

**L'IMPACT DU RAPPORT À L'ÉCRIT SUR LES PRATIQUES  
LITTÉRARIQUES EN LANGUE ÉTRANGÈRE, EN CONTEXTE  
ALGÉRIEN / THE IMPACT OF THE WRITTEN REPORT ON  
LITERACY PRACTICES IN A FOREIGN LANGUAGE IN THE  
ALGERIAN CONTEXT<sup>1</sup>**

**DOI: 10.5281/zenodo.10405359**

**Résumé:** Cet article explore l'hypothèse selon laquelle le rapport à l'écrit d'un élève peut influencer ses manières à aborder l'écrit dans une langue étrangère. L'étude se déroule en contexte plurilingue algérien et a pour but de mettre la lumière, en particulier sur l'appropriation/désappropriation scripturale en langue française. Elle adopte une méthode à la fois empirique et qualitative, sur un échantillon réduit, et ouvre des perspectives sociolinguistiques et didactiques à explorer à plus grande échelle sur le lien entre représentations de l'écrit et performances scolaires.

**Mots clés:** écriture, représentations, socio-didactique, pratiques littéraires

**Abstract:** This article explores the hypothesis according to which a student's relationship with writing can influence his or her ways of approaching writing in a foreign language. The study takes place in a multilingual Algerian context and aims to shed light, in particular on scriptural appropriation/disappropriation in the French language. It adopts a method that is both empirical and qualitative, on a small sample, and opens up sociolinguistic and didactic perspectives to explore on a larger scale on the link between representations of writing and school performance.

**Keywords:** writing, representations, socio-didactics, literary practice

## 1. Introduction

Dans la présente contribution, nous souhaitons aborder le rapport qu'entretiennent les élèves, en contexte plurilingue algérien, avec l'écrit (cf. travaux de Yves Reuter et Christine Barré-De Miniac) non seulement en langue étrangère<sup>2</sup>, mais également en langue maternelle. Nous nous demandons aussi s'il y a un lien entre ces deux « rapports à ». En effet, apprendre à écrire s'avère une activité complexe qui ne se limite pas seulement à la connaissance du fonctionnement des règles linguistiques dans une langue donnée ; mais nécessite également de connaître le rapport qu'établit le scripteur avec le monde de l'écriture. Christine Barré De Miniac adopte et renforce cette conception dans la postface de son ouvrage intitulé « *le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques* » en affirmant que : « *écrire ce n'est pas seulement appliquer des règles linguistiques. C'est aussi s'approprier un outil collectif avec lequel chacun de nous entretient des rapports intimes et complexes* » (2015).

Dans cette optique, un constat s'impose quant aux penchants des élèves envers l'écrit, que ce soit en langue maternelle<sup>3</sup> ou en langue étrangère. C'est pourquoi il est nécessaire de nous intéresser au rapport développé face à leur premier contact avec l'écrit en général pour connaître son impact en matière de représentations et de performances, ce qui nous conduit à formuler la question suivante : **Quel rapport à l'écrit entretiennent les apprenants de 4<sup>ème</sup> année moyenne avec l'écrit en langue**

---

<sup>1</sup> Tahar KASMI, Université de Tiaret, Algérie, Laboratoire de recherche : Langues, imaginaires et création littéraire, tahar.kasmi@univ-tiaret.dz ; Amir MEHDI, Université de Tiaret, chef du projet PRFU « AECF », Algérie, amir.mehdi@univ-tiaret.dz

<sup>2</sup> Le français ici.

<sup>3</sup> Désormais LM

**étrangère<sup>1</sup>?** Et émettre l'hypothèse selon laquelle le rapport à l'écrit en langue étrangère (français) serait lié au rapport à l'écrit que les apprenants entretiennent, de prime abord, avec leur langue maternelle.

Du point de vue méthodologique, nous avons réalisé des entretiens semi-directifs avec des élèves algériens de 4<sup>ème</sup> AM, pour vérifier leur rapport à l'écrit en langue maternelle<sup>2</sup> et son lien éventuel avec le rapport à l'écrit développé vis-à-vis du français.

## 2. Le contexte sociolinguistique algérien

Étant donné que notre travail de recherche s'intéresse au rapport à l'écrit, nous avons jugé important de décrire le paysage sociolinguistique algérien, mais surtout d'y décrire les *habitus* scripturaux des élèves algériens.

### 2.1. Le paysage sociolinguistique algérien

Le paysage sociolinguistique algérien a été, au fil de l'histoire, configuré par les passages et invasions de maintes civilisations (phénicienne, carthaginoise, turque, espagnole, française, etc.). Ces événements ont provoqué une importante pluralité linguistique et culturelle dans le pays. De ce fait, la société algérienne présente un plurilinguisme indéniable, dans la mesure où plusieurs langues y coexistent, s'embrassent et se mélangent dans le même espace géographique. Grand guillaume entérine cette vision :

Trois langues sont utilisées : la langue arabe, la langue française et la langue maternelle. Les deux premières sont des langues de culture, de statut écrit. Le français est aussi pratiqué comme langue de conversation. Toutefois, la langue maternelle, véritablement parlée dans la vie quotidienne, est toujours un dialecte, arabe ou berbère. (1983 : 11),

Même si nous pourrions compléter sa description par d'autres langues encore, venues enrichir le paysage algérien depuis plusieurs décennies (celles des travailleurs, commerciaux et commerçants, entrepreneurs, artistes, etc., venus d'Europe et d'autres continents, qui gravitent dans notre pays ouvert à la modernité).

Dans cette perspective, le locuteur algérien qui fait des études se trouve confronté à trois types de langues au minimum : ses langues maternelles, les langues étrangères et les langues d'enseignement/ apprentissage. Les premières, d'origine locale, sont l'arabe dialectal et le berbère (dans leurs variétés), écartées officiellement, mais qui jouissent d'un usage massif dans les pratiques quotidiennes effectives des Algériens, dans de nombreux médias oraux, et même dans les interactions à l'école. Les secondes sont les langues enseignées (le français, l'anglais et l'espagnol, etc.), les troisièmes (l'arabe standard et le français) sont celles qui se côtoient à l'intérieur de l'école et assurent officiellement la transmission des savoirs disciplinaires. Cette mosaïque linguistique dote l'apprenant algérien d'un plurilinguisme de fait. Par conséquent, admettre et reconnaître cet état des lieux linguistique et travailler à le traduire sur le plan officiel et didactique peut constituer un facteur important pour optimiser les chances de réussite scolaire de l'apprenant et de son épanouissement personnel et social. Outre ce panorama général, nous observons une grande diversité de pratiques langagières et littéraciques (à l'écrit comme à l'oral) relative à chaque wilaya. C'est la raison pour laquelle nous allons nous rapprocher de la wilaya de notre enquête, pour en préciser les données contextuelles.

