

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
	Tout à fait d'accord	24	6,9	6,9
	D'accord	89	25,5	32,4
	Sans opinion	48	13,8	46,1
	Pas d'accord	146	41,8	88,0
	Pas du tout d'accord	42	12,0	100,0
	Total	349	100,0	

D'après le tableau et la figure, seulement 32,4% de notre échantillon ont déclaré que les manuels utilisés proposent des modalités de suivi des productions écrites réalisées par

les élèves à domicile, alors qu'une majorité (soit 53%) ont répondu négativement, et un pourcentage de 13,8% a opté pour « sans opinion » par rapport à cet énoncé.

C'est un paradoxe : on demande à l'apprenant·e· de réaliser des tâches de production écrite à domicile (rares qu'elles soient), et on ne dote pas les enseignant·e·s de modalités de suivi de leur réalisation !

Comment les apprenant·e· peuvent-ils tirer profit de leurs réalisations, si les enseignant·e·s ignorent les résultats de leur tâches d'écriture entreprises à domicile?!

- ***L'énoncé n° 34: Les activités de production écrite, proposées dans le manuel utilisé, enseignent aux élèves les stratégies d'utilisation du brouillon.***

**Tableau 26: Opinions des enseignant·e·s sur l'enseignement des stratégies d'utilisation du brouillon par les activités de production de l'écrit proposées dans le manuel utilisé.**

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
	Tout à fait d'accord	25	7,2	7,2
	D'accord	82	23,5	30,7
	Sans opinion	48	13,8	44,4
	Pas d'accord	146	41,8	86,2
	Pas du tout d'accord	48	13,8	100,0
	Total	349	100,0	

Au sujet du bon usage du brouillon, nous avons noté - d'après le tableau et la figure - que 55,6% des enseignant·e·s ont répondu négativement à cet énoncé, 30,7% ont répondu positivement, alors que 13,8% avaient l'air douteux envers cet énoncé en optant pour la réponse « sans opinion ».

Quant à ce point, et d'après l'analyse qualitative du contenu des activités de production de l'écrit, on s'est rendu compte que les stratégies d'utilisation du brouillon n'ont jamais été un objet d'enseignement ni d'apprentissage. Il est vrai qu'une séance du premier jet d'écriture précède la séance de production écrite finale dite le deuxième jet d'écriture, mais on ne peut pas la considérer vraiment comme une séance d'enseignement des stratégies d'usage du brouillon, voire de réécriture. En effet, écrire c'est aussi réécrire et pratiquer

inéluclablement les quatre fameuses opérations de réécriture, à savoir : l'ajout, la suppression, le remplacement et le déplacement.

Les activités de production de l'écrit doivent permettre aux apprenant·e·s de maîtriser ces stratégies et mettre en pratique les mécanismes et les automatismes qui y correspondent.

- ***L'énoncé n° 35: Le manuel utilisé, propose des passerelles entre les activités de production de l'écrit et les activités des autres disciplines (l'oral, la lecture et la langue).***

**Tableau 27: Opinions des enseignant·e·s sur le décloisonnement entre les activités de production de l'écrit proposées par le manuel utilisé , et les activités des autres disciplines (oral, lecture, langue).**

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
	Tout à fait d'accord	53	15,2	15,2
	D'accord	190	54,4	69,6
	Sans opinion	43	12,3	81,9
	Pas d'accord	48	13,8	95,7
	Pas du tout d'accord	15	4,3	100,0
	Total	349	100,0	

Concernant le décloisonnement entre les activités de production de l'écrit proposées par les manuels utilisés et les autres activités des autres disciplines (oral, lecture, langue), nous avons souligné qu'un grand nombre d'enquêtés(es) (soit 69,6%) a répondu positivement à cet énoncé en affirmant qu'il y a des passerelles entre les activités de production de l'écrit et les autres disciplines.

Certes, la production de l'écrit est une discipline dans laquelle s'affluent les apprentissages construits à travers les autres différentes disciplines scolaires devant être conçues dans l'objectif de servir la construction de la compétence scripturale de l'apprenant·e·. Mais à quel point les enseignant·e·s mettent-ils en exergue cette porosité entre les disciplines ? Et quelle importance leur accordent-ils ? Autrement dit, est-ce que les autres disciplines débouchent-elles sur des tâches d'écriture (écrire un texte en fin d'une séance de lecture, par exemple) ?

