



Synergies Maroc

Revue du GERFLINT

E-ISSN (en cours)

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale

<https://gerflint.com/synergies-maroc>

synergies.maroc.gerflint@gmail.com

Appel à contributions pour le n° 1 / 2027

Synergies Maroc, revue du GERFLINT (*Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale*) est une revue française et internationale de Sciences Humaines et Sociales. Elle se consacre, en priorité, à l'expression de la pensée scientifique des chercheurs francophones du Maroc tout en restant ouverte aux apports des spécialistes de tout pays menant leurs travaux dans les thématiques qu'elle propose. Elle lance son premier appel à contributions sur le thème suivant :

Écrire en français du primaire à l'université :

penser une littératie de l'écriture en évolution

coordonné par Sanaa Bassitoun, Faculté des Sciences de l'Éducation,
Université Mohammed V, Rabat, Maroc

L'écriture est un champ fort exploré dans les recherches en anthropologie, sociologie, psychologie cognitive, linguistique, littérature et didactique. Elle est ancrée dans les pratiques sociales et constitue un outil cognitif puissant qui permet de penser la langue et de s'affirmer en tant que sujet. La didactique de l'écriture l'aborde sous un angle singulier en tenant compte des avancées des disciplines contributives mais aussi à la lumière des pratiques scolaires, des concepts et des outils propres au champ disciplinaire.

Ce premier numéro de la revue *Synergies Maroc* vise à dresser un état des recherches actuelles sur l'évolution de la compétence scripturale pensée dans un continuum de l'école primaire à l'université. Le savoir-écrire, étant perçu comme un gage de réussite scolaire et sociale, amène à interroger les conditions et les modalités de son appropriation dans un contexte d'enseignement-apprentissage, notamment avec l'émergence de l'intelligence artificielle générative (IAg) et ses usages dans les pratiques d'écriture scolaires et universitaires.

Si nous reprenons une thématique déjà abordée particulièrement depuis 1980 dans le champ de la didactique du français avec les travaux de Dabène (1987-1991) et ceux de Reuter (1996), c'est parce que les perspectives de recherche restent ouvertes et interrogent l'évolution de la compétence scripturale à l'aune des avancées théoriques relatives à l'écriture et à son enseignement d'une part, et des usages de l'écriture dans un monde en mutation. En effet, l'évolution de la société, des modes de travail et des contraintes institutionnelles ont généré de nouvelles attentes en matière d'écriture, souvent plus complexes.

Ainsi, la thématique de l'enseignement de l'écriture gagne à être renouvelée tant que les sociétés se transforment sous l'effet de différents besoins éducatifs et socio-culturels, des contextes d'usage et des moyens d'écrire sa pensée et de la partager. La littératie étant en constante évolution, son apprentissage s'inscrit dans un processus continu de reconfiguration des pratiques scripturales.

En ce sens, l'enseignement-apprentissage de l'écriture a fait l'objet de plusieurs numéros de revues témoignant de la richesse d'un champ de recherche dont les questionnements didactiques demeurent ouverts. (*Pratiques*, 1980, 1981, 1986, 2002, 2004, 2009, 2012, 2014, 2016, 2017, 2022 ; *Le Français aujourd'hui*, 1984, 1991, 2007, 2010, 2011, 2013, 2014, 2017, 2018, 2022, 2025 ; *Repères*, 1993, 2009, 2013, 2015, 2017, 2018 ; *Recherches*, 2014, 2015, 2024 ; *LIDIL*, 2001, 2002, 2006, 2017, 2018, etc.).

L'écriture est une bibliothèque de Babel qu'on pourrait visiter en tous sens. Le plan étage par étage et le catalogue de cette bibliothèque sont utilisés pour s'y repérer, mais il n'existe aucune organisation de cette librairie qui mettrait à portée de main du visiteur, et dans un ordre commode, tout ce dont il aurait besoin s'il lui venait à l'esprit de faire le tour de la question de l'écriture et de son apprentissage (Plane, 2013 : 178).