Ainsi, La situation linguistique à Tissemsilt, notre wilaya natale, n'échappe pas au syncrétisme langagier qui caractérise notre pays, dans la mesure où l'observation des pratiques sociales montre que, principalement, quatre ensembles linguistiques y sont en

---

<sup>1</sup> Désormais LE

<sup>2</sup> Ce point sera expliqué en détail dans le volet théorique.

contact : d'abord, c'est la variété kabyle de la langue tamazight qui est pratiquée dans cette région, elle est réservée à la communication courante et quotidienne pour une partie de la population qui se localise fondamentalement dans trois régions : Tissemsilt, Bordj Bounaama et ThenietLhad. Ensuite, on trouve l'arabe algérien qui constitue « [...] *la seule vraie langue maternelle des arabophones d'Algérie* » (Benrabah, 1993 : 23), et qui est la langue de la majorité de la population tissemsiltienne ; alors que l'arabe standard est employé principalement dans le domaine formel (éducation, université, administration) par des gens lettrés.

La langue française, quant à elle, occupe dans cette wilaya le statut de langue étrangère<sup>1</sup>. Bien qu'elle soit présente au niveau officiel<sup>2</sup>, elle est rarement parlée ou entendue dans la rue, même si elle figure parfois dans les enseignes de magasins et sur des affiches. S'ajoute enfin la langue anglaise présente seulement à l'école ou comme « langue écoutée » (une enquête sociolinguistique pourrait le montrer) particulièrement par les jeunes pour les chansons, clips ou vidéos auxquelles ils ont accès via internet. Dans cette perspective, les locuteurs tissemsiltiens et en particulier les élèves pratiquent, à des degrés divers, différentes langues à savoir : l'arabe (dans ses deux variantes, dialectale et classique ainsi que leur mélange), le berbère, le français et l'anglais. La fréquence d'usage de ces langues et leurs proportions dans le quotidien constituent, sans être uniques, le point de rupture par rapport à d'autres wilayas de l'Algérie où l'usage de l'arabe dialectal prime sur les autres langues (l'arabe classique, le berbère, le français et l'anglais. Cette réalité linguistique montre que ces langues interviennent et interagissent spontanément dans les apprentissages en classe, lors des échanges entre élèves, ou dans leurs productions écrites et orales. C'est cette interaction linguistique qui a attiré notre attention, pour en faire un objet de description et peut-être un levier didactique.

## **2.2. Pratiques littéraires dans la société algérienne**

Dans une didactique qui accompagne et entérine une évolution dans la réflexion autour des questions relatives à l'enseignement-apprentissage, la prise en compte du contexte est essentielle pour fonder un enseignement efficace. Ph. Blanchet et S. Asselah-Rahal adoptent cette position : « une contextualisation permettrait une meilleure compréhension, plus approfondie, plus fine, plus globale, par un jeu de focale qui cherche à identifier les intrications entre le micro et le macro, les parties et le tout » (2009 : 10).

En effet, ce que nous avons constaté dans notre région nous fait dire empiriquement que, dans les familles de nos élèves, le contact avec l'écrit (réception et production) peut être qualifié de minoritaire, du fait qu'on lit peu ou rarement, on négocie à l'oral plus que par écrit. En général, les élèves esquivent l'écriture plaisir et écrivent par exigence : faire un exercice ou plus exactement pour réussir les études. Nous essaierons de vérifier cette impression par le biais de notre enquête. En ce sens, nous trouvons essentiel d'étudier le rapport à l'écriture des élèves algériens, en relation avec les pratiques littéraires de la société algérienne dans leur quotidien. Pour y parvenir, nous allons décrire la place de l'écriture en nous appuyant sur le principe de « contraste<sup>3</sup> » proposé par Christine Barré De Miniac, en envisageant le cadre familial et le cadre social sous une double facette : rurale et urbaine.

Si nous considérons la famille algérienne à la lumière de cette catégorisation, nous constatons que l'oral occupe le devant de la scène, alors que l'écrit

---

<sup>1</sup> FLE

<sup>2</sup> Administrations et institutions

<sup>3</sup> Un principe adopté par C. Barré-De Miniac pour faire une enquête qui porte sur une population centre-ville d'une part ; et une population de banlieue cosmopolite d'autre part.

est relégué au second plan. En effet, l'univers familial n'est plus le lieu de la culture écrite par excellence. Autrement dit, l'information passe majoritairement par le biais de l'oral, c'est le cas des échanges et discussions entre membres de la famille ou membres de la communauté en général, ainsi que les médias. Alors que les formes scripturales ne sont pas très favorisées, notamment dans les familles issues de milieux populaires : à cause des circonstances et conditions sociales, si nous parlons surtout des écrits numériques, manque de livres, etc. ; faute de culture, si nous évoquons d'autres pratiques scripturales connues ailleurs, telles que : les listes de commissions, pense-bêtes, journaux intimes, lettres aux administrations et aux proches, agenda, etc. Ces constats varient si nous parlons de familles issues de milieu urbain qui sont plus exposées aux formes scripturales citées ci-dessus, par leur lien plus ou moins étroit avec l'école et ses pratiques.

Quant aux usages sociaux, la société algérienne conforte également l'idée de la primauté de l'oral sur l'écrit. En effet, dans l'*habitus* du fonctionnement social, les formes sociales orales sont majoritaires par rapport aux formes scripturales sociales. Dans cette perspective, dans un espace rural comme la campagne et les villages, les gens sont peu exposés aux usages littéraciques dans le sens où nous voyons peu d'affiches sur les murs, les panneaux publicitaires ou tracts et réclames. Nous remarquons aussi que moins de gens lisent et écrivent dans la vie quotidienne. L'écrit est souvent réduit à des démarches administratives et donc à des lieux particuliers. En contrepartie, dans un milieu urbain, les gens de la ville ont plus de chance d'acculturation avec la langue écrite : livres, affiches, journaux, publicités, tracts distribués dans les boîtes aux lettres, etc. Nous signalons que, les pratiques écrites varient, non seulement, à l'intérieur de l'Algérie, mais aussi à l'intérieur d'une même wilaya, selon les lieux d'habitation et les catégories socio-culturelles. Nous allons donc explorer ce rapport à l'écrit chez nos élèves, où se mélangent ces diverses catégories.

### 3. Les référents théoriques

#### 3.1. La description de l'acte d'écrire

À tous les niveaux de la scolarité, de l'école primaire à l'université, l'écriture incarne un enjeu incontournable. Isabelle Delambre le confirme : « *Le recours à l'écrit en situation d'apprentissage est une évidence didactique, qui repose sur la prééminence des activités d'écriture dans l'école d'aujourd'hui [...]* ». (2002 : 93).

L'écrit s'avère pourtant un acte difficile et un processus complexe car il nécessite la mobilisation conjointe et indissociable de plusieurs composantes d'ordre linguistique, cognitif, psychologique, social, culturel, etc. Les propos d'Yves Reuter vont dans ce sens :

Une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re) produire du sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support conservant durablement ou provisoirement de l'écrit, dans un espace socio-institutionnel donné (*in* Suzanne-Geneviève Chartrand, 2005 : 15).

