

**Danièle DUMONT – M2R – SDL  
Université René Descartes – Paris V**

**ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRITURE FRANÇAISE  
ET ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRITURE ARABE DANS LES ÉCOLES  
FRANÇAISES DE TUNISIE**

**Réflexion autour de mon intervention pédagogique en Tunisie**

Année universitaire 2006/2007

**Cours de Monsieur Alain PIERROT**

**UE3**

**Enseignement département des Sciences de l'Éducation**

**Recherche réalisée dans le cadre du cours de Monsieur Alain PIERROT**  
**UE3 – Enseignement département des Sciences de l'Education**

**ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRITURE FRANÇAISE**  
**ET ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRITURE ARABE DANS LES ÉCOLES**  
**FRANÇAISES DE TUNISIE**

**Réflexion autour de mon intervention pédagogique en Tunisie**

**SOMMAIRE**

	Pages
Introduction	1
Prise de contact	2
Problématique	2
Les langues de Tunisie	3
Les écoles françaises de Tunisie	3
Les enseignants	4
Les élèves	4
Les langues enseignées dans les écoles françaises de Tunisie	5
La perception du tunisien de part et d'autre de la Méditerranée	5
La part de l'arabe dans le cursus scolaire des écoles françaises de Tunisie	6
Chronologie de l'entrée dans l'écriture	7
Mes propositions pédagogiques	7
L'intrusion de la calligraphie – Réflexion sur les mobiles	11
Dessin, graphisme, écriture, une différenciation éloignée des habitudes pédagogiques	12
Attachement culturel et pédagogie	13
<b>BIBLIOGRAPHIE et SITOGRAFIE</b>	<b>I</b>
<b>ANNEXES</b>	
Modélisation de l'apprentissage de l'écriture	II
Gestion statique de l'espace graphique et gestion dynamique de l'espace graphique	III

## INTRODUCTION

Une réflexion sur les différentes langues parlées par les enfants issus de l'immigration qui fréquentent les écoles françaises semble à la fois naturelle et complexe. Faut-il réserver une place à la langue maternelle ? Si oui quelle place ? Avec quelle structure ? Sous quelle forme ? Pour quelles raisons ? Avec quel(s) objectif(s) ? Quelles langues enseigner ? Quelle place donner aux dialectes ? ... Lorsque les écoles françaises sortent de France, la question peut paraître plus simple avec, a priori, deux langues seulement en présence - le français et la langue du pays d'accueil - et des objectifs qui semblent plus faciles à déterminer.

Pourtant, si on regarde du côté de la Tunisie par exemple, le problème n'est pas toujours aussi simple. Au-delà des questions purement linguistiques, des différences culturelles ne sont-elles pas susceptibles d'interférer dans l'enseignement des langues ? La mémoire de l'ancien statut de protectorat de la Tunisie influence-t-elle la perception des pratiques pédagogiques ? Comment ce pays gère-t-il l'enseignement de sa propre langue ?

Autant d'interrogations qui laissent pressentir que la question de l'enseignement des langues dans les écoles françaises de Tunisie n'est pas aussi simple qu'on pourrait le supposer.

Ce dossier se propose de mettre un coup de projecteur sur la relation entre les langues apprises dans les écoles françaises de Tunisie et les incidences pédagogiques qu'elle peut impliquer. Pour tout ce qui a trait à la pratique et l'enseignement des langues, il s'appuie sur des informations pratiques recueillies sur le site de l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger, sur les sites des écoles elles-mêmes, sur celui de l'encyclopédie libre Wikipédia, sur les documents d'accompagnement des programmes d'arabe de 2006 pour les collèges. Il s'appuie aussi sur divers échanges avec des informateurs tunisiens ou issus de l'immigration tunisienne de niveaux socio-culturels divers et sur les enseignements reçus directement de mon intervention pédagogique en Tunisie.

Il évoquera tout d'abord ce qui m'a conduit à assurer une formation à la pédagogie de l'écriture pour les écoles françaises de Tunisie et présentera ensuite en quelques mots le problème soulevé.

Après avoir signalé le plurilinguisme de la Tunisie et sa spécificité, je ferai une brève présentation des écoles françaises de Tunisie, leurs enseignants, leurs élèves, les langues

qui y sont enseignées, avant d'établir une comparaison entre la place respective des langues dans le plurilinguisme en Tunisie et le plurilinguisme, en France, des enfants issus de l'immigration tunisienne.