De fait, plusieurs questions émergent : que signifie écrire pour les apprenants et pour leurs enseignants ? dans quelles situations didactiques peut-on mesurer l'évolution de la compétence scripturale en français ? comment développer l'activité réflexive dans et à travers l'acte d'écrire ? quels dispositifs pour quelle modélisation de la compétence scripturale ? quel est le lien entre les postures des enseignants et l'évolution du rapport à l'écriture des apprenants ? comment utiliser de façon efficace et à des fins d'apprentissage les ressources numériques ?

Ces questions et bien d'autres indiquent la complexité du thème abordé, mais aussi sa richesse et sa pertinence du point de vue didactique et social. Tout le travail de l'enseignant semble servir un seul objectif : assurer le taux maximal de réussite des apprenants. En ce sens, la classe devient un lieu où s'opère la fabrique scolaire ; les enseignants veillent à la mise en œuvre d'un programme scolaire, mais aussi ils participent à l'émancipation des sujets apprenants et à la construction de leurs compétences de façon à réussir leur intégration sociale et professionnelle.

La compétence scripturale ne renvoie donc pas seulement à avoir une certaine « maîtrise » de la langue pour passer brillamment d'un niveau scolaire à un autre, elle mobilise un ensemble de ressources linguistiques, psycholinguistiques, cognitives et affectives pour produire des écrits de différents genres et trouver sa place dans la société.

Un enfant qui fait son entrée dans l'écriture au primaire deviendra un jeune étudiant qui fait usage de l'écriture d'une autre façon dans ses études universitaires. L'expérience de l'écriture se transforme tout au long du parcours scolaire et universitaire des apprenants ; leur rapport à l'écriture est façonné à partir de leur *vécu disciplinaire* (Reuter, 2016) et des situations de travail expérimentées.

Au Maroc, les textes officiels du primaire au lycée soulignent la nécessaire complémentarité entre les cycles d'apprentissage. Les quatre compétences de base : *écouter, parler, lire et écrire*, sont déclinées sous forme de dispositifs didactiques qui permettent de rendre opératoire l'appropriation des savoirs et des savoir-faire en situation d'apprentissage. L'enseignant est invité à mettre en œuvre une pédagogie différenciée qui rend possible l'acquisition de la compétence scripturale en fonction des besoins des apprenants et du contexte d'enseignement-apprentissage.

Dans les trois textes (*Curriculum* du primaire, 2021 ; *Orientations pédagogiques du collège*, 2019 ; *Orientations pédagogiques du cycle secondaire qualifiant*, 2007) le développement de la compétence scripturale est en lien avec l'activité du sujet scripteur dans des situations variées d'écriture.

- Écrire au primaire

Au cycle de l'enseignement primaire, l'objectif principal assigné aux activités de production de l'écrit est d'amener progressivement les apprenantes/apprenants à développer la capacité d'écrire des textes cohérents qui répondent à diverses intentions pour interagir avec les autres : informer, raconter, décrire, exprimer ses sentiments, inciter à l'action, exprimer son point de vue, ..., et ce, en employant un vocabulaire approprié et en respectant les règles de la syntaxe et de l'orthographe. (Curriculum, 2021 : 222)

- Écrire au collège

La pédagogie de l'écrit nécessite une planification rigoureuse en termes de compétences, à partir des besoins constatés, notamment lors des activités d'expression libérée écrite et orale. Rappelons aussi que l'écrit, comme l'oral d'ailleurs, est constamment présent lors de chaque activité, sous diverses formes : synthèses, réponses à des questions, imitation des procédés d'écriture, commentaires individuels ou collectifs, proposition d'exemples justificatifs, transcription de bilans sur les cahiers, verbalisation de procédures, prise de notes à l'oral ou en lecture, formulation de règles de fonctionnements en grammaire/communication, etc. (*Orientations pédagogiques du collège*, 2019 : 28).