Comme le montrera plus tard l'approche littéracique, l'écrit et l'oral sont deux faces d'une même réalité. Mais la didactique de l'écrit représente une reconnaissance de ce que Michel Dabène, en référence à Jean Peytard, appelle « *l'ordre du scriptural*<sup>1</sup> ».

---

<sup>1</sup> Cette notion de l'ordre du scriptural est forgée par Jean Peytard et reprise par Michel Dabène. Elle dépasse le simple fait de tracer des lettres et des mots, pour produire du sens par l'écrit. On est donc plus dans la transcription des phrases orales, mais dans la production de son propre discours à l'écrit par le scripteur.

En effet, le langage écrit est une activité spécialisée et particulière. Dabène soutient cette position :

Nous faisons au contraire l'hypothèse didactique d'une spécificité très forte de l'écrit en tant que relevant de l'ordre du scriptural se distinguant de l'ordre oral, non pas en terme linguistique [...], ni seulement en termes de spécificité des situations de production et de réception, [...], mais en terme d'acculturation à un mode d'expression, de communication et d'accès à la connaissance qui ne relève pas de l'exercice naturel de la parole (*in* Barré-De Miniac, 2015 : 145).

Dans le même ordre d'idée, la particularité du langage écrit repose sur plusieurs paramètres : d'une part, l'écrit nécessite une abstraction qui touche à la fois la représentation des mots, et l'absence de l'interlocuteur qui doit être représenté, ainsi que la situation elle-même d'écriture ; d'autre part, il nécessite de créer et de gérer la distance entre le scripteur et son destinataire, par un contrôle intérieur de l'activité, qui concerne la représentation du destinataire et des buts. Ce contrôle est, comme l'affirme Lev Vygotski, « conscient et volontaire » (*cité in* Barré-De Miniac, 2015 : 46) tant au niveau du processus que dans le choix des unités linguistiques.

S'ensuit une autre particularité qui complexifie encore l'acte scriptural : le scripteur devra sans cesse écrire des textes toujours nouveaux dans des situations de production elles aussi nouvelles, comme le rappelle Suzanne-Geneviève Chartrand : « L'écrit ne peut être maîtrisé, ce n'est ni un objet, ni une technique, ni un algorithme, mais une activité sociale protéiforme qui s'actualise dans des contextes sociaux et discursifs toujours singuliers » (2005 : 12). Chacun développe ainsi une expérience et une conception particulières de l'écrit, faites des circonstances où il a dû l'utiliser et donc renouvelée à chaque nouvel écrit à produire : c'est ce que certains appellent le « rapport à l'écrit ».

### **3.2. Le rapport à l'écrit**

« Pour enseigner l'écriture à John, il faut d'abord connaître John » : suite à cette formule chère lancée par Dominique Bourgain, Christine Barré-De Miniac a eu l'idée d'entrer dans un champ de recherche jusque-là ignoré en didactique de l'écrit. Il s'agit du "rapport à l'écrit", qui va au-delà du cadre des compétences et des performances écrites pour s'intéresser au lien du sujet à l'objet, donc de l'élève par exemple à l'acte d'écriture que nous lui demandons :

Cette expression ne désigne ni l'écriture elle-même, ni les compétences et performances en la matière, mais une liaison d'un sujet à un objet. Ce rapport naît de colorations multiples, conscientes ou inconscientes, qui dirigent le sujet et le mettent en liaison avec l'écriture (Barré-De Miniac, Cros et Ruiz, *cité par* Barré-De Miniac, 2011 : 175).

De facto, le "rapport à l'écrit" est une notion qui comporte plusieurs facettes, allant des dimensions les plus individuelles jusqu'aux dimensions les plus collectives : nous allons aborder, au fil de cet article, les déterminants individuels englobant les angles psycho-affectifs, cognitifs et sociocognitifs d'une part ; les déterminants relatifs au groupe, associant les représentations sociales et les aspects culturels et sociologiques d'autre part. Notre hypothèse est que tous ces éléments combinés, au-delà des dimensions culturelles déjà évoquées, qui forgent le rapport à l'écrit de chaque individu, donc de chacun de nos élèves, peut déterminer ensuite leur rapport à l'écrit scolaire, leur facilité ou leur difficulté à y entrer.

#### **3.2.1. Les dimensions individuelles**

Sur le plan psycho-affectif, l'écriture est une expression de soi, c'est-à-dire, une activité qui rend compte de la facette affective et singulière de chaque individu :

Écrire c'est, d'une certaine manière, se dire, se dévoiler : dévoiler ses émotions, ses sentiments, ses désirs ou ses conflits. Et affirmer qu'écrire c'est se dire, c'est situer le

rapport à l'écriture du côté de ce qui fait la singularité de chaque scripteur, de ce qui lui est propre, qui le distingue des autres (Barré-De Miniac, 2015 : 21).

L'écriture, en ce sens, peut être identifiée dans plusieurs activités : d'une part, les pratiques ordinaires comme la correspondance, les cartes postales, les textos de nos jours, le journal intime, qui est un écrit susceptible de révéler des sentiments, des émotions et des réflexions personnelles. Autrement dit, cette dernière pratique est à la fois un rapport à soi, un rapport à l'autre et un rapport à l'écriture, comme le souligne Philippe Lejeune. D'autre part, il existe dans l'écriture scolaire le genre autobiographique (travaux de Marie-Claude Penloup) avec toutes ses variantes suivant l'âge des élèves, qui prend en compte également l'intérêt des élèves pour l'écriture de soi à l'école. Il s'agit d'un écrit qui permet de découvrir le sujet et recueillir son expression personnelle : sur son vécu, les expériences traversées, les personnes rencontrées, les ressentis qui les ont accompagnés, etc.

Sur le plan cognitif, le rapport du sujet à l'écrit appartient également au domaine de la cognition car il s'agit d'une activité qui relève de la connaissance. C. Barré-De Miniac confirme cette vision : « l'écriture est bien un lieu d'organisation et de réorganisation, de mobilisation et de construction de connaissances, sur elle-même et sur le monde » (2015 : P37).

Dans cette perspective, deux courants de la psychologie cognitive portent principalement de l'intérêt à l'écrit dans le domaine des apprentissages scolaires : il s'agit du modèle de J.R Hayes et L.S Flower (Hayes et Flower, 1980 ; Hayes, 1995) d'une part ; et les théories socioculturelles dont les chefs de file sont Vygotski et Bruner d'autre part. En effet, ces deux approches, qui abordent théoriquement la question du rapport à l'écrit, divergent sur deux points saillants : d'une part, sur la question de l'autonomie du sujet dans le traitement de l'information ; d'autre part, sur l'impact de l'environnement dans ce processus de construction et de développement des connaissances. Sur le plan sociocognitif, la construction du rapport à l'écrit s'attelle aussi bien aux données subjectives qu'aux données sociologiques « d'intériorisation et d'appropriation des données du contexte social et culturel » (Barré-De Miniac, 2015 : 51). En ce sens, C. Barré-De Miniac juge utile de faire allusion aux travaux, qui ont initié la possibilité de penser le rapport à l'écrit du point de vue de la facette sociocognitive : il s'agit d'abord des travaux de B. Bernstein et de W. Labov ; ensuite, des travaux de l'équipe ESCOL<sup>1</sup>.