- ***L'énoncé n° 36: Les activités de production de l'écrit, contenues dans le manuel utilisé, aident à former « l'élève écrivain ».***

**Tableau 28: Opinions des enseignant·e·s sur la formation de « l'élève écrivain » par les activités de production de l'écrit proposées dans le manuel utilisé.**

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
Tout à fait d'accord	14	4,0	4,0
D'accord	54	15,5	19,5
Sans opinion	53	15,2	34,7
Pas d'accord	138	39,5	74,2
Pas du tout d'accord	90	25,8	100,0
Total	349	100,0	

D'après la lecture du tableau, nous observons que 65,3% des enseignant·e·s enquêtés semblent insatisfaits quant au profil recherché via les activités de production de l'écrit. En effet, ils ont affirmé que les activités de production de l'écrit contenues dans les manuels utilisés n'aident pas à former « l'élève écrivain ».

Ce qui compte dans les activités de production de l'écrit, c'est le mouvement de transformation de l'« élève » en « élève écrivain ». Et le moment opportun de cette transformation est le moment d'accomplissement des activités de production écrite qui fournissent à l'élève une confrontation à des formes, des normes et des stratégies qui, jour après jour, développent chez lui des habiletés lui permettant de créer et de produire d'une façon libre et autonome. C'est donc bien la posture de « l'élève écrivain » qui est visée.

- **Troisième item : Perceptions des enseignant·e·s vis-à-vis le rapport des apprenant·e·s aux activités de productions de l'écrit contenues dans les manuels scolaires en vigueur, et la qualité de leurs productions écrites**

Cet item renferme 07 énoncés, qui vont nous permettre de détecter les perceptions des enseignant·e·s vis-à-vis le rapport des élèves aux activités de production de l'écrit proposées dans les manuels utilisés, ainsi que la qualité de leurs écrits. Il s'agit des énoncés n° : 15 , 16 , 17 , 18 , 20 , 21 et 22.

- ***L'énoncé n° 15: Parmi les activités d'apprentissage contenues dans le manuel utilisé, les élèves ont un faible penchant pour les activités de production de l'écrit.***

**Tableau 29: Opinions des enseignant·e·s sur l'intérêt accordé par les apprenant·e·s aux activités de productions de l'écrit par rapport aux autres activités proposées dans le manuel utilisé.**

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
	Tout à fait d'accord	126	36,1	36,1
	D'accord	148	42,4	78,5
	Sans opinion	29	8,3	86,8
	Pas d'accord	37	10,6	97,4
	Pas du tout d'accord	9	2,6	100,0
	Total	349	100,0	

Le tableau montre qu'un bon nombre des enseignant·e·s enquêtés(es) (78,5%) ont répondu positivement à cet énoncé, et confirmé que les élèves ont un faible penchant pour les activités de production de l'écrit.

En effet, les élèves ont peur de rédiger, c'est une tâche délicate pour la majorité d'entre eux. C'est dire que c'est la motivation qui est en jeu. Pour leur faciliter la tâche, il faut se concentrer, entre autres, sur le choix du contenu attrayant qui leur fait sentir le sentiment de compétence, d'autonomie et de confiance en soi.

- **L'énoncé n° 16: Les productions écrites des élèves sont insatisfaisantes.**

**Tableau 30: Satisfaction des enseignant·e·s vis-à-vis les productions écrites de leurs apprenant·e·s.**

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
	Tout à fait d'accord	170	48,7	48,7
	D'accord	133	38,1	86,8
	Sans opinion	15	4,3	91,1
	Pas d'accord	23	6,6	97,7
	Pas du tout d'accord	8	2,3	100,0
	Total	349	100,0	

La réponse à l'énoncé n° :16 est très parlante et révèle la qualité des écrits des élèves du point de vue de nos enquêtés(es). 86,8% de ces derniers ont exprimé leur insatisfaction vis-à-vis les productions écrites de leurs apprenant·e·s. Ce problème peut être imputé au manque d'habileté en langue (la grammaire, l'orthographe, le vocabulaire, etc.) ; à la capacité de mettre en œuvre le processus d'écriture : c'est-à-dire agencer leurs idées, les organiser, les ordonner et les réviser ; ou encore à la difficulté de se concentrer et de reconnaître la situation d'écriture dans sa globalité. Toutes ces tâches exigent une planification et du temps, ce qui s'avère - pour la plupart des apprenant·e·s - pratiquement impossible. Bref, si les activités de production écrite rebutent les apprenant·e·s, c'est parce qu'ils ressentent essentiellement des besoins d'ordre linguistique, référentiel (possession des connaissances relatives au sujet d'écriture) et motivationnel (concevoir des activités qui encouragent la motivation et le désir d'apprendre à produire et rédiger).