- Écrire au lycée

La spécificité du Cycle Secondaire Qualifiant implique le recours à des activités de production écrite diversifiées, susceptibles de faire accéder l'élève au degré d'autonomie escompté. À cet effet, les pratiques de productions d'écrits porteront sur : le résumé ; le compte rendu de lecture ; la synthèse de documents ; l'essai général et littéraire ; le commentaire ; la réécriture ; la rédaction courte ; le pastiche.

Les activités de production écrite porteront également sur des écrits fonctionnels en vue de mieux préparer les élèves à la vie active : le compte rendu de réunion ; le rapport ; la lettre [...] (*Orientations pédagogique du cycle secondaire qualifiant*, 2007 : 10).

Ainsi, l'écriture est perçue comme une compétence évolutive et transversale qui se construit grâce à des pratiques d'écriture favorisant le processus d'acculturation à l'écrit. Les apprenants découvrent les spécificités de chaque genre dans une expérience d'écriture qui les implique non seulement en tant que sujet scolaire mais aussi en tant que sujet social ayant des représentations et des conceptions à propos de l'écriture.

À l'université, ils apportent avec eux leur propre histoire scolaire, ce qui impacte, en partie, leur façon de faire usage de l'écriture dans la discipline de leur choix. Des écrits comme les notes de lecture, le résumé, les rapports de stage, les projets de fin d'études, sont des traces d'une construction dynamique de la pensée, et donnent à voir une certaine « image scripturale » des sujets (Delcambre, Reuter, 2002).

Ce numéro thématique aspire à apporter des éclairages théoriques et expérientiels sur les pratiques scripturales en classe de français. Il ne s'agit pas de prescrire une quelconque « pilule rédactionnelle » (Piolat, 2004), mais de penser la compétence scripturale dans sa complexité et ses formes d'actualisation dans les différents cycles d'apprentissage. Les contributions attendues pourront s'articuler autour des axes suivants, sans s'y limiter.

Axe 1 : Identité scripturale et apprentissage de l'écriture

La singularité du sujet et son investissement dans l'écriture sont des éléments constitutifs de son identité scripturale, de la part de son moi qu'il construit dans l'acte même d'écrire. Le déplacement

des recherches sur l'écriture du produit final vers l'analyse des processus rédactionnels, du texte vers sa genèse de création, a permis de réfléchir aux situations didactiques qui favorisent la construction de soi dans des pratiques d'écriture qui aient du sens pour les sujets scripteurs et qui concourent au développement de la compétence scripturale.

Cet axe porte sur les activités scolaires qui placent les sujets scripteurs dans une quête de leur identité scripturale à travers l'acte d'écrire. Quels sont les dispositifs mis en œuvre en classe de français ? Quels sont les outils didactiques qui rendent effectif le développement d'un rapport actif et positif à l'écriture ? Au moyen de la transposition didactique de quels concepts et sous quelle forme ?

La notion du « sujet écrivain » introduite par Bucheton (2014) semble trouver toute sa place dans cet axe.

Axe 2 : Acte et activité réflexive dans les traces écrites des apprenants

Les traces écrites peuvent être envisagées sous deux angles : d'une part, en tant qu'elles renseignent sur l'appropriation par les élèves des contenus disciplinaires, et dans ce cas, leur étude s'articule avec celle des didactiques disciplinaires concernées ; d'autre part, en tant qu'elles témoignent des processus scripturaux mis en œuvre par le scripteur et renseignent sur la genèse des textes. On peut y classer les notes de cours, les brouillons, les cahiers d'écriture, les carnets de lecture, les journaux d'apprentissage, les portfolios, qu'ils soient numériques ou papier.

