

DOI : 10.5281/zenodo.18015645

## **IMPACT DE LA LANGUE PREMIÈRE SUR LES INTERACTIONS DIDACTIQUES DANS L'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRIT EN FLE, EN CONTEXTE ALGÉRIEN<sup>1</sup>**

**Résumé :** Notre étude constitue un prolongement de notre thèse de doctorat et a pour objectif de montrer que l'introduction de la langue première en classe a des effets positifs et multiples sur les interactions didactiques qui accompagnent l'apprentissage de l'écrit en français. La recherche s'est déroulée dans un contexte algérien avec des élèves de 4<sup>ème</sup> année moyenne. Elle s'appuie sur une méthodologie empirico-qualitative et s'oriente vers des perspectives sociodidactiques qui prennent en compte les langues déjà connues, comprises et parlées par les élèves, afin de faciliter l'appropriation de la nouvelle langue, en l'occurrence le français.

**Mots-clés :** langue première, interactions didactiques, plurilinguisme, sociodidactique, écriture en FLE

### **IMPACT OF THE FIRST LANGUAGE ON DIDACTIC INTERACTIONS IN THE LEARNING OF WRITING IN FRENCH, IN THE ALGERIAN CONTEXT**

**Abstract:** Our study is an extension of our doctoral dissertation and aims to show that the introduction of the first language in the classroom has positive and multiple effects on the didactic interactions that accompany learning to write in French. The research was conducted in an Algerian context with middle school 4th-year students. It is based on an empirical-qualitative methodology and aligns with sociodidactic perspectives that take into account the languages already known, understood, and spoken by the students, in order to facilitate the acquisition of the new language, in this case, French

**Keywords:** first language, didactic interactions, plurilingualism, sociodidactic, writing in FFL

### **Introduction**

L'école d'aujourd'hui a pour mission fondamentale de permettre à tous les élèves de s'approprier une culture de l'écrit, nécessaire à leur épanouissement personnel et social. Or les élèves algériens rencontrent des difficultés multiples dans la manipulation de l'écrit en français et leurs performances dans ce domaine laissent à désirer. Ils /elles évoluent dans un environnement plurilingue où ils /elles circulent entre plusieurs ressources langagières, entre autres, l'arabe algérien, le tamazight, l'arabe standard, le français et l'anglais. De plus ces langues sont présentes de façon volontaire ou involontaire dans leurs apprentissages, lors des dialogues entre eux, avec l'enseignant, ou dans leurs productions écrites et orales. C'est ainsi que nous avons pensé à étudier le lien entre la langue première des élèves et leur

---

<sup>1</sup> Tahar **Kasmi**, Université de Tiaret, Laboratoire de recherche : Langues, imaginaires et création littéraire, [tahar.kasmi@univ-tiaret.dz](mailto:tahar.kasmi@univ-tiaret.dz)

Received: August 26, 2025 | Revised: October 3, 2025 | Accepted: October 15, 2025 |  
Published: December 22, 2025



apprentissage de l'écrit en français. Mais avant de nous focaliser sur les moments de productions écrites, nous nous intéressons ici aux échanges verbeux qui accompagnent cet apprentissage. Pour ce faire, nous sommes partie de la question suivante : dans quelle mesure peut-on parler d'impact de la langue première sur les interactions didactiques qui accompagnent l'apprentissage de l'écrit en français, en contexte algérien ? Et nous émettons l'hypothèse suivante : le recours à la langue première aurait un apport positif et multiple sur les interactions didactiques qui accompagnent l'apprentissage de l'écrit en français.

Sur le plan méthodologique, nous avons monté une séquence didactique qui englobe plusieurs séances de classe pour montrer que le recours conscient et guidé à la langue première constitue un levier didactique intéressant dans le chemin de l'apprentissage de l'écrit en français.

Pour structurer notre travail, nous présenterons d'abord le contexte de notre étude, ensuite nous expliciterons les concepts de la didactique du plurilinguisme ainsi que certains phénomènes linguistiques qui marquent le discours des élèves en milieu plurilingue. Enfin, nous exposerons les résultats de notre étude afin de rendre compte des apports positifs et divers que pourrait conforter le recours à la langue première pour aider les élèves à apprendre à écrire en français.

## 1. Le contexte de notre étude

La wilaya de Tissemsilt se trouve à l'ouest de l'Algérie, à 215 km de la mer Méditerranée, dans la région des hauts plateaux. Le nom de Tissemsilt est d'origine berbère, il signifie « le coucher de soleil » mais la langue berbère y est à notre époque peu présente. Durant la colonisation française, elle a pris le nom de Vialar, avant de récupérer son ancienne appellation après l'indépendance. Trois civilisations s'y sont succédé : arabe, romaine et française (Kasmi, 2024 : 39), qui ont façonné son paysage linguistique et culturel.