J'indiquerai ensuite la part de l'arabe dans le cursus des écoles françaises de Tunisie et je préciserai le moment où les enfants commencent le travail sur l'écrit. Je développerai les éléments de mes propositions pédagogiques relatifs au geste formateur de l'écriture et à son lien avec la lecture et je montrerai comment et pourquoi la calligraphie a interféré dans le stage.

Je préciserai la différence entre graphisme, dessin et écriture et son importance au plan pédagogique et je terminerai en pointant la façon dont un attachement exclusif à une culture peut biaiser l'enseignement de l'écriture en lui refusant une approche conforme aux valeurs universalistes censées être celles de l'école.

## **PRISE DE CONTACT**

Début 2005, une personne du bureau pédagogique d'arabe de Tunis<sup>1</sup> m'a demandé si la méthode d'enseignement de l'écriture que j'avais mise au point avait été appliquée à l'écriture arabe. Sa question s'inscrivait dans le cadre d'un avant-projet de formation à l'enseignement conjoint de l'écriture arabe et de l'écriture française. Ayant déjà eu l'occasion de constater comment, en France et au Québec, des personnes que j'avais initiées à ma méthode l'avaient détournée faute d'en avoir saisi les fondements, j'ai proposé d'apprendre moi-même suffisamment d'arabe afin de pouvoir donner à la modélisation que j'avais mise au point (cf. annexe I) les contenus de l'écriture arabe et l'enseigner moi-même. Cette proposition a été acceptée et je suis allée assurer une semaine de formation à Tunis.

## **PROBLÉMATIQUE**

Il s'agissait donc, en ce qui me concerne, d'enseigner à des enseignants de français et à des enseignants d'arabe comment doter la modélisation de l'enseignement de l'écriture que j'avais créée des contenus nécessaires à l'enseignement du français pour les uns et à l'enseignement de l'arabe pour les autres. Mis à part l'adaptation à l'écriture arabe, assez simple à réaliser, cette action ne semblait a priori poser aucun problème.

1 - Au sein de l'Institut Français de Coopération, le bureau pédagogique d'arabe de Tunis encadre l'enseignement de l'arabe dans les écoles françaises de Tunisie. Il coordonne l'élaboration des manuels d'arabe et assure le suivi du programme de l'option internationale du baccalauréat (OIB).

La théorie était facile à concevoir. Cependant, la mise en place sur le terrain me confronta à un contexte spécifique qui, nous le verrons, n'a pas vraiment son pendant dans l'enseignement de l'arabe en France.

La question soulevée par cette expérience est celle de la façon dont, à travers l'enseignement de l'écriture arabe et la place qui lui est faite, des enseignants arabes vivent leur relation à leur culture d'origine et ressentent l'impact de la culture française sur la place réservée à cet enseignement et ce qui en découle.

## **LES LANGUES DE TUNISIE**

Dire que la langue de Tunisie est le tunisien serait un raccourci qui ne rend pas compte de la double complexité des pratiques linguistiques du pays.

D'une part peut-on vraiment parler *du* tunisien sachant qu'il existe des variations d'une région à l'autre ? Le tunisien du Sahel n'est pas exactement celui de Tunis qui n'est pas non plus celui de Sfax, plus au sud. Les uns et les autres diffèrent plus ou moins aussi du tunisien de la frontière algérienne ou encore de celui de la frontière libyenne. Ils s'articulent tous sur un substrat berbère et intègrent de nombreux emprunts au français, à l'italien et à l'espagnol.

D'autre part, alors que l'ensemble de ces dialectes constitue l'arabe dialectal tunisien, c'est-à-dire celui qu'on parle en Tunisie, la langue officielle, celle de l'administration, des livres, des discours officiels, de la presse est l'arabe littéral, langue officielle commune à tous les pays arabes.

Il existe donc une dichotomie entre l'arabe littéral, prioritairement arabe écrit, appris à l'école et l'arabe dialectal, langue de communication orale, parlé dans les familles.

Par ailleurs, son enseignement étant obligatoire dès la 3<sup>ème</sup> année d'école primaire, le français est parlé dans toute la Tunisie. C'est aussi la langue principale de l'enseignement universitaire.

## **LES ÉCOLES FRANÇAISES DE TUNISIE**

La Tunisie compte dix écoles françaises réparties dans quatre grandes villes du quart nord-est du pays : Bizerte, Nabeul, Sousse, Tunis et sa banlieue, soit sept écoles primaires et trois lycées et collèges.