- **L'énoncé n° 17: Les activités de production de l'écrit, proposées dans le manuel utilisé, ne répondent pas aux besoins rédactionnels réels des élèves.**

**Tableau 31: Opinions des enseignant·e·s sur la relation entre les activités de production de l'écrit proposées dans le manuel utilisé, et les besoins rédactionnels réels des élèves**

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
	Tout à fait d'accord	138	39,5	39,5
	D'accord	117	33,5	73,1
	Sans opinion	36	10,3	83,4
	Pas d'accord	49	14,0	97,4
	Pas du tout d'accord	9	2,6	100,0
	Total	349	100,0	

D'après le tableau , 73% des enseignant·e·s enquêtés(es) ont déclaré que les activités de production de l'écrit proposées dans les manuels utilisés ne répondent plus aux besoins rédactionnels réels des élèves.

- ***L'énoncé n° 18: Tâtonnement et hésitation sont les mots qui pourraient qualifier le rapport des élèves à l'exécution des activités de production de l'écrit contenues dans le manuel utilisé.***

**Tableau 32: Opinions des enseignant·e·s sur le rapport des élèves à l'exécution des activités de production de l'écrit contenues dans le manuel utilisé.**

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
	Tout à fait d'accord	88	25,2	25,2
	D'accord	158	45,3	70,5
	Sans opinion	58	16,6	87,1
	Pas d'accord	38	10,9	98,0
	Pas du tout d'accord	7	2,0	100,0
	Total	349	100,0	

Quant au rapport des apprenant·e·s aux activités de production de l'écrit contenus dans les manuels utilisés, et d'après la lecture du tableau et de la figure, 70,5% de notre échantillon ont affirmé que face auxdites activités les élèves tâtonnent et hésitent.

Souvent les élèves qui tâtonnent et qui hésitent présentent un écart important entre ce qu'ils apprennent en activités orales et en activités réflexives sur la langue , d'une part, et les

activités de production de l'écrit, d'autre part. Cet écart fonctionnel pourrait être la source de frustration et de manque de confiance qui leur pousse à tâtonner et hésiter. En effet, Bandura stipule que, dans l'apprentissage, plus l'élève a confiance en lui, plus il s'investit dans les tâches proposées (Bandura, 2007).

### **20<sup>ème</sup>, 21<sup>ème</sup> et 22<sup>ème</sup> énoncés**

Ces trois énoncés ont pour objectif de s'arrêter, d'après les perceptions des enseignant·e·s, sur les types d'activités de production de l'écrit auxquelles les élèves montrent beaucoup plus d'intérêt, à savoir : les activités de reconstitution (de remise en ordre), de reconstruction ou de closure (phrases ou textes à trous), ou les activités de production proprement dite (activités qui incitent l'élève à produire son propre écrit avec ou sans support donné).

- **L'énoncé n° 20**: *Les élèves montrent beaucoup plus d'intérêt aux activités de reconstitution (remettre en ordre des lettres, des syllabes, des mots, des phrases, des paragraphes).*

**Tableau 33: Opinions des enseignant·e·s sur l'intérêt accordé par les apprenant·e·s aux activités de reconstitution.**

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
	Tout à fait d'accord	181	51,9	51,9
	D'accord	141	40,4	92,3
	Sans opinion	12	3,4	95,7
	Pas d'accord	14	4,0	99,7
	Pas du tout d'accord	1	,3	100,0
	Total	349	100,0	

Il ressort de ce tableau que la grande majorité des enseignant·e·s enquêtés(es) (soit 92,3%) affirment que les élèves montrent beaucoup plus d'intérêt aux activités de reconstitution (remettre en ordre des lettres, des syllabes, des mots, des phrases, des paragraphes). Si l'on écarte 3,4% qui sont sans opinion par rapport au présent énoncé, seule une minorité de 4,3% de notre public témoin qui a une position négative.