Ces traces sont des indicateurs d'une pensée en développement ; d'une écriture qui se forme et se transforme, d'une empreinte de l'effort psychocognitif accompli. Chabanne et Bucheton (2000, 2002) les catégorisent comme des écrits intermédiaires qui favorisent une acculturation à l'écrit et qui permettent un travail sur l'écriture :

Pour le didacticien, ces écrits intermédiaires permettent de comprendre les parcours différenciés des élèves, les tâtonnements, les mauvaises interprétations des tâches, des contextes, les lieux de résistance, les fils conducteurs que certains inlassablement dévident, les arrêts dans lesquels certains s'en lisent, ce qui permet ou empêche d'apprendre et de se construire (2000 : 27).

De fait, dans le sillage des travaux de la génétique textuelle, les recherches en didactique de l'écriture se sont penchées sur l'étude des traces écrites, indices des formes d'appropriation de l'écrit par le sujet scripteur (Promonet, 2015, 2016, 2017, 2019, 2024, Promonet et al., 2025 ; Similowski et al., 2018). Dans son ouvrage *Refonder l'enseignement de l'écriture*, Bucheton (2014) présente une étude longitudinale du développement de la compétence scripturale par *l'épaississement du texte*. L'autrice a montré que réécrire un texte n'est pas le corriger mais le penser à nouveau, le « remettre en mouvement » ; les réécritures d'un texte indiquent les relations étroites entre l'évolution du rapport à l'écriture et la construction de la compétence scripturale en intégrant les dimensions linguistique, cognitive, psychoaffective et culturelle.

Par ailleurs, les traces écrites renseignent également sur le degré de la « conscience disciplinaire » (Reuter, 2007) de chaque sujet apprenant. Cet axe sera donc consacré aux recherches fondées sur l'examen des traces écrites et qui s'intéressent à la manière dont celles-ci renseignent sur l'évolution de la conscience disciplinaire et/ou sur la construction de la compétence scripturale.

Axe 3 : Evaluation écrite : ce que révèlent les annotations des enseignants

Les annotations en marge des copies des élèves donnent un aperçu de la réception de leurs textes de la part des enseignants, la valeur assignée au travail scriptural, et les incidences didactiques qui en découlent. Cet axe interroge la nature même des annotations et leur rôle dans le développement du rapport à l'écriture : de quoi ces annotations sont-elles constituées ? Pour quel type d'évaluation ? Quelle forme d'accompagnement de l'apprentissage révèlent-elles ?

Promonet (2024) cite Boré et Bosredon (2018) qui considèrent les annotations comme des « outils du dialogue pédagogique » rendant possible un accompagnement actif et réflexif des sujets scripteurs :

Construire une posture de lecteur intermédiaire qui soit fondée sur un dialogue permettant d'effectuer un tissage entre l'élève apprenti scripteur, le texte en construction et son ou ses destinataire(s) pourrait amener enseignants et élèves à considérer le texte comme en devenir et donc à réécrire. Pour ce faire, un travail sur les représentations semble toujours nécessaire mais il conviendrait aussi que les professeurs puissent appréhender des conditions de correction réflexives, moins routinières et disposer de davantage de procédures et d'outils (cité dans Promonet, 2024 : 97).

Les annotations jettent le phare sur les postures des enseignants dans leurs gestes de correction des productions des élèves. Cet axe accueillera des contributions portant l'accompagnement à l'écriture. Comment l'enseignant joue-t-il le rôle de passeur qui permet à ses élèves de construire un rapport positif à l'écriture ? quels cheminements emprunte-t-il ? Quels gestes lui permettent ou non d'être efficace ?

Axe 4 : L'écriture dans la formation des enseignants

Cet axe porte sur les pratiques de l'écriture des enseignants en formation (Plane, 2008, Simons et al., 2022). Il s'agit d'analyser les « discours universitaires professionnalisés » qui impactent leur agir professionnel d'une part, et les « modèles disciplinaires en acte » (Garcia-Debanc, 2008) qui façonnent leurs représentations de l'écriture et de son apprentissage, d'autre part. Selon Laffont-Terranova et Niwese (2012 : 117) « pour concevoir des situations didactiques adaptées à l'enseignement-apprentissage de l'écriture, il faut prendre en compte le rapport à l'écriture des élèves. Cela implique de « travailler » le rapport à l'écriture de ceux qui sont/seront chargés de l'enseignement de l'écriture en français ».