Ces établissements sont rattachés à l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE) et placés sous la responsabilité de l'Institut français de coopération qui en supervise l'action. Au regard de l'Éducation nationale française, ces établissements scolaires dépendent de l'Académie de Versailles et sont placés à Tunis sous la direction de deux inspecteurs de l'Éducation nationale, un pour le primaire un pour le secondaire. Ils accueillent plus de 4 500 élèves et emploient 570 enseignants ou agents d'encadrement.

Ils se répartissent sur deux pôles : l'Établissement régional de La Marsa (avec deux lycées et collèges et quatre écoles maternelles et primaires) et l'Établissement régional de Tunis (avec un lycée et collège et trois écoles maternelles et primaires).

## **LES ENSEIGNANTS**

Ce sont des personnels de l'Éducation nationale française recrutés en Tunisie s'ils y résident depuis au moins trois mois ou s'ils y suivent leur conjoint, ou recrutés directement de France. Ce sont aussi des professeurs tunisiens détachés du Ministère tunisien de l'Éducation.

## **LES ÉLÈVES**

Les établissements accueillent des enfants de nationalité française dont au moins l'un des parents réside effectivement en Tunisie ainsi que, sous certaines conditions, des enfants d'autres nationalités, de plein droit s'ils ont fréquenté une école française au moins l'année précédente, en fonction des places disponibles dans le cas contraire.

## **LES LANGUES ENSEIGNÉES DANS LES ÉCOLES FRANÇAISES DE TUNISIE**

La langue d'enseignement est le français. Il est donc enseigné dès la maternelle, à l'oral et à l'écrit, en application des programmes de l'Éducation nationale française.

L'arabe littéral y est langue vivante 1. Son enseignement, obligatoire, se fait à partir de la classe de grande section maternelle à l'oral et à partir du CP à l'écrit. Il s'assortit d'un enseignement de la civilisation tunisienne. Il est assuré par des enseignants titulaires détachés par le Ministère de l'éducation tunisienne à raison de 3 heures hebdomadaires pour les classes de grande section et de cours préparatoire et de 4 heures pour les autres niveaux.

Les autres langues enseignées sont l'anglais à partir du CM2 pour l'année scolaire 2006-2007 - prochainement dès le CE2 - l'espagnol, l'italien, l'allemand à partir de la classe de 4<sup>ème</sup> ou de 2<sup>nde</sup>.

Si l'arabe dialectal et l'arabe littéral sont plus ou moins proches, ils sont cependant nettement distincts et cette proximité n'est que toute relative. Il s'agit donc bien pour l'enfant d'apprendre une nouvelle langue puisque l'arabe dialectal n'est pas enseigné dans les écoles de Tunisie et que l'arabe littéral n'est pas parlé dans les familles.

## **LA PERCEPTION DU TUNISIEN DE PART ET D'AUTRE DE LA MÉDITERRANÉE**

Selon certaines sources, l'arabe dialectal peut être considéré comme « *l'arabe des analphabètes* ». Ce point de vue tire sa justification du fait qu'en Tunisie seuls les analphabètes ne connaissent que cette langue, l'école enseignant l'arabe littéral.

Cette conception ne semble toutefois pas partagée par tous de notre côté de la Méditerranée où, face à la question de la pluriglossie des enfants issus de l'immigration arabe, les documents d'accompagnement des programmes publiés en mai 2006 par le Ministère français de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche précisent (page 14 et suivantes): « L'idéal serait, dans *l'absolu*, d'enseigner et un dialecte donné, et l'arabe littéral moderne, avec une ouverture, en compréhension, sur l'arabe (littéral) classique ainsi que sur d'autres dialectes. (...) ». Pour ce texte (dont trois au

moins des quatre rédacteurs sont issus de l'immigration) les arabes dialectaux doivent avoir droit de cité dans les écoles. Il dénonce d'ailleurs « *une " idée reçue ", fort répandue, notamment dans les pays du Maghreb, qui veut que ce ne soit pas « de l'arabe » ou encore que ce soit du « mauvais arabe » et considère qu' « Il faut (...) donner à ces connaissances – celles de l'élève, et celles de son environnement familial – **droit de cité dans la classe.** »*. Il confirme en ajoutant plus bas : « *On se gardera de tomber dans l'erreur, déjà signalée, que constitue le lieu commun de la représentation du dialectal comme une « non-langue » (qui ne s'enseigne pas, n'ayant pas de grammaire), ou comme une langue « corrompue » (mot-à-mot, atteinte de décomposition, en arabe : fāsida). On montrera au contraire l'ancienneté des dialectes, la richesse culturelle qu'ils véhiculent et la complémentarité nécessaire des deux apports du littéral et du dialectal au sein de la compétence de communication en langue arabe »*.