Les élèves y entendent donc plusieurs langues à savoir l'arabe algérien, le tamazight, l'arabe standard, le français et l'anglais mais la fréquence d'usage de ces langues varie considérablement. D'une part, l'arabe algérien représente la langue de la vie courante, il est souvent utilisé dans des contextes informels tels que la récréation, les réunions, la salle des professeurs, la cantine... mais aussi en classe comme en témoigne notre enquête. L'arabe standard, quant à lui, n'est utilisé que dans la classe. Par ailleurs, la langue tamazigh jouit d'un usage minoritaire, dans notre étude, seuls deux élèves et un enseignant y ont recours. Enfin, bien qu'ils occupent le statut de langues étrangères, les élèves utilisent parfois le français, et moins fréquemment l'anglais, notamment à travers des alternances codiques.

Le français est pour les élèves une langue étrangère que ce soit à l'écrit ou à l'oral. À l'oral, on l'entend seulement dans l'espace de la classe pendant la séance de langue française, comme langue enseignée et d'enseignement. C'est l'arabe algérien qui domine et sert de langue véhiculaire pendant les discussions, que ce soit entre enseignants ou avec les parents. À l'écrit, aucun affichage en français n'est visible, que ce soit dans les classes ou dans la cour de l'établissement. On fait les mêmes observations à l'échelle de la ville.

Ainsi, l'adoption du seul français pour enseigner favorise la création d'une culture de l'élite qui propose de tourner les projecteurs vers « les meilleurs » qui obtiennent toujours de bonnes notes, voire de belles récompenses. Cette logique néglige les élèves en difficultés, pourtant ils constituent la catégorie d'élèves qui a le plus besoin d'aide et de soutien dans sa scolarisation. En revanche, du point de vue éthique, notre objectif ultime s'inscrit dans une



posture de justice sociale<sup>1</sup> qui vise à offrir à toutes et à tous les mêmes chances de réussite scolaire, au service de l'épanouissement personnel et social.

De plus, les catégories socio-professionnelles des parents qui comprennent des ouvriers, des commerçants, des chômeurs et des membres de la classe moyenne (enseignants, employés administratifs, policiers, retraités militaires) entretiennent un rapport faible avec « l'écrit », y compris dans leur langue maternelle. La lecture y est peu pratiquée, les livres sont peu présents dans les foyers, et les échanges se font majoritairement à l'oral plutôt que par écrit. Dans la rue, on trouve quelques formules courtes sur les affiches, des publicités ou des enseignes de magasins (Kasmi et Mehdi, 2023 : 125). Les élèves subissent donc une double acculturation dans leur approche de l'écrit en français dans le sens où l'écrit ne fait pas partie de leur monde, ou très peu ; le français non plus. Nous avons ainsi pensé suivant d'autres recherches en Algérie et ailleurs, que partir de ce qu'ils savent et maîtrisent dans leur langue première<sup>2</sup> pourrait les aider à apprivoiser l'écrit en langue étrangère. Aborderons désormais le volet conceptuel.

## 2. Le volet conceptuel

### 2.1. La didactique du plurilinguisme

C'est au cours des années 2000, que le cadre européen commun de référence pour les langues (désormais CECRL) a vu émerger ce nouveau paradigme. Il se situe, selon les termes de L. Gajo et G. Steffen, dans une logique de continuité, de rupture, et de décalage par rapport à la didactique des langues.

La didactique du plurilinguisme a pour but de créer un répertoire plurilingue qui mette en rapport les langues premières avec les langues étrangères. Effectivement, elle étudie l'apprentissage des langues comme une modalité d'appropriation non dissociée des langues que possèdent et maîtrisent l'apprenant, comme le souligne Philippe Blanchet :

« Il s'agit d'élaborer et de mettre en œuvre un enseignement et un apprentissage des langues dont l'objet central est le développement du répertoire plurilingue de la personne. Cela signifie ajouter des ressources linguistiques (et culturelles) à un répertoire en les inscrivant dans ce répertoire, en relation avec les autres ressources de ce répertoire et les usages qui en sont faits. » (in Youcef Bacha, 2022 : 133).

Cette discipline a donné naissance à quatre approches plurielles dont trois à dominante linguistique : l'éveil aux langues, la didactique plurilingue intégrée, l'intercompréhension entre les langues voisines. La quatrième, quant à elle, intègre la dimension culturelle : il s'agit de l'approche interculturelle. Effectivement, la didactique plurilingue remet en question la didactique monolingue qui propose un apprentissage / enseignement d'une nouvelle langue

---

<sup>1</sup> La justice sociale constitue l'enjeu premier de la sociodidactique à laquelle Professeure Marielle Rispail a lutté toute sa vie. Je lui exprime ici ma profonde et éternelle gratitude pour son accompagnement et son guidage qui ont grandement contribué à la maturité de mes réflexions, aussi bien en sociodidactique qu'en méthodologie.