- ***L'énoncé n° 21: Les élèves montrent beaucoup plus d'intérêt aux activités de reconstruction ou de closure.***

**Tableau 34: Opinions des enseignant·e·s sur l'intérêt accordé par les apprenant·e·s aux activités de reconstruction ou de closure.**

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
	Tout à fait d'accord	143	41,0	41,0
	D'accord	147	42,1	83,1
	Sans opinion	24	6,9	90,0
	Pas d'accord	30	8,6	98,6
	Pas du tout d'accord	5	1,4	100,0
	Total	349	100,0	

D'après les réponses de notre échantillon, les élèves s'intéressent aussi aux activités de reconstruction ou de closure mais à un pourcentage moindre. En effet et par rapport à l'énoncé précédent, 83,1% de nos enquêtés(es) ont déclaré que les élèves montrent beaucoup plus d'intérêt aux activités de reconstruction ou de closure, alors qu'une minorité de 6,9% parmi eux est sans opinion à cet égard, et un pourcentage faible (10%) a répondu négativement par rapport à cet énoncé.

- ***L'énoncé n° 22: Les élèves montrent beaucoup plus d'intérêt aux activités de production (activités qui incitent l'élève à produire son propre écrit avec ou sans support donné).***

**Tableau 35: Opinions des enseignant·e·s sur l'intérêt accordé par les apprenant·e·s aux activités de production.**

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
	Tout à fait d'accord	16	4,6	4,6
	D'accord	51	14,6	19,2
	Sans opinion	37	10,6	29,8
	Pas d'accord	172	49,3	79,1
	Pas du tout d'accord	73	20,9	100,0
	Total	349	100,0	

Le tableau montre que seulement 19,2% qui ont affirmé que les élèves montrent beaucoup plus d'intérêt aux activités de production (activités qui incitent l'élève à produire son propre écrit avec ou sans support donné), alors qu'un pourcentage très important (70,2%) a opté pour les réponses pas d'accord (49,3%) et pas du tout d'accord (20,9 %). 10,6% d'entre eux ont opté pour le choix « sans opinion ».

Au demeurant, l'analyse des réponses aux énoncés 20, 21 et 22 montre clairement que les activités de l'écrit qui intéressent et qui attirent les apprenant·e·s sont dans l'ordre : les activités de reconstitution (de remise en ordre) et les activités de reconstruction ou de closure (phrases ou textes à trous). Les activités de production proprement dite sont en dernier ressort. Ce n'est pas étonnant puisque cela renoue avec les résultats de l'analyse des réponses à l'énoncé 18. Si les apprenant·e·s éprouvent beaucoup plus de l'intérêt aux activités du genre : « compléter le texte par les mots donnés dans la liste » ou « remettre en ordre les phrases pour obtenir un texte » ou encore « remettre en ordre les phrases en mettant les chiffre de 1 à 4 dans les cases qui conviennent », s'ils se sentent à l'aise dans de telles activités, c'est parce que ces dernières ne demandent pas, à leur sens, un grand effort d'une part, et leur permettent de « jouer au loto » et de tâtonner en plaçant les mots ou les chiffres donnés rapidement et à l'aveuglette sans une inférence logique aucune. Certes, les activités qui incitent les élèves à produire leurs propres écrits demandent un effort qui les gêne en l'absence des compétences scripturales requises et susceptibles de leur permettre de les accomplir sans aucun souci.

## SYNTHÈSE

Nous rappelons ici que ce questionnaire a pour but de détecter les perceptions des enseignant·e·s vis-à-vis la qualité des activités de production de l'écrit proposées par les manuels scolaires utilisés d'une part, et vis-à-vis le rapport des apprenant·e·s aux dites activités et la qualité de leurs productions écrites, de l'autre part.

Ainsi, pour bien synthétiser et récapituler les résultats de cette étude, nous allons regrouper les informations collectées en trois items :

- La qualification des enseignant·e·s (encadrement) / Leur représentation sur l'utilité du manuel scolaire / Choix du manuel ;
- Perceptions des enseignant·e·s vis-à-vis les activités de productions de l'écrit contenues dans les manuels scolaires en vigueur ;

- Perceptions des enseignant·e·s vis-à-vis le rapport des apprenant·e·s aux activités de productions de l'écrit contenues dans les manuels scolaires en vigueur, et la qualité de leurs productions écrites.
- **La qualification des enseignant·e·s (encadrement) / Leurs représentations sur l'utilité du manuel scolaire / Choix du manuel :**

Quant à cet item, nous retenons ce qui suit :