Curieusement, il semble donc que chez eux les Tunisiens perçoivent leur langue populaire - pourtant majoritaire lorsqu'elle est considérée dans sa globalité - comme une langue dominée sans avenir culturel, alors que, immigrés en France, les mêmes Tunisiens ou leurs descendants semblent la percevoir plutôt comme une langue régionale à défendre, ce qui la fait changer de statut. La perspective de l'écrire et de l'enseigner est d'ailleurs en germe dans les documents d'accompagnement des programmes des collèges français.

On pressent donc les tensions qui peuvent exister dans les écoles françaises au-delà de la Méditerranée où l'arabe (littéral) est en concurrence d'une part sur le terrain avec un tunisien culturellement peu valorisé puisque n'ayant pas accès à l'écrit, d'autre part à l'école avec le français, langue de l'ancienne domination française. La mise en concurrence de la culture (la Culture) arabe avec la culture française ne peut que s'exacerber.

## **LA PART DE L'ARABE DANS LE CURSUS DES ÉCOLES FRANÇAISES DE TUNISIE**

Dans le cadre de son projet d'enseignement pilote des langues, l'Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger se propose de renforcer l'ouverture à la langue



officielle du pays d'accueil en mettant en place un enseignement *bilangue* qui se différencie d'un enseignement *bilingue* par le niveau d'excellence exigé.

Pour cela, des groupes de compétences en langue sont mis en place dès la grande section de maternelle selon le profil linguistique, des élèves bilingues aux élèves primo-arrivants.

A l'école primaire tous les élèves suivent obligatoirement un enseignement de l'arabe (et de l'anglais depuis 2006).

Au collège l'enseignement de l'histoire et de la géographie en arabe peut s'ajouter aux cinq heures hebdomadaires d'enseignement d'arabe.

Au lycée la filière OIB (option internationale du bac) permet de valoriser le cursus des bons arabophones avec une épreuve de littérature et une épreuve d'histoire-géographie en langue arabe affectées de forts coefficients au baccalauréat.

L'enseignement des langues revêt donc une grande importance tout au long du cursus scolaire avec un accent conséquent mis sur l'enseignement de l'arabe.

## **CHRONOLOGIE DE L'ENTRÉE DANS L'ÉCRITURE**

Dépendant de l'Education nationale française, les écoles françaises de Tunisie font entrer les enfants dans l'écriture du français dès l'école maternelle de la même façon que leurs alter ego en France.

L'Éducation nationale prenant en compte que l'arabe littéral est pour eux une nouvelle langue, ces mêmes élèves ne l'apprennent à l'oral qu'à partir de la grande section maternelle et à l'écrit à partir du CP.

## **MES PROPOSITIONS PÉDAGOGIQUES**

La spécificité de mon enseignement réside dans sa prise en compte du procès d'écriture, ce qui en permet la modélisation<sup>1</sup>. Celle-ci se présente sous forme d'un tableau qui rend compte des opérations concrètes qui donnent accès à la production d'une écriture correctement gérée dès la maternelle.

<sup>1</sup> Cf. annexe I

La conception de cette modélisation pointe - au-delà des mots - la nécessité d'une différenciation entre dessin, graphisme et écriture dont l'émergence a été soulignée par la lettre d'information n° 20 de septembre 2006 de la cellule Veille scientifique et technologique de l'INRP (page 4) qui renvoie à mon article publié sur le site Bien( ! )lire en février 2004.

L'examen du procès d'écriture sur lequel est construite cette modélisation<sup>1</sup> montre qu'apprendre à écrire c'est apprendre à communiquer au moyen d'un geste qui gère l'espace pour créer et déposer sur un support des formes codifiées non symboliques dont l'agencement en lettres formant des mots constitutifs de phrases ou isolés permettra au lecteur qui connaît le code de saisir le sens de l'écrit.