<sup>2</sup> Nous avons choisi le concept de « langue première » au lieu de « langue maternelle » car il est plus opératoire et plus englobant puisqu'il associe aussi bien la première langue de socialisation « l'arabe algérien » que la première langue de scolarisation « l'arabe standard ».



sans tenir compte des autres langues connues et comprises par l'apprenant. Philippe Blanchet soutient cette position :

« Du point de vue d'une didactique plurilingue, on considère qu'une didactique monolingue est artificielle puisque, de fait, on « fait semblant » qu'il n'y a pas d'autre langue engagée dans le parcours linguistique de la personne et on « fait semblant » que la personne fonctionnait comme si elle allait devenir monolingue de la langue apprise. » (Ibid.).

En résumé, la didactique du plurilinguisme propose de faire le passage d'une pédagogie dite traditionnelle interdisant le recours aux langues des élèves, pour adopter une pédagogie dite nouvelle encourageant l'introduction des langues d'origines des élèves pour optimiser et faciliter l'appropriation d'une langue étrangère. Cela favorise l'apparition en classe des phénomènes linguistiques inédits, ce sera l'objet de la partie suivante.

## 2.2. Les phénomènes linguistiques qui caractérisent le discours de l'apprenant en milieu plurilingue

Progresser vers une éducation plurilingue, qui met en continuité les langues premières de l'élève (arabe algérien et arabe standard) et la langue étrangère (le français ici), génère une multiplicité de phénomènes linguistiques : alternance codique, transfert, (in)sécurité linguistique, emprunt, calque, etc.

L'alternance codique (désormais AC) désigne un phénomène linguistique qui survient tout naturellement dans un contexte de contact entre plusieurs langues. Ce terme constitue le centre d'intérêt de plusieurs chercheur-e-s comme Shana Poplack ; John Gumperz ; Louise Dabène, Jacqueline Biliez, etc.

En raison des nombreuses études qui ont porté sur le phénomène d'alternance codique, plusieurs types ont été évoqués. Nous citons, entre autres, l'alternance codique interphrastique<sup>1</sup> et intra- phrastiques<sup>2</sup> proposées par Shana Poplack (1988 : 23), ainsi que l'alternance codique discursive<sup>3</sup> proposée par Marielle Rispail.

Le transfert désigne généralement la capacité d'un individu à s'approprier les savoirs, les intégrer à sa personne pour les réutiliser par la suite dans de nouvelles situations (Meirieu, 1994 : 1). Dans le cadre de notre étude, le transfert suppose que l'apprenant soit capable de repérer les différences et les similitudes entre deux situations, une situation antérieure et une situation nouvelle. Autrement dit, s'appuyer sur les ressemblances et les dissemblances qui existent entre la langue première et la langue étrangère pour accéder à l'écrit dans cette dernière.

L'insécurité linguistique a pris naissance vers les années 1960-1970, grâce aux travaux de William Labov. Dans une définition qui nous semble la plus globale, Francard et ses collègues la définissent ainsi :

« C'est la prise de conscience, par les locuteurs, d'une distance entre ce qu'ils parlent et une langue (ou variété de langue) légitimée socialement parce qu'elle est celle de la classe dominante, parce qu'elle est perçue comme « pure » (supposée sans interférences avec un autre

---

<sup>1</sup> Il apparaît entre deux phrases

<sup>2</sup> Il apparaît à l'intérieur d'une même phrase ou d'un même mot.

<sup>3</sup> Il touche le discours et survient quand le locuteur introduit des phrases correctes sur le plan linguistique, mais qui ne conviennent pas sur le plan culturel (Kasmi, 2024 : 66).



idiome non légitime), ou encore parce qu'elle est perçue comme celle de locuteurs fictifs détenteurs de LA norme véhiculée par l'institution scolaire. » (in Blanchet et al., 2025, 17).

Pour Louis Jean Calvet, l'insécurité linguistique est la recherche de l'imitation du parler prestigieux, il la définit par opposition à la sécurité :

« On parle de sécurité linguistique lorsque, pour des raisons sociales variées, les locuteurs ne se sentent pas mis en question dans leur façon de parler, lorsqu'ils considèrent leur norme comme la norme. À l'inverse, il y a insécurité linguistique lorsque les locuteurs considèrent leur façon de parler comme peu valorisante et ont en tête un autre modèle, plus prestigieux, mais qu'ils ne pratiquent pas. » (2017 : 44).