- 71,9% des enseignant·e·s interrogés(es) n'avaient pas eu l'occasion de subir une formation en relation avec le sujet des manuels scolaires;
- Au sujet de la pluralité des manuels, seulement 22,6% des enseignant·e·s enquêtés(es) qui ont déclaré avoir une idée sur le contenu des autres manuels scolaires adoptés au même niveau que celui qu'ils enseignent ;
- Quant à la continuité du travail avec la même méthode, 48,5% des enquêtés(es) affirment que leurs écoles d'appartenance n'adoptent pas le même type de manuel scolaire pour tous les niveaux ;
- Quant à l'implication des enseignant·e·s dans le choix du manuel adopté, 60,7% des interrogés(es) ne sont pas sollicités(es) à ce sujet par l'administration, qu'il s'agisse de l'école ou les autres autorités éducatives ;
- 77,4% des enquêtés (es) ont affirmé qu'ils n'ont pas reçu de formations suffisantes relatives au sujet de la production de l'écrit ;
- 83,7% de notre échantillon semble unanime à penser que le bon usage d'un manuel scolaire est tributaire de la qualité de son contenu.
- **Perceptions des enseignant·e·s vis-à-vis les activités de productions de l'écrit contenues dans les manuels scolaires en vigueur :**
- 54,1% des enseignant·e·s enquêtés(es) affirment que les manuels scolaires du français adoptés accordent une faible importance à la production de l'écrit ;
- 61,4% des enquêtés(es) affirment être frustrés(es) et déçus(es) face à l'enseignement de l'écrit ;
- Seulement 15,8% de nos enquêtés ont affirmé que les activités de production de l'écrit, proposées dans le manuel utilisé, sont accessibles à tous les élèves et adaptées à leurs différences et styles d'apprentissage ;

- 76% des enseignant·e·s de notre public-témoin affirment que les activités de production de l'écrit proposées dans les manuels utilisés sont insuffisantes ;
- 53% des enseignant·e·s enquêtés(es) ont affirmé que la conception des activités de production de l'écrit ne répond à aucune cohérence logique et rationnelle qui mène vers la maîtrise de la compétence productive de l'écrit ;
- 52,2% des enseignant·e·s enquêtés(es) affirment qu'ils n'utilisent pas le manuel scolaire pour toutes les activités de production de l'écrit ;
- 66,1% des enseignant·e·s enquêtés(es) ont affirmé que les activités de production de l'écrit contenues dans les manuels utilisés, ne favorisent pas le développement de la compétence de rédaction chez les élèves ;
- 53,8% des enquêtés(es) ont déclaré que les activités de production de l'écrit proposées sont majoritairement sous forme d'exercices lexicaux ou structuraux ;
- 69,3% des enquêtés(es) ont déclaré que les activités de production de l'écrit proposées dans leurs manuels n'encouragent pas la production en collaboration ;
- 54,8% des enquêtés(es) affirment que les activités de production de l'écrit les plus dominantes sont celles qui présentent un modèle à suivre ;
- Seulement 32,1% des enquêtés(es) qui ont affirmé que les activités les plus dominantes sont celles en autonomie ;
- Seulement 42,5% des enquêtés(es) qui ont affirmé que les manuels utilisés proposent aux apprenant·e·s des tâches de production écrite hors classe ;
- Seulement 32,4% de notre échantillon ont déclaré que les manuels utilisés proposent des modalités de suivi des productions écrites réalisées par les élèves à domicile ;
- 55,6% des enseignant·e·s ont déclaré que les activités de la production de l'écrit contenues dans les manuels en vigueur, n'enseignent pas aux apprenant·e·s les stratégies de l'utilisation du brouillon ;
- 65,3% des enseignant·e·s enquêtés semblent insatisfaits quant au profil recherché via les activités de production de l'écrit. En effet, ils ont affirmé que les activités de production de l'écrit contenues dans les manuels utilisés n'aident pas à former « l'élève écrivain ».