Au commencement est donc le geste, mais un geste dont la finalité est communicationnelle. Comme le soulignent Jean-Pierre Jaffré et Jacques David : *à l'origine de toute écriture on trouve le besoin de produire du sens*<sup>2</sup>. On comprend, sans même entrer trop avant dans le détail, qu'il n'y a pas de place ici pour le dessin ni pour le graphisme : l'écriture se doit d'honorer sa finalité. C'est donc le mouvement de l'écriture et non son « dessin » qu'il convient de mettre en place pour conduire l'enfant à l'apprentissage de l'acte d'écriture, de telle sorte que son esprit ne soit pas mobilisé par la conceptualisation d'une trajectoire au moment du passage à l'écrit mais, au contraire, qu'il puisse dès ses premiers écrits avoir à l'esprit le sens de ce qu'il écrit.

Ainsi, pour l'écriture française, quand l'enfant a appris à jouer au croquet selon une règle spécifique qui le conduit de la gauche vers la droite, puis qu'il a fait tourner des rubans ou des foulards pour fluidifier son geste en adoptant la même trajectoire antihoraire dans les rituels, puis qu'il a projeté ce même geste sur un plan vertical pour en laisser la trace et différencier les dimensions des boucles ainsi produites, alors il a acquis le geste qui lui permet de réaliser une suite de boucles de dimensions différenciées dont il pourra sélectionner des séquences . La séquence « une grande

<sup>1</sup> DUMONT, Danièle, *Le geste d'écriture - Méthode d'apprentissage - Cycle 1 - Cycle 2*, Editions Hatier, Collection Hatier pédagogie, Paris, 2006, chapitre 2 Qu'est-ce que l'écriture ? modélisation de son apprentissage.

<sup>2</sup> Genèse de l'écriture et acquisition de l'écrit in *Genèse de l'écriture : systèmes et acquisitions*, ELA (Etudes de linguistique appliquée), revue de didactologie des langues-cultures, n° 91 Juillet/ septembre 1993, Didier érudition, Paris., 128 pages, page 112.

boucle, une petite boucle » lui permettra d'écrire le mot « le » opposable à « la » qu'il ne sait pas encore écrire mais qui peut lui être fourni sur une vignette à coller<sup>1</sup>. Plus tard, la séquence « une petite boucle, deux grandes, une petite » lui permettra d'écrire le mot « elle » opposable à « il » qu'il ne sait pas encore écrire mais qui peut lui être fourni sur une vignette à coller.<sup>1</sup>

Ce faisant, il apprendra que la grande boucle forme une lettre qui s'appelle « l » et la petite une lettre qui s'appelle « e ». Il apprendra à dissocier la forme et la lettre, le nom de la lettre et son bruit et, de proche en proche, il accédera à l'ensemble de l'alphabet et à l'apprentissage implicite de la combinatoire qui lui permettra de réinvestir les lettres, les syllabes et les mots ou fragments de mots pour produire d'autres écrits porteurs d'autres sens.

J'ai nommé *gestion dynamique de l'espace graphique* (cf. annexe II) cette entrée dans l'écriture par un encodage kinesthésique par opposition à l'apprentissage des contingences spatiales de l'écriture (tenue de ligne, dimension, espacements etc.) que j'ai nommée *gestion statique de l'espace graphique* car elles peuvent être indépendantes du geste. Elles sont communes à l'écriture manuscrite et à l'écriture imprimée. La gestion dynamique de l'espace graphique est le propre de toute écriture manuscrite. Elle concerne donc tout aussi bien l'écriture arabe. Il suffit pour cela d'inverser le sens de déroulement du geste et de l'adapter aux formes de l'écriture arabe. Compte tenu de la remontée des lettres sur la ligne à l'intérieur des séquences graphiques, je propose que le jeu de croquet (avec une règle de déplacement de gauche à droite) soit remplacé pour l'arabe par un jeu de hockey (avec une règle de déplacement de droite à gauche) et que la balle qui roule soit remplacée par un palet qui glisse.

Tandis que les premières phrases écrites en français pourront être *elle lit, il lutte*, la première phrase écrite en arabe pourra être – donnée ici en traduction française - *j'ai construit la maison du petit lion*, phrase constituée exclusivement du même geste

<sup>1</sup> DUMONT, Danièle, *Le geste d'écriture - Méthode d'apprentissage - Cycle 1 - Cycle 2*, Editions Hatier, Paris, 2006 pages 102 et suivantes

répété.

L'enseignement que je propose conjugue la gestion statique de l'espace graphique (qui par une progression de manipulations et collages divers assure un encodage visuel des contingences spatiales de l'écriture) et la gestion dynamique (qui assure l'encodage kinesthésique nécessaire à la création des formes) autant pour l'arabe que pour le français mais avec des spécificités différentes selon les langues.