Donc l'insécurité linguistique prend forme et consistance à partir du moment où la production langagière orale ou écrite est évaluée par rapport à une norme sociale imposée par la classe dominante. Cependant, la didactique plurilingue lutte contre ce phénomène et valorise davantage la dimension communicative et non linguistique.

Enfin, le parler plurilingue peut connaître d'autres phénomènes linguistiques. On peut citer, d'une part, l'emprunt qui désigne un phénomène linguistique consistant à introduire dans une langue donnée des éléments ou des traits appartenant à une autre langue, généralement avec une adaptation morphologique et souvent phonologique à la langue d'accueil ; et d'autre part, le calque, qui consiste à traduire littéralement un terme étranger dans la langue qui l'emprunte, sans en modifier la structure ou le sens. Nous allons maintenant aborder le volet méthodologique de notre étude.

### 3. Choix méthodologiques

Pour recueillir nos données autour de l'apport de la langue première sur les interactions didactiques qui accompagnent l'apprentissage de l'écrit en français, nous avons conçu et organisé pendant le second et troisième trimestre de l'année 2022 / 2023 une séquence didactique expérimentale dans une classe située au collège d'Abdelkader Bensahla, se localisant dans un milieu urbain au centre-ville de la wilaya de Tissemsilt. Cette classe comprend 30 élèves dont 16 filles et 14 garçons. Leur âge varie entre 14 et 17 ans.

Notre étude a pour objectif de montrer que le recours autorisé, conscient et guidé à la langue première est d'un apport fondamental sur les interactions didactiques qui se déploient lors de l'apprentissage de l'écrit en français. Nous avons ainsi monté une séquence didactique qui englobe 6 séances de classe sur l'écrit en français, qui consistaient à faire écrire une lettre argumentative à un correspondant qui viendrait visiter leur ville.

Nous avons dans un premier temps proposé **une séance de mise en situation** qui sert à enseigner la lettre argumentative et à familiariser les élèves à ses différents codes. Pour ce faire, les élèves étaient appelé-e-s à observer des « lettres modèles » rédigées en arabe et en français. Elle consiste à suggérer une consigne d'écriture portant sur l'écriture d'une lettre argumentative destinée à un-e camarade qui envisage de quitter sa ville d'origine pour aller s'installer dans une autre ville algérienne. Pour mener cette séance qui s'est déroulée le 11 janvier 2023 sur une durée d'une heure et demie, nous avons demandé aux élèves de lire la consigne, avant de leur demander de l'expliquer en français puis en arabe standard et enfin en arabe algérien pour assurer que tous les élèves ont compris. Ensuite nous avons mis les élèves en groupe de 4 élèves avec un rapporteur, avant de leur distribuer les 4 lettres modèles (2 pour les filles et 2 pour les garçons) déjà écrites en français et en arabe à partir de la



consigne d'écriture suscitée. Un temps d'observation de 15 mn leur a été accordé. À l'issue de cette phase, les élèves y étaient appelé-e-s à relever les différentes parties de ces lettres, le vocabulaire de l'émotion, de la description, de l'énonciation (je/tu), etc., avant de voir enfin s'ils /elles ont compris, s'ils /elles ont des questions à poser, s'ils /elles se sentent prêt-e-s à rédiger une lettre argumentative lors de la prochaine séance et qu'ils pourront prendre des notes sur leur cahier pour tirer parti de cette première séance<sup>1</sup>.

Nous avons ensuite mis en place **une séance d'écriture** qui s'est déroulée le même jour c'est-à-dire le 11 janvier 2023, elle a duré une heure et consiste à réinvestir ce qu'on a appris aux élèves dans la première séance. Autrement dit, rédiger une lettre argumentative en français cette fois à un-e camarade qui viendrait visiter leur ville. En suivant la même démarche adoptée dans la première séance, c'est-à-dire demander aux élèves de lire la consigne, l'expliquer en français, en arabe standard puis en arabe algérien. Ensuite, rappeler avec eux les différentes parties qui composent une lettre et leur bonne disposition, les aider à trouver le lexique de l'émotion, de la description, de l'argumentation, avant de leur demander de commencer la rédaction de la lettre à recueillir à la fin de la séance.