De fait, il importe de s'interroger sur les genres d'écrits auxquels les enseignants se sont frottés avant d'enseigner à leur tour l'écriture. Passer de la posture d'ancien élève ou d'étudiant à celle d'enseignant doit s'accompagner d'une réflexion sur les outils d'enseignement à mobiliser, sur le choix des modèles didactiques à adopter et sur la manière de rendre opératoire la transposition didactique des savoirs savants.

Il convient alors de poser les questions suivantes : Dans quelle mesure les situations de formation impactent-elles les pratiques d'enseignement-apprentissage des enseignants ? Quels sont les gestes professionnels de l'enseignement de l'écriture construits en formation ? Comment entrer dans un processus de didactisation conscient et réfléchi sans tomber dans l'applicationnisme ?

Axe 5 : Enseignement de l'écriture à l'heure de l'intelligence artificielle : quels dispositifs pour quels apports didactiques ?

Cet axe interroge les effets de l'utilisation de l'intelligence artificielle générative (IAg) dans les différentes tâches de rédaction en contexte scolaire et universitaire. L'écriture est une fenêtre sur le mouvement de la pensée ; les recherches des socioconstructivistes ainsi que celles des anthropologues ont souligné le lien entre l'acte d'écrire et le développement des capacités réflexives. Le recours à des agents conversationnels pour écrire ou co-écrire amène à s'interroger sur l'effort cognitif et l'investissement psychique d'un sujet écrivant en situation de résolution de problème. Si un dialogueur rédige à la place de l'apprenant et lui fait économiser du temps et de l'énergie, peut-on encore parler d'un apprentissage de l'écriture dans ses différentes phases de planification, mise en texte et révision ?

L'écriture à l'ère de l'IAg impose une reconfiguration de la didactique de l'écriture ; elle conduit à se demander dans quelle mesure les outils de l'IAg pourraient servir aux apprentissages rédactionnels. *Le référentiel des compétences en IA pour les enseignants* (RCE), publié en 2025 par l'UNESCO, souligne l'importance d'une intégration réfléchie de l'IAg dans les pratiques pédagogiques de façon à outiller l'élève et le rendre acteur de son propre apprentissage :

L'utilisation de l'IA en éducation sans guidage ou ligne pédagogique appropriée peut fragiliser le développement intellectuel des apprenants. Les objectifs liés à l'utilisation de l'IA en éducation devraient aller au-delà de la simple fourniture de l'accès à l'information et de réponses standardisées, pour s'orienter plutôt vers l'enrichissement de la recherche, le développement intellectuel et le renforcement des capacités d'action (p.18). De fait, pour qu'un accompagnement soit efficace, il doit se déployer en amont et en aval du processus d'apprentissage. Il importe en effet de penser les activités d'écriture au sein d'un dispositif didactique, et choisir les formes d'étayage adéquates qui mobilisent les compétences techniques, scripturales et métascripturales des sujets scripteurs. Ainsi, savoir exploiter à bon escient les affordances de l'IA, rédiger des requêtes (prompts) bien ciblées relèvent de nouvelles compétences littéraciques qu'il importe de didactiser pour la classe de français.

Dans le domaine de l'écriture littéraire, l'IAg amène à repenser les nouvelles formes d'expression et de création littéraire (Petitjean, 2024, 2025 ; Marfouq et al. 2025). Les interactions homme-machine posent la question de l'identité auctoriale et son dévoilement ou son effacement dans un acte de coécriture avec une machine.

Quelles sont les situations didactiques qui favorisent la construction de la posture d'auteur à l'aide de l'IAg ? comment permettre aux sujets scripteurs de vivre une expérience esthétique de l'écriture-crédation ? quel outil choisir ? à quel moment de la planification didactique l'intégrer ? pour quel objectif d'apprentissage ? quelles compétences cherche-t-on à co-construire en utilisant un outil de l'IAg ?