Il répond pour chacune des deux langues à la même modélisation puisque le processus d'écriture alphabétique manuscrite est universel (cf. annexe I)

La difficulté du bilinguisme réside simplement pour l'enfant, en ce qui concerne l'écriture, à différencier ce qui se fait avec l'enseignant d'arabe et ce qui se fait avec l'enseignant de français. Cela ne devrait pas poser de problèmes majeurs puisque non seulement ce sont deux enseignants différents mais aussi puisque le matériel de mise en place du geste de base essentiel n'est pas le même pour les deux langues : maillet et balle pour le français, crosse et palet pour l'arabe.

La nature des activités préparatoires qui conduiront peu à peu l'enfant à l'accès à l'écrit devrait pouvoir autoriser les débuts de la préparation à l'écriture arabe à la même période que les débuts de la préparation à l'écriture française. Cela constitue un argument en faveur de la requête des enseignants d'arabe qui ressentent douloureusement la priorité donnée à l'enseignement de l'écriture française dans la chronologie des programmes, priorité qui trouve sa justification dans le fait que l'arabe littéral diffère du tunisien éventuellement parlé par les enfants, donc qu'il s'agit, nous l'avons vu, d'une langue nouvelle.

Cette présentation de l'entrée dans l'écrit et l'accent mis dans mes interventions et mes publications sur la spécificité de l'écriture manuscrite par rapport aux autres activités graphiques - celle à la fois de prendre appui sur un encodage kinesthésique et d'être en lien direct avec la lecture - ne peuvent laisser aucun doute sur le sens de ma proposition : d'une part, si les contenus diffèrent, le processus est universel lorsqu'il s'agit d'écriture alphabétique manuscrite, d'autre part l'écriture ne peut être confondue ni avec le graphisme, ni avec le dessin, ni avec la calligraphie.

## L'INTRUSION DE LA CALLIGRAPHIE - REFLEXION SUR LES MOBILES

Alors que se préparait le planning de mon intervention à Tunis, j'ai été tout à coup informée qu'un calligraphe interviendrait sur le même stage. Malgré mes explications sur l'incongruité de cette association, la calligraphie étant diamétralement à l'opposé de l'acte d'écriture, je n'ai pu obtenir que cette idée soit abandonnée. La réputation de la calligraphie arabe occultait l'inconvénient majeur de mettre ses gestes dissociés et sa recherche esthétique sur le même plan que le geste cursif et sobre d'une écriture visant à l'efficacité.

S'agissait-il simplement d'une méconnaissance de ce qu'est fondamentalement l'acte d'écriture comme on l'a vu aussi en France où les instructions officielles ont un temps préconisé l'utilisation de la calligraphie à titre de remédiation des difficultés d'écriture<sup>1</sup> ?

La calligraphie étant le fleuron de la culture arabe, ne s'agissait-il pas là aussi d'une réaction affective visant, par surcompensation, à survaloriser la culture arabe par un déplacement du problème : Pour sa partie relative à l'écriture arabe, le stage devenant alors à moitié un stage sur l'écriture à moitié un stage sur la calligraphie ?

Était-ce donc simplement le sentiment d'une position seconde de l'écriture arabe par rapport à l'écriture française ? S'agissait-il aussi de réminiscences de l'époque du protectorat qui sourdaient sous le discours de la responsable du stage, le poids du souvenir du protectorat renforçant lourdement celui de la différence d'évolution entre les deux pays ? Toujours est-il qu'il semble bien que la crainte que l'arabe littéral soit tenu pour mineur par rapport au français ait été, par surcompensation, le motif de cette décision de faire valoir l'excellence de la calligraphie arabe dans le cadre d'un stage qui ne la concernait pas.

*1 - L'écriture cursive est l'objectif car elle favorise la lisibilité, la rapidité, la fluidité et offre une meilleure perception des unités lexicales et de leurs liens. Les tâches d'écriture sont de préférence finalisées et brèves mais conduites avec rigueur. S'agissant de la graphie manuelle, on veillera aux gestes et postures physiques de l'enfant, à sa façon de tenir l'instrument dont il se sert pour écrire, en évitant les latéralités mal adaptées, toutes conditions nécessaires de tracés efficaces. On pourra, à cet égard, s'appuyer, comme le font certaines écoles maternelles, sur des initiations à la calligraphie (arabe, latine, etc.) avec le concours d'intervenants extérieurs qualifiés. II - S'INITIER AU MONDE DE L'ÉCRIT in Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, hors série n°8 du 21 octobre 1999, L'ÉCOLE DE TOUS LES POSSIBLES, LES LANGAGES, PRIORITÉ DE L'ÉCOLE MATERNELLE Instruction du 8 octobre 1999 Texte adressé aux rectrices et recteurs ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie, directrices et directeurs des services départementaux ; aux inspectrices et inspecteurs de l'éducation nationale ; aux directrices et directeurs d'école ; aux enseignantes et enseignants.*