- **Perceptions des enseignant·e·s vis-à-vis le rapport des apprenant·e·s aux activités de productions de l'écrit contenues dans les manuels scolaires en vigueur, et la qualité de leurs productions écrites :**
  - 78,5% des enseignant·e·s enquêtés(es) ont confirmé que les élèves ont un faible penchant pour les activités de production de l'écrit ;
  - 86,8% des enquêtés(es) ont exprimé leur insatisfaction vis-à-vis les productions écrites de leurs apprenant·e·s;
  - 73% des enseignant·e·s enquêtés(es) ont déclaré que les activités de production de l'écrit proposées dans les manuels utilisés ne répondent pas aux besoins rédactionnels réels des élèves ;
  - 70,5% de notre échantillon ont affirmé que face auxdites activités les élèves tâtonnent et hésitent ;
  - 92,3% des enquêtés(es) affirment que les élèves montrent beaucoup plus d'intérêt aux activités de reconstitution (remettre en ordre des lettres, des syllabes, des mots, des phrases, des paragraphes) ;
  - Seulement 19,2% des enseignant·e·s ont affirmé que les élèves montrent beaucoup plus d'intérêt aux activités de production (activités qui incitent l'élève à produire son propre écrit avec ou sans support donné).

## Conclusion

Cette recherche, réalisée auprès de trois-cent-quarante-neuf (349) enseignant·e·s de la Direction Provinciale de Taroudant, a permis de recueillir leurs perceptions quant aux activités de production de l'écrit proposées dans les manuels scolaires de français en vigueur au cycle primaire marocain. Le questionnaire administré, conçu selon l'échelle de Likert et incluant trente-six (36) questions, visait deux principaux objectifs : d'abord, comprendre les opinions des enseignant·e·s sur la qualité et l'adéquation de ces activités pour le développement des compétences en production écrite ; ensuite, explorer leur perception du rapport des élèves à ces activités et de la qualité de leurs productions.

Les résultats révèlent une insatisfaction générale des enseignant·e·s quant à la place et à la qualité des activités de production de l'écrit dans les manuels. En effet, 54,1% des enseignant·e·s estiment que ces manuels accordent une faible importance à la production de

l'écrit, et 76% jugent insuffisantes les activités de ce type. De plus, une majorité d'enseignant·e·s signale que les activités proposées se limitent souvent à des exercices lexicaux ou structuraux, sans encourager les élèves à produire de manière autonome ni à collaborer. Cette lacune est confirmée par le fait que seulement 32,1% des enseignant·e·s perçoivent les activités d'écriture en autonomie comme dominantes dans les manuels, et 69,3% considèrent que celles-ci ne stimulent pas le travail collaboratif. Par ailleurs, une majorité d'enseignant·e·s (65,3%) ne voit pas dans les activités actuelles un moyen de former « l'élève écrivain », capable de maîtriser la production écrite de manière créative et personnelle.

Concernant la perception des enseignant·e·s sur la relation des élèves aux activités de production de l'écrit, les données montrent que 78,5% des enseignant·e·s observent un faible intérêt des élèves pour ces activités, avec une nette préférence pour les exercices de reconstitution, jugés plus accessibles et motivants. Seuls 19,2% des enseignant·e·s rapportent que les élèves s'intéressent aux activités qui les incitent à créer leurs propres écrits. De plus, 86,8% des enseignant·e·s se déclarent insatisfaits de la qualité des productions écrites de leurs élèves, pointant ainsi le manque d'adéquation entre les activités proposées et les besoins rédactionnels réels des élèves.

Ces résultats soulignent l'importance de reconsidérer la conception des activités de production de l'écrit dans les manuels scolaires marocains. Pour que ces activités répondent aux attentes des enseignant·e·s et aux besoins des élèves, il semble essentiel d'intégrer davantage de tâches d'écriture autonome et collaborative, adaptées aux styles d'apprentissage variés et aux niveaux de compétence des élèves. Il serait également pertinent d'inclure des stratégies pour enseigner le processus rédactionnel, comme l'utilisation du brouillon, et de concevoir des exercices favorisant la construction textuelle au-delà de la simple grammaire de phrase.