Les approches examinées ici ont pour vocation de montrer que la dimension linguistique constitue un élément central pour comprendre le fonctionnement cognitif de l'individu d'une part, que le rapport au langage (et plus particulièrement au langage écrit) est le résultat du mariage entre l'histoire singulière de l'individu et l'environnement social et culturel dans lequel il évolue d'autre part.

### **3.2.2. Les dimensions collectives**

Le rapport à l'écrit ne se situe donc pas seulement du côté des individus mais également du côté des groupes dont ils font partie. En effet, l'univers social et culturel dans lequel évolue le sujet a un large impact sur ses pratiques de l'écrit et les valeurs associées à ces pratiques. C. Barré de Miniac explique sa position : « les groupes sociaux et culturels dans lesquels il (le sujet) est inséré impriment en effet leur marque dans la manière dont il perçoit l'écriture, son apprentissage et ses usages, et dans les valeurs qu'il leur accorde » (2015 : 67).

Dans cette optique, la notion de représentation sociale véhiculée par un groupe est un déterminant social et culturel nécessaire pour une meilleure connaissance et une

---

<sup>1</sup> Equipe de recherche Education, Socialisation et Collectivités Locales, Université Paris 8 – Vincennes Saint-Denis.

meilleure compréhension du rapport à l'écrit de chaque scripteur. Pour Jean-Claude Abric : « la représentation est donc constituée d'un ensemble d'informations, de croyances, d'opinions et d'attitudes à propos d'un objet donnée. De plus cet ensemble d'éléments est organisé et structuré » (*in* Barré-De Miniac, 2015 : 73).

Cette notion du rapport à l'écrit, qui va conditionner les apprentissages scolaires, peut se trouver encore éclairée et caractérisée à la lumière d'autres aspects et concepts sociologiques à savoir : d'une part, l'*habitus* forgé par Pierre Bourdieu, qui est la clé d'interprétation pour comprendre le rapport des individus au monde voire à l'écrit. Pour Barré de Miniac : « l'*habitus* constitue une matière première pour la constitution du rapport à l'écriture, il désigne des matériaux disponibles pour tel ou tel sujet en fonction de ce que l'on connaît de sa position sociale » (Barré-De Miniac, 2015 : 95-96).

D'autre part, les travaux de Bernard Lahire mettent en avant que la prise en compte des pratiques sociales et scolaires les plus banales et insignifiantes (les listes de commissions, pense-bêtes, agenda, livres de comptes, tableaux, récits écrits, etc.) peut constituer un tremplin pour connaître et comprendre le rapport à l'écrit des élèves : « Ces descriptions pourraient constituer des outils précieux pour les didacticiens. Elles sont, en effet, de nature à suggérer des pratiques de classes se greffant sur des pratiques déjà existantes, et qui, par-là, pourraient faire fond sur ce qui a du sens pour les élèves » (*id.*, 107).

Cela explique que cette notion soit fondamentale pour nous en didactique de l'écrit, surtout quand celle-ci va s'exercer à propos d'une langue étrangère, même si c'est le rapport à l'écrit d'abord en langue de la famille qui va nous intéresser dans un premier temps.

#### **4. Méthodologie adoptée**

Le recueil des données a été effectué auprès des apprenants de 4<sup>ème</sup> AM au collège des Frères Saadat, situé dans la wilaya de Tissemsilt ; ce niveau constitue l'étape ultime des apprentissages en littérature au collège. Nous avons mené des entretiens semi-directifs avec 6 apprenants dont 3 filles et 3 garçons. La variable du sexe est importante pour nous dans la mesure où nous voulons voir si filles et garçons développent le même rapport à l'écrit.

Pour une représentativité de notre échantillon, nous avons sélectionné des élèves citadins qui habitent au centre du village dans lequel nous avons effectué notre enquête, et recourir à d'autres élèves ruraux qui résident en dehors de ce village. L'échantillon questionné appartient à de différentes classes de différents niveaux : deux élèves ayant de bonnes notes ; deux autres ayant des notes de signification moyennent deux en difficulté. Tous ces élèves ont presque le même âge qui varie entre 14 et 16 ans.

Accorder de l'attention aux représentations de l'écriture construites par les apprenants nous a conduits à formuler un entretien autour de cinq questions centrales et d'autres questions supplémentaires : elles portent sur les expériences scripturales scolaires autant que sociales ainsi que sur les représentations et les sentiments relatifs à l'écrit en langue maternelle et en langue étrangère. Pour des raisons déontologiques et scientifiques, nous n'avons pas expliqué aux élèves le motif précis de notre enquête, en nous contentant de leur dire qu'il s'agissait d'un travail pour l'université, pour apprendre à mieux connaître et comprendre les élèves. Au fil de l'enquête, nous avons constaté que certains collégiens ont montré une certaine réserve voire des hésitations pour parler de leurs pratiques d'écriture, tandis que d'autres ont aimé l'exercice et en ont parlé avec plaisir.

Le corpus que nous avons recueilli se compose d'environ 1 heure d'enregistrement. Les élèves enregistré-e-s travaillaient depuis deux trimestres au moment où nous avons effectué notre enquête. Les données enregistrées sont retranscrites fidèlement, en nous appuyant sur le principe de la significativité et non de

la représentativité. Pour ce faire, nous avons converti soigneusement les séquences sonores en extraits transcrits, tout en respectant le déroulement des conversations, les tours de parole, les pauses... Compte tenu du niveau des élèves et dans le but d'obtenir des réponses profondes et originales, nous avons choisi de faire se dérouler les entretiens en arabe algérien<sup>1</sup>. À ce compte, les réponses offertes par les apprenants sont retranscrites intégralement puis traduites de l'arabe algérien en français, ce qui explique l'absence des coupures et des traces de la langue maternelle de l'apprenant.

Nous souhaitons à la lumière de cette étude déceler le rapport que développent les apprenants algériens avec l'écrit en général puis en langue étrangère, en l'occurrence le français, et voir si ce rapport varie suivant les apprentissages des personnes enquêtées. Pour ce faire, nous allons articuler notre analyse selon trois axes principaux accompagnés d'une comparaison synthétique rural / citadin :

- Présence et usage de l'écrit en langue du quotidien
- Les représentations et les sentiments ou attitudes liées au fait d'écrire
- Représentations de l'écrit en général.

Nous tenons à préciser que nous avons numéroté les élèves de 1 à 6, et codifié garçon et fille par f et g. Nous obtenons ainsi : E1f, E2g, E3f, E4g, E5f, E6g. Ensuite, nous avons opté pour une analyse qualitative de nos données articulées autour des critères susmentionnés. Enfin, nous clôturons notre analyse par une interprétation globale et récapitulative.