En effet, la revendication d'introduire l'enseignement de l'arabe plus tôt est forte chez les enseignants d'arabe. Les enseignants de français considèrent, quant à eux, que l'enseigner à partir de la grande section seulement et en enseigner l'écriture seulement à partir du CP évite des confusions avec le français qui, lui, est enseigné dès l'entrée en maternelle.

Pourtant, l'arabe littéral a réellement sur le territoire une position de langue de domination (par rapport au tunisien, arabe dialectal) fondée non seulement sur son enseignement à l'école, tandis que le tunisien n'y a pas droit de cité, mais encore sur son universalité en qualité de langue officielle dans tout un ensemble de pays.

### **DESSIN, GRAPHISME, ÉCRITURE, UNE DIFFÉRENCIATION ÉLOIGNÉE DES HABITUDES PÉDAGOGIQUES.**

L'objectif de l'écriture est de laisser une trace durable dont le sens sera directement accessible à celui qui sait la lire. N'entre en jeu aucune considération artistique. A l'opposé, comme son nom l'indique, la calligraphie (du grec *kalli* belle et *graphia* écriture) a un objectif esthétique.

Cette même différenciation existe en arabe littéral où le meilleur équivalent d'« écriture » serait le substantif *كتبة* /kitaba/ qui signifie "sauvegarde de la parole en écrivant", la calligraphie se traduisant pour sa part par /xat/ qui ne désigne que l'aspect purement matériel de l'acte graphique donc qui ne postule pas de valeur sémantique. Le substantif /xat/ signifie "trait" : on dira "un beau /xat/" pour "une belle écriture". /xatata/ veut dire "tracer des traits, des lignes".

Pourtant, et bien que les écoles maternelles françaises soient très attachées au graphisme, d'ailleurs tout aussi contestable, c'est bien vers l'art de la calligraphie - et qui plus est vers la calligraphie arabe - que les pratiques pédagogiques étaient orientées par les Instructions officielles de 1999, sous la pression de l'inquiétude devant les difficultés d'écriture (cf. note de bas de page 11).

Ainsi, alors que tous les enseignants s'accordent à tenter d'enseigner un écrit porteur de sens, nombre de pratiques de classe rendent difficile l'accès au système d'écriture alphabétique en substituant le graphisme à l'écriture, voire la calligraphie à l'écriture.

La différenciation entre dessin, graphisme et écriture que je propose est relativement simple à opérer : sont du registre de la préparation à l'écriture puis de l'écriture les activités graphiques qui répondent au code alphabétique ou qui visent à y répondre, sont du registre du graphisme les activités graphiques qui ne répondent pas au code mais à des consignes graphiques précises itératives données par l'enseignant (essentiellement dans un but décoratif), enfin, celles qui ne répondent ni au code, ni à des exigences itératives de mise en forme et de mise en page sont des dessins. Attachée à l'esthétique des lettres plutôt qu'à la signification de l'écrit et n'ayant pas le côté itératif du graphisme, la calligraphie correspond à un « *dessin de lettres* ».

Au cours de mes formations, je m'attache à mettre en évidence la spécificité du geste d'écriture et à montrer le lien étroit entre écriture et lecture. Cela m'a valu d'être appelée régulièrement depuis trois ans à intervenir dans des stages d'enseignement de la lecture en CP. Mon intervention à Tunis était fondée sur les mêmes bases, mettant l'accent sur les dangers des confusions, non seulement pour la qualité de l'écriture, mais encore pour l'efficacité de son apprentissage, celui-ci assurant implicitement les prémices de la lecture.