Nous avons par la suite, et plus précisément, le 13 février 2023, réalisé **une séance de guidage** pour identifier les écarts entre les lettres argumentatives et les « lettres modèles » distribuées dans la première séance. Elle a duré 2h que l'on a enregistré pour en tirer profit dans l'analyse. Pour mener cette séance, nous avons tout d'abord félicité les élèves pour les lettres passionnantes et appliquées déjà réalisées, ensuite nous leur avons interrogé sur ce qui peut les empêcher de rédiger un bon texte en français, avant de leur demander de comparer leurs propres lettres avec les lettres modèles que l'on a déjà vues lors de la séance 1, et progressivement nous avons formulé des critères (exprimés en 2 langues) et les avons classés avec eux. Enfin, nous avons porté la grille au tableau et avons demandé aux élèves de la recopier dans une double feuille afin d'auto-évaluer leur lettre, ou par petits groupes de 4 durant la séance suivante. Ce sera l'objet de la séance suivante.

Nous avons effectué le même jour **une séance d'auto-co-évaluation**. Sur une durée d'une heure, les élèves y sont appelé-e-s à comparer leurs lettres personnelles avec la grille bilingue (arabe et française) que l'on a construite dans la séance de guidage. Ainsi les élèves ont mis une croix pour signaler les compétences acquises et ont laissé la case vide pour montrer ce qui reste à acquérir.

En outre, **Une séance de réécriture** a été organisée le même jour, c'est-à-dire le 13 février 2023, pour voir si le recours conscient et guidé, autorisé et encouragé, à la langue première, dans le cadre de la séquence didactique, pourrait aider les élèves à travailler leur écrit en français. Sur une durée d'une heure, nous avons demandé aux élèves de réécrire les lettres déjà produites lors de la seconde séance de cette séquence, en se basant sur les grilles qu'ils /elles venaient de remplir dans la séance d'auto-co-évaluation. Les lettres ont été collectées à la fin de la séance.

La dernière **séance de débat collectif** a eu lieu le 13 mars 2023. Elle a duré une heure et a eu pour intention de recueillir les impressions des élèves sur cette nouvelle expérience didactique, et d'identifier ses apports du point de vue des pensées, des sentiments et des émotions que les élèves ont traversés lors de cette séquence didactique travaillée

---

<sup>1</sup> Notre rôle en tant qu'observateur consiste à prendre note des réponses des élèves sur les questions émises par l'enseignant d'une part ; à passer discrètement entre les groupes pour écouter, prendre des notes sur ce qu'ils font et disent, qui parle, dans quelle langue, enregistrer sur téléphone quand c'est possible.



ensemble. Pour mener cette séance, nous avons dit aux élèves que nous avons essayé de les aider à faire des progrès à l'écrit en français, grâce à des méthodes didactiques qu'ils /elles n'avaient peut-être pas connues avant. Puis nous les avons mis en groupe et leur demander de désigner un rapporteur de leur choix. Ensuite nous leur avons posé des questions sur ce qui a été nouveau dans notre façon de travailler, ce qu'ils /elles avaient pensé et ressenti de cette façon de travailler, si cela leur a apporté quelque chose ? S'ils /elles ont aimé ou pas et pourquoi ? S'ils /elles veulent continuer ou pas ? 15 mn leur a été accordé pour le débat avant de faire passer les groupes un par un en donnant la parole aux rapporteurs. Les réponses ont été enregistrées pour en tirer parti dans l'analyse.

Pour construire notre corpus, nous avons seulement pris en considération les moments oraux<sup>1</sup> de cette séquence d'écriture déroulés entre les élèves et les élèves et l'enseignant, dans lesquels ces deux acteurs éducatifs ont employé plusieurs langues à savoir le français, l'arabe algérien et l'arabe standard, même si nous avons gardé également les observations validées par des prises de note sur un carnet. Nous pensons que la construction ainsi réalisée peut nous rendre compte des apports de la langue première sur les dialogues didactiques qui accompagnent l'apprentissage de l'écrit en français.

Du point de vue du traitement de notre corpus, nous avons codifié enseignant par E, élève masculin par Eg, élève féminin par Ef, plusieurs élèves (dans la séance de guidage) par Es, un groupe d'élèves (dans la séance de débat collectif) par G1, G2, G3..., Enseignant et élève masculin par E+Eg, Enseignant et élève féminin par E+Ef, Enseignant et plusieurs élèves par E+Es.

Par ailleurs, pour montrer la différence entre les différents codes linguistiques utilisés dans les moments oraux ainsi que les prises de notes que nous avons recueillies lors de la séquence didactique, nous avons opté pour les stratégies de traduction / transcription suivantes :

- **l'arabe algérien** : graphie arabe / traduction en français / parenthèse / gras /
- **l'arabe standard** : graphie arabe / gras / traduction en français / guillemets / souligné /

Les divers choix ainsi établis permettent de constituer un corpus accessible à tout lecteur. Ils servent à rendre visibles les alternances codiques tout en maintenant la compréhension.