## 5. Analyses des données

Nous allons, à la lumière de notre corpus, essayer de répondre à notre hypothèse qui postule que le rapport à l'écrit développé en langue étrangère (français) par les jeunes Algériens serait lié au rapport à l'écrit qu'ils entretiennent dans leur langue maternelle.

### 5.1. Présence et usage de l'écrit en langue du quotidien

Nous avons pour commencer réuni les réponses des enquêtés sur la question de la place de l'écrit dans leur environnement quotidien.

Une réponse majoritaire (les 6 apprenants) montre que « l'écrit » est très peu présent dans la vie quotidienne de ces élèves, qu'il s'agisse de leur vie sociale à l'extérieur de l'école et de la famille, ou de la vie personnelle dans la famille. En effet, la majorité d'entre eux disent qu'ils ne rencontrent que peu d'écrits dans leur vie :

**E3f :** (...) *je ne vois plus dans les rues et les places publiques des gens qui lisent ou écrivent /*

**E6g :** (...) *mes parents n'écrivent pas /*

**E4g :** (...) *on ne m'a pas appris à écrire avant l'école / car ma mère et mon père / tous les deux ne savent ni lire ni écrire /*

Nous retrouvons plusieurs fois les mots « rarement » ou « jamais » dans les réponses. De plus, les genres d'écrits sont peu variés : les « affiches » sont citées plusieurs fois, ou la présence d'écrits sur les murs. Mais nous nous apercevons qu'il s'agit d'écrits courts et rarement développés, qui ne peuvent les aider à penser l'écrit scolaire. Et il s'agit souvent d'écrit que nous appelons urbains, c'est-à-dire liés à la vie en ville et non à la vie personnelle. De la même façon, les actes de lire et écrire ne sont pas fréquents dans leur entourage :

---

<sup>1</sup> Bien que la langue berbère fasse partie du répertoire plurilingue d'une partie des habitants de Tissemsilt, nous ne l'avons pas utilisée dans les entretiens car c'est une langue que nous ne maîtrisons pas.

**E1f** : dans ma vie courante / je ne vois que rarement des gens qui lisent un livre ou un journal ou écrivent /

**E3f** : en dehors de l'école / je ne vois pas beaucoup / sauf dans quelques magasins / j'ai vu l'affiche / alimentation générale /

**E5f** : je ne vois jamais des gens qui lisent ou écrivent dans ma vie courante /

L'écrit en réception n'est donc pas une activité courante de leur entourage. Nous retiendrons également à la lumière des réponses fournies qu'ils donnent une certaine image de la société algérienne où l'écrit est peu présent, ou de moins en moins. De plus, ils n'ont pas été initiés à écrire avant l'école, hors les pratiques coraniques sur lesquelles nous reviendrons ci-dessous. Donc la rentrée à l'école constitue pour eux un moment-clé durant lequel se sont installées les prémisses de l'acte d'écriture, nouveau pour eux :

**E3f** : (...) on ne m'a pas appris à écrire avant l'école / il fallait attendre que je rentre à l'école pour apprendre à écrire /

**E2g** : avant l'école / on ne m'a pas appris à faire la différence entre dessiner et écrire /

**E4g** : (...) on ne m'a pas appris à écrire avant l'école / car ma mère et mon père / tous les deux ne savent ni lire ni écrire /

Ils font ici allusion aux compétences scripturales qui ne sont pas partagées par leurs parents, qui ne pourront donc pas relayer à la maison les premiers apprentissages scolaires. Cela revient pour ces élèves à concevoir le monde de l'écrit (en production ou réception) uniquement ou presque dans le cadre scolaire. Ils n'ont donc pas de modèle familial et social (ou d'objectif d'écriture) qu'ils pourraient reproduire ou transférer en classe, et cela indépendamment de la langue dans laquelle peut être rédigé l'écrit. Le sens de l'écrit leur échappe donc en partie dans cette première expérience.

En général, les déclarations des élèves font preuve que la différence du sexe ne semble pas déterminante du fait que tout le monde (filles et garçons) décrit le manque d'écrit dans la vie quotidienne et familiale. Afin de démontrer nos propos, nous prenons appui sur les deux remarques suivantes avancées respectivement par une fille puis un garçon :

**E5f** : je ne vois jamais des gens qui lisent ou écrivent dans ma vie courante /

**E6g** : c'est trop rare de voir des gens qui lisent et écrivent /

Donc, il apparaît dans la mesure de nos données que le facteur genre n'est pas significatif, mais cela serait à vérifier sur un corpus plus large.

Concernant la comparaison de la présence et usage de l'écrit en langue du quotidien entre citadins et ruraux, nous avons noté que les élèves citadins dont leurs parents pratiquent plus ou moins un métier favorisé ont plus de chance de voir des écrits, de s'acclimater également avec le monde de l'écriture dans leur environnement familial, par rapport à des élèves qui habitent dans une zone rurale, et dont le métier de leurs parents n'est pas favorisé.

**E2g** est fils d'un père qui travaille dans La Société Algérienne de l'Électricité et du Gaz, par abréviation Sonelgaz. Il habite au centre du village dans lequel nous avons mené notre enquête, voici sa position :

avant de rentrer à l'école / on m'a appris à écrire des nombres / l'alphabet / la façon de les lire / peu à peu j'ai appris à bien tracer des lettres /

oui / on m'a appris à faire la différence entre dessiner et écrire /

**E4g** est fils d'un père qui ne travaille pas (chômeur), il habite dans une zone rurale : 15 km loin du village dans lequel nous avons fait notre enquête, voici sa position :

non / il n'y a pas de l'écrit dans mon environnement / j'habite dans une zone isolée /

non / on ne m'a pas appris à écrire avant l'école / car ma mère et mon père / tous les deux ne savent ni lire ni écrire /

non / on ne m'a pas appris à faire la différence entre dessiner et écrire /

## 5.2. Les représentations et les sentiments ou attitudes liées au fait d'écrire

Concernant maintenant les représentations et les sentiments ou attitudes liées au fait d'écrire, nous pouvons faire d'emblée deux remarques :

### 5.2.1. Représentations et sentiments liés à l'écrit en L1

Dans le cadre scolaire, les 6 élèves déclarent en majorité un vrai plaisir de l'écrit, comme nous le voyons dans les extraits suivants :

**E2g** : *oui / écrire c'est un plaisir pour moi / cela me réjouit / j'aime écrire pour améliorer ma graphie (...)*

**E3f** : *oui / écrire est un plaisir pour moi / cela me plaît (...)*

**E5f** : *oui l'écriture / c'est un plaisir pour moi / j'écris pour apprendre / me cultiver, apprendre beaucoup de choses (...)*

Mais ensuite, il faut déterminer les langues dans lesquelles cet écrit doit être effectué : leurs langues proches (arabe, daridja) sont écrites avec plaisir et dynamisme (ils ont envie de progresser) :