## **ATTACHEMENT CULTUREL ET PÉDAGOGIE**

L'universalité de la modélisation de l'apprentissage de l'écriture manuscrite a permis quelques séquences communes aux deux groupes (tenue du crayon, déplacement des organes scripteurs, principes généraux de la modélisation - concepts de gestion statique et de gestion dynamique de l'espace graphique - , prise en compte des motivations et des contingences psychologiques liées à l'acte d'écriture ...). Le détail de la gestion dynamique et de la gestion statique de l'espace graphique a fait l'objet de cours spécifiques à chacun des deux groupes. Les groupes recevaient donc en alternance une formation à l'enseignement de l'écriture avec moi et une formation à la calligraphie arabe avec un calligraphe de renom.

Toutefois, n'étant pas chargée de classe, l'une des stagiaires a choisi de suivre les cours du calligraphe pour les deux groupes, ce qui l'a privée de certains de mes cours.

A l'heure du bilan, cette stagiaire a conclu en affirmant que l'écriture arabe n'était de même nature que l'écriture française « *car* » affirma-t-elle, « *la culture arabe dit bien qu'il s'agit d'un dessin* ».

A l'universalité du procès d'écriture peut donc s'opposer une prise de position culturelle réductrice. A travers la négation de l'universalité du procès d'écriture, cette prise de position nie l'universalité de la modélisation de l'apprentissage de l'écriture. Elle substitue au couple concept de *geste créateur des formes donc encodable kinesthésiquement / écriture porteuse de sens* le couple *dessin à reproduire / réalisation esthétique*.

L'incompréhension de l'essence même de l'écriture (à savoir être à la fois acte et moyen de communication) permet en effet d'en privilégier l'aspect formel dont la dimension esthétique et artistique n'est certes plus à démontrer mais qui, s'il focalise toute l'attention, présente le danger de dissocier écriture et pensée donc d'ôter à l'écriture sa dimension, non seulement d'outil de communication mais aussi d'outil de réflexion.

Pourtant, comme le souligne Alain Pierrot, en matière d'enseignement, *il ne s'agit (...) pas de renoncer à notre tradition culturelle, ni de la crisper dans un chauvinisme soi-disant « compétitif », mais de l'approfondir en rapprochant nos conceptions et nos pratiques scolaires des valeurs universalistes sans lesquelles elles se dispersent trop souvent dans l'incohérence.*<sup>1</sup>

A cette question de l'hermétisme à toute autre approche que celle véhiculée par sa propre culture une réponse me semble s'imposer dans le cadre d'une école défendant des valeurs universelles. J'en emprunterai l'essentiel à Alain Pierrot : quelles que soient les cultures n'est-il pas nécessaire de dépasser les susceptibilités pour *rendre la réalité pédagogique (plus) conforme à son projet universaliste*<sup>1</sup>.

1 - Alain Pierrot, L'école française et ses étrangers, Esprit, juin 1985, numéro spécial Français immigrés, page 154



## **BIBLIOGRAPHIE et SITOGRAPHIE**

*Documents d'accompagnement des programmes, Arabe palier 1, Outil pour la mise en oeuvre des programmes 2006*, collection Textes de référence – Collège, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'enseignement scolaire, Centre national de documentation pédagogique, mai 2006

DUMONT, Danièle, *Le geste d'écriture - Méthode d'apprentissage - Cycle 1 - Cycle 2*, Editions Hatier, Collection Hatier pédagogie, Paris, 2006.

DUMONT, Danièle, *Différenciation entre dessin, graphisme et écriture : intérêt et mise en application*, site Internet Bien( !)lire, Médiathèque,

<http://www.bienlire.education.fr/02-atelier/fiche.asp?theme=1130&id=1277>

DUMONT, Danièle, *Réflexion sur la prévention de l'illettrisme à l'éclairage de l'étymologie* site Internet Bien( !)lire, Atelier,

<http://www.bienlire.education.fr/04-media/a-reflexion.asp>

JAFFRE, Jean-Pierre et DAVID Jacques, *Genèse de l'écriture et acquisition de l'écrit* in *Genèse de l'écriture : systèmes et acquisitions*, ELA (Etudes de linguistique appliquée), revue de didactologie des langues-cultures, n° 91 Juillet/ septembre 1993, Didier érudition, Paris.

PIERROT, Alain, *Le multiculturalisme, un langage faussement concret*, in FERREOL (éd) *Intégration, lien social et citoyenneté*, Presse universitaires du Septentrion, 1998.

PIERROT, Alain 1 - Alain Pierrot, *L'école française et ses étrangers*, Esprit, numéro spécial Français immigrés, juin 1985.

## ANNEXES

Modélisation de l'apprentissage de l'écriture

Gestion statique de l'espace graphique et gestion dynamique de l'espace graphique