Pour analyser notre corpus et rendre compte du fait que l'introduction des langues des élèves en classe a des apports multiples sur les dialogues didactiques qui accompagnent l'apprentissage de l'écrit en français, nous avons dégagé les thèmes suivants, autour de la langue première :

- La langue première aide à l'expression des élèves ;
- la langue première contribue à l'enrichissement du répertoire langagier des élèves ;
- la langue première aide à développer des connaissances liées à l'écrit en français ;
- langue première aide à élaborer un discours linguistique varié ;
- la langue première favorise le développement d'une réflexion métalinguistique ;
- la langue première aide à expliquer les problèmes d'écriture des élèves ;

---

<sup>1</sup> Le lecteur ne devra pas s'étonner de voir que les productions écrites ainsi que les grilles d'évaluation des élèves sont écartées ici car elles n'ont pas de rapport avec l'objectif de cet article. De plus, l'abondance des données recueillies ne peut pas faire l'objet d'un seul article.



- la langue première participe à la transformation des positions des élèves vis-à-vis de l'écrit en français ;
- la langue première aide à établir de la justice sociale.

Ainsi, nous avons opté pour une analyse qualitative de notre corpus, même si nous la complétons parfois par des arguments statistiques (tableau par exemple) afin d'en faciliter la compréhension pour le lecteur. Nous concluons enfin cette phase par une interprétation globale et synthétique.

#### 4- Analyse des données

L'analyse de notre corpus vise à examiner l'hypothèse selon laquelle le recours conscient et guidé à la langue première des élèves a un apport positif et multiple sur les interactions didactiques qui accompagnent l'apprentissage de l'écrit en français.

##### 4.1. La langue première aide à l'expression des élèves

Les résultats auxquels nous avons abouti nous amène à constater que l'introduction de la langue première des élèves en classe (arabe algérien ou arabe standard) favorise la prise de parole et les aide à sortir de leur silence pour s'engager dans une véritable communication didactique. De plus, ils se débarrassent de leur insécurité linguistique et deviennent actif-ve-s et acteurs dans leur apprentissage :

###### **Extrait 1 : intervention de l'enseignant (répondre à une question après l'avoir traduite en arabe algérien lors de la séance de guidage)**

1. (...) Pour cela / dites-moi / quels sont les points difficiles qui vous empêchent d'écrire un bon texte en français ? ///

9. E. ok **شاهي الحاجة لي تجكم صعبة و ماتخليكمش تكتب نص مليح (rire) (sans problème)** (qu'est ce qui peut vous empêcher d'écrire un bon texte en français) ///

10. Ef.  **تكون عارف شا راح تعبر بصح ماتصيبيش كلمات لي تعبر بيهم (tu sais ce que tu vas rédiger mais tu n'as pas les mots pour le faire) / (tu n'as pas) « le vocabulaire nécessaire »**

14. Ef.  **بصح اللغة مكاش / (les idées existent) / الافكار كاينة (mais la langue n'existe pas)**

18. Eg.  **مانعرفش نكتب جمل بالفرونسى (je ne sais pas écrire des phrases en français)**

22. Ef.  **التعليمية لي يعطوهانا نكتب عليها مانفهمواش / (On ne comprend pas la consigne d'écriture) (monsieur) des fois / (Monsieur) des fois**

L'usage de la langue première des élèves (arabe algérien) en (9) pour reformuler la question initialement émise en français (1), a permis à l'ensemble des élèves de saisir son sens d'une part, de répondre par plusieurs idées sur un sujet donné d'autre part. Par ailleurs, nous constatons que l'écrit d'un texte en français pose plusieurs problèmes aux élèves : ceux-ci se rapportent notamment au manque de vocabulaire (10), à des lacunes en français (14), à la construction des phrases en français (18), à la compréhension ou non de la consigne d'écriture sur laquelle vont se baser le sujet et l'évaluation de la tâche d'écriture demandée (22). Pour formuler leurs idées, ils /elles ont utilisé de l'arabe algérien employé seul (14), des



alternances codiques inter-phrastiques entre arabe algérien et arabe standard (10) ou arabe algérien et français (22)<sup>1</sup>.

#### 4.2. La langue première contribue à l'enrichissement du répertoire langagier des élèves

Il ressort de l'analyse des données orales recueillies lors de la séance de mise en situation, que tolérer et encourager l'usage de la langue première, qu'elle soit l'arabe algérien ou l'arabe standard, peut jouer un rôle fondamental dans le développement du répertoire langagier en français de l'élève. En voici leurs déclarations :

##### Extrait 2 : enregistrement des interactions verbales entre élèves et élèves et enseignant lors de la séance de mise en situation

25. Eg. (oui) la date المكان كيـفـاه يـسمـوه بالـفـرـونـسـي / le lieu و المـكان (comment s'appelle le lieu en français) ?