Cet axe invite à penser l'écriture avec les outils de l'IAg tout en maintenant l'agentivité humaine.

Au terme du parcours proposé, et parce qu'en didactique « on est obligé de fabriquer l'enseignable », pour reprendre l'expression de Chiss (2016 : 107), ce premier numéro de la revue *Synergies Maroc* accueillera des contributions qui apportent des éclairages variés et complémentaires sur la question de l'enseignement-apprentissage de l'écriture du primaire à l'université.

Bibliographie

- Bucheton, D. 2014. *Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris : Retz.
- Bucheton, D., Chabanne, J.-C. 2002. « Un autre regard sur les écrits des élèves : évaluer autrement ». *Repères*, n° 26, p. 123-148.
- Chabanne, J.-C., Bucheton, D. 2000. « Les écrits « intermédiaires » ». *La Lettre de la DFLM*, n°26, p. 23-27. <https://doi.org/10.3406/airdf.2000.1424>
- Cortès, J. 2011. « Plaidoyer pour l'écrit. Bienvenue à *Synergies Mexique* ». *Synergies Mexique*, n° 1, p. 7-10. <https://gerflint.com/synergies-mexique/1-2011/cortes.pdf>
- Dabène, M. 1987. *L'adulte et l'écriture : contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. De Boeck-Wesmeal.
- Dabène, M. 1991. « Un modèle didactique de la compétence scripturale ». *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°4 (1), p.9-22.

- Delcambre, I., Reuter, Y. 2002. « Images du scripteur et rapport à l'écriture ». *Pratiques*, n° 113/114, p. 7-28.
- Garcia-Debanc, C. 2008. « De la configuration didactique au modèle disciplinaire en acte : trente ans de didactique du français avec Jean-François Halté ». *Pratiques*, n° 137-138, p. 39-56.
<https://doi.org/10.4000/pratiques.1151>
- Hamdani Kadiri, D., Elghazi, L. 2016. *Voies multiples de la didactique du français. Entretiens avec Suzanne-G. Chartrand, Jean-louis Chiss et Claude Germain*. Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Lafont-Terranova, J., Niwese, M. 2012. « Acculturation à l'écriture de recherche et formation à la didactique de l'écriture ». *Pratiques*, n°153-154, p. 115-128. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1959>
- Marfouq, A. et al. 2025. « Langage, littérature et création à l'ère de l'intelligence artificielle : l'inférence généalogies, mutations et enjeux critiques naturelles et traitement automatique ». *Romanica Olomucensia*, n° 37(2), p. 235-247.
- Petitjean, A.-M. 2024. « Que devient la créativité littéraire à l'heure de ChatGPT ? L'évolution d'un atelier d'écritures numériques en master de création littéraire ». *Le français aujourd'hui*, n°226(3), p. 85-100.
<https://doi.org/10.3917/lfa.226.0085>
- Petitjean, A.-M. 2025. « Apprendre à composer une fiction avec et contre ChatGPT ». *Le français aujourd'hui*, n°228(1), p. 99-134. <https://doi.org/10.3917/lfa.228.0099>
- Piolat, A. 2004. « Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition : le rôle de la mémoire de travail ». *Linx*, n° 51, p. 55-74. <https://doi.org/10.4000/linx.174>
- Plane S. 2008. La place de l'écriture dans les mémoires des enseignants stagiaires français du secondaire : un révélateur des tensions internes au processus de formation.. In : J. Dolz et S. Plane (Eds). *Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture*. Presses Universitaires de Namur, p. 179-211.
- Plane, S. 2013. « Analyser les débuts de l'écriture quand on débute dans l'enseignement ». *Repères*, n° 47, p. 171-196. <https://doi.org/10.4000/reperes.537>
- Promonet, A. 2015. « L'élaboration de la trace écrite : le rôle de la reformulation », *Recherches*, n° 62, p. 31-50.
- Promonet, A. 2017. « Les traces écrites scolaires : une cristallisation de discours ». *Argumentation et analyse de discours*, n° 19. <https://doi.org/10.4000/aad.2465>
- Promonet, A. 2019. « Trace écrite et apprentissage personnalisé, une piste didactique ». *La Nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 2019, vol 2, n° 86, p.139-152.
- Promonet, A. 2024. « Traces écrites et annotations. Une mise en dialogue possible ? ». *Recherches. Revue de didactique et de pédagogie de français*, n° 79.
- Promonet, A. et al. 2025. Traces écrites et apprentissage. *Le français aujourd'hui*, n° 231, p. 3-14.
<https://doi.org/10.3917/lfa.231.0003>
- Reuter, Y. 1996. *Enseigner et apprendre à écrire : construire une didactique de l'écriture*. Paris: ESF.
- Reuter, Y. 2007. « La conscience disciplinaire. Présentation d'un concept ». *Éducation et didactique*, n° 1-2, p. 55-71. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.175>
- Similowski, K. et al. 2018. « Que révèlent les traces de réécriture dans les brouillons d'élèves produisant des récits à partir de sources littéraires ? ». *Repères*, n° 57, p.15-34. <https://doi.org/10.4000/reperes.1448>
- Simons, G, Delarue-Breton C., Meunier D. (dir). 2022. *Formation des enseignant.e.s et écrits de recherche, écrits professionnalisants, écrits réflexifs : quelles dynamiques ?*. Presses Universitaires de Liège.
- UNESCO. 2025. *Référentiel de compétences en IA pour les enseignants*. <https://doi.org/10.54675/BQZD8407>