**E3f** : *j'aime écrire en daridja / car elle est facile (...)*

**E4g** : *oui / j'écris avec plaisir / surtout en arabe / c'est une belle langue / elle est facile (...)*

Nous pouvons noter également que les élèves font un choix d'efficacité qui se traduit dans leurs discours par une focalisation sur les écrits scolaires au détriment de l'écriture pour soi (l'envie de réussir leurs études les pousse à consacrer du temps à écrire). En effet, ils se montrent conscients des enjeux de l'écrit scolaire et décident donc de s'y investir :

**E3f** : *j'écris pour faire des activités scolaires / à part cela / je n'écris pas / je préfère passer mon temps sur internet /*

**E4g** : *(...) j'aime écrire pour étudier / pour répondre à des questions / dans l'examen / vous pouvez écrire seul (...) de nos jours / les études sont vraiment importantes / j'écris des paragraphes / des productions écrites pour l'école / sinon je n'écris pas.*

Nous pouvons conclure à un contraste entre l'absence d'écrit dans leur vie<sup>1</sup> et leur investissement dans l'écrit quand ils se trouvent dans une situation scolaire. Mais la langue de cet écrit fait varier leur enthousiasme.

### 5.2.2. Représentations et sentiments liés à l'écrit en L2

Concernant l'écrit en français, les choses sont plus complexes, dans la mesure où les discours de la majorité des élèves voire de la totalité (les 6 apprenants) affichent un malaise face à l'écrit en français, étant donné qu'ils sont en difficulté lors de l'entame de cette activité. L'analyse fine permet d'organiser ces difficultés autour de trois thèmes :

D'une part, des aveux de *répulsion* proviennent d'un sentiment de désamour éprouvé à l'égard de cette langue :

**E2g** : *je n'aime pas écrire en français / car il s'agit d'une langue que je n'aime pas (...)*

**E6g** : *je n'aime pas écrire en langue française / je ne la comprends pas / je la déteste (...)*

Il faudrait s'interroger sur cette répulsion en se demandant d'où elle vient, de quels discours familiaux ou sociaux, de quelle transmission ou expérience. Il est évident que nous rencontrons là des discours adultes autour d'eux.

---

<sup>1</sup> Bien que la majorité des élèves soient initiés avant l'école, à des pratiques littéraires religieuses, ils n'en ont pas parlé au fil des entretiens du fait que nous n'avons pas éveillé leur attention sur ce sujet.

D'autre part, des aveux de *difficulté* naissent en premier lieu de la grammaire, qu'ils ressentent comme compliquée, de la langue française et de son orthographe. Nous voyons bien là que les valeurs accordées à la norme constituent une représentation gênante qui stigmatise les élèves et les rebute à écrire en français :

**E1f** : (...) *c'est une langue difficile / la grammaire est trop compliquée /*

**E3f** : (...) *elle est difficile / quand l'enseignante nous fait une dictée / je fais des fautes d'orthographe (...)*

**E4g** : (...) *je ne sais pas écrire les mots correctement / par exemple un mot qui ne s'écrit pas avec un e / j'ajoute moi ce e / j'ai beaucoup de problèmes avec la grammaire de cette langue /*

Cela renvoie à la façon d'enseigner la langue et aux exigences de l'enseignement qui demande peut-être trop aux élèves, ce qui casse trop leur élan de départ. Ce qui semble importer pour eux c'est la peur de faire des fautes, qui tue le plaisir d'écrire.

De plus, des aveux d'*extériorité* apparaissent quand nous demandons aux élèves d'écrire un texte en L2, cette activité appartient à un univers qui n'est plus le leur :

**E2g** : (...) *je ne sais pas faire une production écrite (...)*

**E3f** : (...) *il y a des mots que je n'ai jamais vus (...)*.

Ils dénoncent ici des bases que nous ne leur avons pas transmises, des outils que nous ne leur avons pas mis en main. Il est à retenir enfin que certains élèves perçoivent les enjeux de l'écriture en français mais ils ne trouvent pas d'issue acceptable pour eux :

**E3f** : (...) *j'essaie d'apprendre des mots mais je ne comprends pas /*

En ce qui concerne la comparaison des représentations et des sentiments ou attitudes liées au fait d'écrire entre citadins et ruraux, nous voyons que les réponses des apprenants à l'égard de leurs représentations et sentiments liées à l'écrit en LM dévoilent quelques nuances qui naissent non pas du facteur du sexe qui se montrait à l'aune de nos données non significatif comme nous l'avons déjà signalé, mais de la variété des catégories socioprofessionnelles auxquelles appartiennent les apprenants. En effet, écrire en dehors de l'école semble en grande partie lié à l'appartenance socioprofessionnelle.

**E5f** dont le père travaille à la mairie, habite au centre du village de notre enquête. Voici sa position :

*oui / j'écris volontairement en dehors de la classe / quand je suis triste / j'écris pour me soulager /*

**E6g** est fils d'un père qui n'exerce aucun métier (chômeur), il habite en dehors du village de notre enquête. Voici sa position :

*j'écris seulement à l'école pendant les cours / sinon je n'écris pas.*

En contrepartie, nous avons noté une unanimité concernant les représentations et sentiments liés à l'écrit en L2 du fait que la langue française est très peu présente dans leur vie sociale et familiale.

Y-a-t-il malentendu ? Que veut dire écrire pour eux ?

### 5.3. Représentations liées à l'écriture en général

Nous pouvons alors nous demander si le verbe « écrire » ou le mot « écriture » ne sont pas trop vagues, car ils recouvrent des réalités différentes : « graphier », « orthographier », « concevoir un texte » ... En effet, les réponses fournies par la majorité des apprenants démontrent une idée très restreinte de l'acte d'écrire au sens de « graphier », autrement dit, tracer des lettres et des mots :

**E2g** : (...) *pour moi écrire c'est tracer des lettres (...)*

**E3f** : *un bon scripteur pour moi / c'est quelqu'un qui a une belle graphie / qui agrandit les mots / pour être clairs (...)*

**E4g** : (...) *il écrit tout doucement / il ne se précipite pas / il a vraiment une belle graphie /*

Par ailleurs, certaines réponses soulignent des aveux d'ignorance dans la mesure où des élèves n'ont aucune idée du sens du mot « écrire » :

**E5f** : *écrire pour moi (hésitation) c'est faire une chose /*

**E4g** : *(...) écrire c'est écrire (longue pause de réflexion) je n'ai pas une idée /*

Quant à la comparaison des représentations liées à l'écriture en général entre citadins et ruraux, nous pouvons dire que les réponses fournies ont permis de dégager un consensus concernant les représentations liées à l'écriture en général, dans la mesure où le facteur du sexe n'est pas décisif dans cette étude, contrairement aux catégories socioprofessionnelles. En effet, tout le monde possède une idée vague sur l'acte d'écrire qui est envisagé dans sa dimension restreinte appelé « acte graphique » ou ce que Marie-Claude Penloup appelle « l'écrire », donc « écrire », au sens de production d'écrits qui dégagent un sens, échappe en général aux apprenants.