27. Ef. le lieu / le lieu

31. Eg. (ah) ا مـسيـو (ah monsieur) بالـفـرـونـسـي كـيـفـاه / (comment les dire en français) ?

32. E. و المـرسـل الـيـه / و المـرسـل c'est le destinataire. E. و المـرسـل الـيـه / و المـرسـل c'est le destinataire.

Ces interactions orales entre les élèves, ainsi qu'avec l'enseignant révèlent que la langue première contribue au développement des connaissances lexicales des élèves en français. Dès que les élèves rencontrent un problème avec le sens d'un mot en français, ils /elles n'hésitent pas à demander l'aide de leurs paires ou de leur enseignant (25 et 31) pour obtenir le terme équivalent en français (27 et 32). Pour ce faire, ils/elles utilisent l'arabe algérien pour interroger l'enseignant كـيـفـاه بالـفـرـونـسـي (ah monsieur) (comment les dire en français) ?, de l'arabe standard pour souligner le mot que l'on ne connaît pas en français (« المـكان «le lieu» و المـرسـل و المـرسـل «le destinataire et le destinataire»). Ainsi les élèves ont réussi à apprendre des mots inédits en français tels que le lieu, le destinataire et le destinataire.

#### 4.3. La langue première aide à développer des connaissances liées à l'écrit en français

Valoriser et encourager l'usage du plurilinguisme en classe peut jouer un rôle essentiel pour aider les élèves à acquérir de nouvelles connaissances liées à l'écriture d'une lettre argumentative en français, ce qui les aideront par la suite à surmonter leurs difficultés d'écriture, et à réussir la tâche demandée par l'enseignant.

##### Extrait 3 : des échanges verbeux tirés de la séance de mise en situation

44. Eg. كـاـيـن الـمـرسـل و الـمـرسـل الـيـه (il y a le destinataire et le destinataire)

45. Ef. كـاـيـن (il y a) la date الـوـلـاـيـة ثـانـي / (la wilaya également)

48. Eg. le lieu مـسيـو (monsieur)

---

<sup>1</sup> Nous précisons que toutes les interactions contiennent des alternances codiques pour éviter de le répéter à chaque commentaire d'extrait.



50. Eg. كلين الحجج ثان به تقنع صاحبك. (il y a) « les arguments » (pour convaincre ton ami)

53. Eg. اولاً « premièrement » / ثانياً « deuxièmement » / اخيراً « enfin »

60. Eg. الامثلة « les exemples »

84. Es. يخص سنياتور ( il manque la signature)

93. Ef. فيهم الصفات والاماكن (ils comprennent) « les adjectifs et les lieux ».

Laisser les élèves utiliser leur langue première aussi bien dans sa version standard que dialectale, ou même en les alternant (c'est-à-dire un usage métissé entre l'arabe standard et l'arabe dialectal dans la même phrase), permet aux élèves d'apprendre de nouvelles connaissances et stratégies liées à l'écriture de la lettre argumentative, mais valable pour toute autre activité. Ainsi les élèves ont pu identifier et s'approprier plusieurs éléments essentiels à la réussite de tout projet d'écriture. Nous trouvons d'une part des éléments relatifs à la forme et à la structure de la lettre comme le lieu et la date, le destinataire et le destinataire, la signature comme le soulignent les tours de paroles (44, 45, 48 et 84) et des éléments liés au contenu comme les arguments, les connecteurs d'énumération, les exemples et les adjectifs (50, 53, 60 et 93).

#### 4.4. La langue première aide à élaborer un discours linguistique varié

Autoriser les élèves à s'exprimer dans leur langue première a été d'un apport précieux dans le sens où cette langue leur a servi de stratégie pour développer un discours riche et varié. Cette variété discursive se manifeste à travers les divers actes de langage repérés au fil des séances de la séquence d'écriture : affirmer, infirmer, questionner, solliciter, répondre, interroger, expliquer... les extraits suivants en constituent une illustration concrète :

**Extrait 4 : (des prises de paroles tirées de la séance de mise en situation)**

26. Eg. مانيش عارف انا (je ne sais pas moi)

29. Eg. المرسل و المرسل اليه « le destinataire et le destinataire »

35. Eg. كي راك داير / (la salutation) (genre tu lui dis bonjour) (comment tu vas) ?

58. Es. ايه امسيو (oui monsieur) / صح (c'est vrai)

64. Eg. كيفاه بالفرونسى ا مسيو (comment en français ah monsieur) ?

73. Eg. ا مسيو (ah monsieur) / علاه (pourquoi) je ↗ (et) tu ?

136.. Eg. امسيو كيفاه نقول بالفرونسى هادنة (ah monsieur comment dire en français) « calme » ?