Documents officiels

Ministère de l'Éducation Nationale, du Préscolaire et des Sports Curriculum-Primaire. 2021.

Ministère de l'Éducation Nationale, du Préscolaire et des Sports. 1994. *Les recommandations pédagogiques relatives à l'enseignement du français dans le secondaire*.

Consignes et fonctionnement

- L'auteur, avant tout engagement, prendra connaissance de la politique éditoriale générale de l'éditeur (le GERFLINT), de celle de la revue et se conformera aux consignes et spécifications rédactionnelles. L'ensemble de ces informations est directement accessible en ligne :

<https://gerflint.com/>

<https://gerflint.com/synergies-maroc/politique-editoriale>

<https://gerflint.com/synergies-maroc/consignes-auteurs>

- Tout usage d'une intelligence artificielle générative (IAg) dans la préparation ou la rédaction de l'article entraînera le refus de la soumission. L'auteur assume l'entière responsabilité du contenu, de l'originalité et de l'intégrité de sa proposition (cf. textes de politique éditoriale).
- L'auteur de la proposition d'article consultera la politique de l'éditeur de la revue en matière d'accès libre et d'archivage (cf. consigne aux auteurs n° 25).
- Il fera parvenir à la rédaction un résumé de son projet d'article (300 mots) suivi de mots-clés et de quelques références bibliographiques.
- Les articles positivement évalués sont acceptés pour le numéro en cours dans la limite de l'espace éditorial disponible. Un article ne peut avoir plus de deux auteurs. Les coauteurs préciseront les parties de l'article qu'ils auront élaborées et rédigées. Les noms des collaborateurs ayant éventuellement participé à la recherche figurent en note.
- Les parties *Varia* de la revue *Synergies Maroc* sont réservées aux auteurs du Maroc.
- Les propositions d'auteurs d'autres pays devront répondre explicitement à la thématique du numéro exposée dans les appels.

Dates à retenir :

Remise de la proposition (premier résumé de 300 mots) : jusqu'au **15 décembre 2026**.

Remise de l'article complet : jusqu'au **30 mai 2027**.

Contact de la Rédaction, envoi des propositions : synergies.maroc.redaction@gmail.com



© GERFLINT - Pôle éditorial international - 2026