## Bibliographie

- Musial, M. Tricot, A. (2020). Précis d'ingénierie pédagogique. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. Belgique.
- Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique.(2019). Résultats des élèves marocains dans l'étude internationale sur le progrès en littérature PIRLS 2016 (Rapport thématique). Rabat. Maroc.
- Reuter, Y. (1996). Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture. Paris, E.S.F.
- Conférence des Ministres de l'Education des Pays ayant le Français en partage (CONFEMEN). (2022). Qualité de l'éducation un enjeu pour tous. Constats et perspectives. Dakar : Sénégal.
- Denizot, N. (2016). Le manuel scolaire, un terrain de recherches en didactique ? Le Français aujourd'hui, 194(3), 35. <https://doi.org/10.3917/lfa.194.0035>
- Bel Lakhdar, A. et al. (2018). Le chemin des lettres (2ème année de l'enseignement primaire). Livret de l'apprenante et de l'apprenant. Casablanca : Sochepress. Maroc.
- Bel Lakhdar, A. et al. (2019). Le chemin des lettres (4e année de l'enseignement primaire). Livret de l'apprenante et de l'apprenant. Casablanca : Sochepress. Maroc.
- Benjelloun, A. et al. (2018). Mes apprentissages en français (2e Année de l'enseignement primaire). Livret de l'apprenante et de l'apprenant. Mohammedia : Librairie Papeterie Nationale. Maroc.
- Benjelloun, A. et al. (2019). Mes apprentissages en français (4e année de l'enseignement primaire). Livret de l'apprenante et de l'apprenant. Mohammedia : Librairie Papeterie Nationale. Maroc.
- Benjelloun, A. et al. (2021). Mes apprentissages en français (5e année de l'enseignement primaire). Livret de l'apprenante et de l'apprenant. Mohammedia : Librairie Papeterie Nationale. Maroc.
- Chraïbi, H. et al. (2018). L'Oasis des mots Français (2ème année primaire). Livret de l'apprenante et de l'apprenant. Casablanca : Société d'Édition et de Diffusion Al Madariss. Maroc.
- Chraïbi, H. et al. (2019). L'Oasis des mots Français (3ème année primaire). Livret de l'apprenante et de l'apprenant. Casablanca : Société d'Édition et de Diffusion Al Madariss. Maroc.
- Dbilij, B. et al. (2018). Pour Communiquer en Français (2ème Année de l'enseignement primaire). Livret de l'apprenante et de l'apprenant. Casablanca : Dar Errachad El Hadita. Maroc.
- Dbilij, B. et al. (2019). Pour Communiquer en Français (4ème année de l'enseignement primaire). Livret de l'apprenante et de l'apprenant. Casablanca : Dar Errachad El Hadita. Maroc.

- Debbarh, M. et al. (2019). Mon livre de FRANÇAIS (4ème année de l'enseignement primaire). Livret de l'apprenante et de l'apprenant. Casablanca : Les éditions maghrébines. Maroc.
- Direction des curricula (2020). Dire, faire et agir pour apprendre le français. Livret de l'élève 1re AEP. Ministère de l'Éducation Nationale de la Formation Professionnelle de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. Rabat. Maroc.
- El Harrak, A. et al. (2018). L'école des mots français (2ème année primaire). Livret de l'apprenante et de l'apprenant. Casablanca : Librairie des Ecoles. Maroc.
- El Harrak, A. et al. (2019). L'école des mots français (4e année de l'enseignement primaire). Livret de l'apprenante et de l'apprenant. Casablanca : Librairie des Ecoles. Maroc.
- Gormati, Y. et al. (2021). Parcours Français (6e année de l'enseignement primaire). Livret de l'élève. Rabat : Nadia Edition. Maroc.
- Hadji, H. et al. (2018). Le Nouvel Espace de FRANÇAIS (4ème année de l'enseignement primaire). Livret de l'apprenante et de l'apprenant. Rabat : Librairie Al Maarif. Maroc.
- Khiara, M. et al. (2018). Mon livre de FRANÇAIS (2ème année de l'enseignement primaire). Livret de l'apprenante et de l'apprenant. Casablanca : Les éditions maghrébines. Maroc.
- Labrahimi, M. et al. (2018). Le Nouvel Espace de FRANÇAIS (2ème année de l'enseignement primaire). Livret de l'apprenante et de l'apprenant. Rabat : Librairie Al Maarif. Maroc.
- Mansoum, R. et al. (2021). LE FRANÇAIS PRATIQUE (6e année de l'enseignement primaire). Livret de l'apprenante et de l'apprenant. Casablanca : Edition El Atlassi. Maroc.
- Marrakchi, R. et al. (2019). Mes apprentissages en français (3e année de l'enseignement primaire). Livret de l'apprenante et de l'apprenant. Mohammedia : Librairie Papeterie Nationale. Maroc.
- Marrakchi, R. et al. (2021). Mes apprentissages en français (6e année de l'enseignement primaire). Livret de l'apprenante et de l'apprenant. Mohammedia : Librairie Papeterie Nationale. Maroc.
- Zahi, M. et al. (2021). Pour Communiquer en Français (5e année de l'enseignement primaire). Livret de l'apprenante et de l'apprenant. Casablanca : Dar Errachad El Hadita. Maroc.