Il est intéressant de remarquer que le but de l'écriture (écrire à quelqu'un dans un but) n'est pas envisagé, pas plus que sa structure, sa conception (dire des sentiments par exemple), ou sa différence avec l'oral. Tout cela vient évidemment de l'expérience première (ou non expérience) avec l'écrit en langues maternelles et pas seulement de l'écrit en français. Il se fait un transfert ou un calque d'une ignorance (sens de l'écrit ?) vers une autre, indépendamment de la langue dans laquelle est demandée l'activité.

Nous comprenons à cette lecture, combien il va être difficile pour un enseignant de français de contrer ces obstacles pour faire accéder les élèves à l'écrit et encore plus au plaisir d'écrire en langue étrangère.

Nous brosons à présent un tableau récapitulant les discours qui résument « le rapport à l'écrit en LM » et « le rapport à l'écrit en LE » pour chaque apprenant interrogé :

Elèves	Le rapport à l'écrit en LM	Le rapport à l'écrit en LE	La présence ou pas de l'écrit (écriture / lecture) dans la vie de l'élève
<b>E1f</b>	jen'aime pas écrire en arabe	jen'aime pas écrire en français/ (...)	Dans ma vie courante / <b>je ne vois que rarement</b> des gens qui lisent un livre ou un journal ou écrivent / je vois des écrits (affiches) ici à l'école / et des livres dans la bibliothèque aussi / sinon en dehors de l'école, <b>cela est très rare</b> /
<b>E2g</b>	<b>j'aime</b> écrire en arabe classique / par exemple / j'écris des paragraphes / des productions écrites pour l'école / sinon je n'écris pas /	<b>jen'aime pas</b> écrire en français / car il s'agit d'une langue que je n'aime pas / (...)	dans la rue / chez nous / <b>je ne vois que rarement</b> des gens qui lisent ou écrivent / - non / <b>c'est rare</b> / vous pouvez dire jamais /
<b>E3f</b>	<b>j'aime</b> écrire en daridja / car elle est facile / quand j'entends quelque chose / j'aime le retranscrire / pour faire une dictée / pour faire une lettre à une amie / sur Facebook aussi /	non / <b>jen'aime pas</b> écrire en français / je n'ai pas l'habitude d'écrire dans cette langue/ (...)	non <b>je ne vois plus</b> dans les rues et les places publiques des gens qui lisent ou écrivent / (...)/ <b>je ne vois pas beaucoup</b> / sauf dans quelques magasins / j'ai vu l'affiche /alimentation générale /

<b>E4g</b>	oui <b>j'aime</b> écrire en LM / j'utilise l'arabe classique pour étudier / pour faire des recherches (...)	non / <b>je n'aime pas</b> écrire dans cette langue / (...)	<b>c'est rare</b> chez nous de voir des gens qui lisent ou écrivent / dans mon environnement / les affiches se font <b>très rares</b> / même les journaux et les livres / il n'y a pas assez de bibliothèques chez nous /
<b>E5f</b>	oui / <b>j'aime</b> écrire en arabe / par exemple / dans les réseaux sociaux /	<b>je n'aime pas</b> écrire en français / (...)	<b>je ne vois jamais</b> des gens qui lisent ou écrivent dans ma vie courante / <b>cela fait rare</b> de voir des affiches / des livres / des journaux dans ma vie quotidienne /
<b>E6g</b>	non / <b>je n'apprécie pas</b> l'écriture en arabe / (...)	non / <b>je n'aime pas</b> écrire en français / je ne la comprends pas / je la déteste / (...)	<b>c'est trop rare</b> de voir des gens qui lisent et écrivent / non / <b>il n'y a pas de l'écrit</b> dans mon environnement / j'habite dans une zone isolée /

**Tableau 1 : synthèse des discours qui résument « le rapport à l'écrit en LM » et « le rapport à l'écrit en LE » pour chaque apprenant interrogé**

Dans ce tableau, nous voyons que quatre élèves aiment écrire dans leur langue maternelle alors que les deux restants n'aiment pas cela. On voit également que les élèves donnent des dénominations différentes à leur langue maternelle : 1 élève parle de daridja, 2 élèves parlent d'arabe classique alors que les 3 autres parlent d'arabe. Par ailleurs, nous remarquons que les 6 élèves n'aiment pas écrire en français.

Quant à la présence ou pas de l'écrit (écriture / lecture) dans la vie des élèves, nous voyons clairement que cette activité est résolument peu présente voire absente dans leur vie quotidienne, aussi bien dans la société que dans la famille ou la vie personnelle de la famille. L'utilisation des mots « rarement », « jamais » et les expressions négatives « je ne vois pas », « il n'y a pas » caractérisent ces réponses.

Le lien entre LM et LE est donc variable mais le lien entre « présence de l'écrit » et « aimer écrire » semble se confirmer. .

Nous traçons maintenant un second tableau qui résumerait pour chaque apprenant sa position par rapport à l'écrit en LM / LE / en général, à partir de ses propos.

<b>Elèves</b>	<b>Rapport à l'écrit en LM</b>	<b>Rapport à l'écrit en LE</b>	<b>En général</b>
<b>E1f</b>	<i>Rapport négatif</i>	<i>Rapport négatif</i>	<i>Absence de rapport en général</i>
<b>E2g</b>	Rapport positif	<i>Rapport négatif</i>	Présence de rapport à l'égard de la LM à l'écrit
<b>E3f</b>	Rapport positif	<i>Rapport négatif</i>	Présence de rapport à l'égard de la LM à l'écrit

<b>E4g</b>	Rapport positif	<i>Rapport négatif</i>	Présence de rapport à l'égard de la LM à l'écrit
<b>E5f</b>	Rapport positif	<i>Rapport négatif</i>	Présence de rapport à l'égard de la LM à l'écrit
<b>E6g</b>	<i>Rapport négatif</i>	<i>Rapport négatif</i>	<i>Absence de rapport en général</i>

**Tableau 2 : la position de chaque apprenant par rapport à l'écrit en LM / LE / en général**

(Nous mettons en italique les rapports négatifs : cela met visuellement en valeur les liens entre ces diverses informations).

La lecture de ce tableau montre qu'il y a une absence de rapport affichée par 2 élèves à l'endroit de la LM ainsi que de la LE, qui correspond à leur rapport négatif à l'écrit en LM. Par contre un rapport positif se manifeste chez les 4 élèves restants à l'égard de l'écrit en LM : cependant le rapport demeure négatif vis-à-vis de l'écrit en LE. Notons ici que, pour ceux qui déclarent aimer écrire en LM, cet écrit reste majoritairement limité à des activités scolaires, comme le montre le reste des réponses. Donc dire que les élèves ont des problèmes en écriture exclusivement en LE est discutable du fait que cette enquête décele que le problème est d'ordre général et peut toucher les deux langues : la langue maternelle (LM) et la langue étrangère (LE). Il peut aussi s'expliquer par des causes sociales et non par des causes de compétences ou de savoirs linguistiques et scolaires.

## 6. Quelques réflexions conclusives

### 6.1. Discussion de nos résultats

L'analyse de nos résultats, très empiriques, nous a permis de dégager que l'entrée dans le monde de l'écriture, qu'il s'agisse de la langue maternelle ou étrangère, est conditionnée par plusieurs paramètres :

D'abord, le milieu socioculturel, familial et la vie personnelle dans la famille constituent des facteurs de première importance pour mieux s'immiscer dans l'univers scriptural car les élèves déplorent l'absence de modèle social et familial duquel ils pourraient tirer profit pour entrer dans le monde de l'écrit.

Ensuite, l'investissement de l'écriture en dehors de l'univers scolaire (extrascolaire) est très faible chez les élèves algériens, aussi bien dans la langue maternelle que dans la langue étrangère. En effet, les élèves s'intéressent exclusivement à l'écrit scolaire en langue maternelle car cela leur permet de réussir leurs études. En revanche, l'écriture en français est faiblement investie, même dans le cadre scolaire à cause de maints éléments à savoir : désaffection à l'égard de la L2, respect difficile de la norme, etc.

Par ailleurs, se saisir du sens de l'écrit n'est pas un phénomène en soi dans la mesure où des éléments tels que : le but de l'écriture, sa structure, sa conception et sa différence par rapport à l'oral s'avèrent décisifs pour déterminer l'envie ou pas d'écrire, d'entrer dans le monde de l'écrit, avant de se lancer dans les apprentissages, sont ignorés des apprenants.

Enfin, étant donné que des facteurs à l'instar du sexe (peu probant dans notre échantillon), du milieu social ou du métier des parents permettent de faire varier les représentations des élèves, il s'avère opportun, sur le plan didactique, que tout enseignant, particulièrement dans l'apprentissage de l'écrit, en LM et en LE, tienne compte de ces différences entre élèves. Il s'agit pour lui de bien les connaître et de

proposer une palette de stratégies et activités pour s'adapter à chaque catégorie d'apprenants.

Du reste, nous considérons que cette étude a laissé de côté certains points importants que nous aimerions approfondir plus tard, à savoir : d'une part, l'élargissement de l'échantillon étudié pour voir si filles et garçons développent ou pas le même rapport à l'écrit ; d'autre part, ces résultats devraient être confrontés avec d'autres issus, d'autres contextes urbains algériens (Oran, Alger, Tlemcen, Annaba...) pour pouvoir mieux juger du rapport à l'écrit des apprenants algériens et de leurs variations. Et enfin, quoique les pratiques littéraciques dans le domaine de la religion (l'écriture/ lecture des sourates du Coran) soient très répandues dans la société algérienne, cette étude n'a pas pu les faire ressortir car les enquêtés n'y font pas allusion dans leurs réponses. Cela nous interroge et nous conduit à poser des questions telles que : Pourquoi cette pratique littéracique quasiment vécue par tous est-elle passée sous silence ? Quelle influence sur les futurs apprentissages de l'écrit, en termes de représentations ?

## 6.2. Conclusion

Les résultats auxquels nous avons abouti nous permettent d'apporter des éléments de réponse à notre question de départ. Le rapport à l'écrit développé en langue étrangère par les élèves algériens, nous semble lié, de façons diverses au rapport à l'écrit qu'ils entretiennent avec leur langue maternelle. En effet, les élèves n'éprouvent pas uniquement des difficultés en matière d'accès à l'écrit en langue étrangère, mais ils manifestent également un rapport problématique avec l'écrit en général y compris celui avec la langue maternelle, car ce dernier ne fait pas partie de leur vie quotidienne, aussi bien dans la société que dans la famille.

Dans ce cadre, l'idée de la prise en compte de la composante du « rapport à l'écrit » pour améliorer l'écriture des élèves en général, et l'écriture en langue française en particulier, constitue une piste didactique prometteuse à poursuivre. L'apport de l'étude du « rapport à l'écrit » nous conduit nécessairement d'une part, à emprunter un chemin ambitieux vers une didactique qui se focalise sur l'apprenant en prenant en compte ces pratiques scripturales scolaires et extrascolaires et surtout ces « *habitus* » littéraciques de tous ordres ; d'autre part, à adopter une approche sociodidactique, qui tend à installer un pont entre le scolaire et le social pour mieux appréhender les enjeux de la classe.

### Références bibliographiques

- Barré-De Miniac, Ch. (2015). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. France. Villeneuve d'Ascq. Presses Universitaires du Septentrion
- Barré-De Miniac, C. (2011). Le rapport à l'écriture : une notion heuristique ou un nouveau concept. In B. Daunay, Y. Reuter, B. Schneuwly (dir.). *Les concepts et les méthodes en didactique du français*, Presses Universitaires de Namur, p. 175-194.
- Benamar, R. (2014). « La langue maternelle, une stratégie pour enseigner/apprendre la langue étrangère ». *Multilinguales*, 3, p. 139-158.
- Benrabah, M. (1993). Minoration linguistique au Maghreb. In Cahier de linguistique sociale.
- Blanchet, Ph. & Asselah-Rahal, S. (2009). « Pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues » in Ph. Blanchet, D. Moore, S. AsselahRahal, *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, édition des archives contemporaines, p. 9-16.
- Chartrand, S-G. (2005). L'apport de la didactique du français langue première au développement des capacités d'écriture des élèves et des étudiants in J. Lafont-Terranova & D. Colin (dir.), *Didactique de l'écrit : la construction des savoirs et le sujet écrivant*, Presses universitaires de Namur. P. 11-30.
- Delcambre, I. (2002). « L'inscription graphique au cours d'un travail de groupe : aide cognitive ou rituel formel ? ». *Pratiques*, 115 (116), p. 93-106.

**TAHAR KASMI** est doctorant à l'Université d'Ibn Khaldoun à Tiaret, et mène actuellement une thèse en sociodidactique intitulée « Rôle des représentations et de la langue première dans l'amélioration de la compétence scripturale des apprenants en langue cible : cas de la 4<sup>ème</sup>AM ». Il est auteur d'un article de recherche qui porte le titre : « Compte rendu d'ouvrage Christine Barré-De Miniac. 2015. Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques. Presses Universitaires Du Septentrion. 171 Pages ».

**AMIR MEHDI** est maître de conférences en didactique des langues au Département des lettres et langues étrangères à l'Université de Tiaret. Ses recherches, qui s'inscrivent dans le champ de la didactique et de la cognition, portent sur le FOS, les connecteurs logiques et sur l'enseignement du FLE dans le contexte algérien.

Il est auteur aussi de deux ouvrages :

- Le premier en 2012 : *Connecteurs causaux et traitement inférentiel : pour une approche didactique stratégique* (Ed : Edilivre)
- Le second en 2021 : « *Réflexion épistémologique autour du concept de Problématique de recherche* (Ed : Publiwiz).

Received: June 6, 2023 | Revised: October 22, 2023 | Accepted: November 26, 2023 | Published: December 15, 2023