Les propos des élèves présentées ci-dessus mettent en évidence que la langue première représente une stratégie féconde pour les élèves dans la mesure où elle favorise la co-construction du sens, et déclenche des dynamiques de collaboration entre pairs. Ils l'utilisent pour dire que l'on ne sait pas (26), pour répondre à une question (29), pour marquer un accord (58), pour fournir une explication (35), pour interroger l'enseignant (64), lui adresser une question (73), ou demander son aide (136). Nous voyons des tours de parole en arabe algérien



« المرسل و المرسل اليه (je ne sais pas moi) », en arabe standard (ما نيش عارف انا) et le destinataire (le destinataire), avec des alternances codiques intra-phrastiques entre arabe algérien et français « علاه (pourquoi) je و (et) tu ؟ », et entre arabe algérien et arabe standard « امسيو (ahmonsieur) كيفاه نقول بالفرونسی هادنة (ah monsieur comment dire en français) « calme ».

#### 4.5. La langue première favorise le développement d'une réflexion métalinguistique

Encourager voire provoquer le recours à la langue première peut constituer une stratégie didactique intéressante dans le sens où elle permet l'émergence des savoirs métalinguistiques qui permettent la compréhension de la langue cible (le français ici) et partant à accéder à l'écrit dans cette langue. Ainsi plusieurs compétences métalinguistiques - en rapport avec tous les niveaux de l'écriture d'un texte (la forme, le contenu et l'aspect linguistique<sup>1</sup>) - sont développées. En voici un exemple lié au contenu discursif de la lettre :

Les résultats de l'enquête montrent que les élèves ont compris que l'écriture de la lettre en français diffère de celle en arabe. En français, la lettre aborde directement le sujet, alors qu'en arabe, il est d'usage de commencer par saluer son destinataire et de demander de ses nouvelles :

##### Extrait 5 : séance de guidage (comment entamer sa lettre en français)

99. Ef. لازم نبدأ ديركت بل موضوع (on doit aborder directement le sujet) ف (dans) une lettre en français.

Pour dire sa pensée, cette élève a utilisé une compétence bi-plurilingue que nous repérons à travers son discours alterné (alternance codique de type inter-phrastique) qui comprend l'arabe algérien (لazm nbadaw dirkut blmawsoouf (on doit aborder directement le sujet) ف (dans)), et le français (une lettre en français).

#### 4.6. La langue première aide à expliquer les problèmes d'écriture des élèves

Les données collectées soulignent également que la langue première constitue un appui précieux pour l'apprentissage de l'écrit en français, puisqu'elle permet de comprendre la majorité des difficultés d'écriture rencontrées par les élèves lors de la rédaction de la première version de la lettre. Pour ce faire nous avons valorisé deux gestes didactiques que sont observer et comparer. En voici cette fois un exemple lié à l'aspect linguistique :

##### Extrait 6 : séance de guidage (la structure de la phrase en français)

746. E. je vais vous montrer maintenant / quelques phrases que j'ai trouvées / dans vos copies /// consi resti de la wilaya de Tissemsilt / Conscons resté de Tissemsilt / il contient tissemsilt

---

<sup>1</sup> Nous allons, puisqu'il s'agit d'un article, nous contenter de citer un seul exemple lié à l'un des niveaux de lecture d'un texte (forme, contenu et unités linguistiques). Cependant, pour voir toutes les compétences métalinguistiques que le plurilinguisme promu et valorisé a permis de construire, nous recommandons la consultation de notre texte de thèse Kasmi, T., (2024). « Rôle des représentations et de la langue première dans l'amélioration de la compétence scripturale en langue cible, cas de la 4<sup>ème</sup> moyenne ». Université de Tiaret. <http://dspace.univ-tiaret.dz/handle/123456789/15727>.



شکون لي يقرنا هاذ / (ok) صحا / (qui veut nous lire ces) phrases ?

**760. E. صح (ok) une minute /// normalement / on écrit / ces phrases / ainsi / je te conseille de rester à la wilaya de Tissemsilt / Tissemsilt contient beaucoup de places / je te conseille de vivre à Tissemsilt (...)**

768. E. voilà très bien / **صحا قولولي** (ok dites-moi) la différence entre **«الجمل الاولى / les premières phrases»** / **و الجمل الثانية / et les secondes phrases»** ?

770. E. très bien / quelle est la fonction du **je** / **شاهي الوظيفة تاع** (quelle est sa fonction) ?

771. Ef. sujet ↑

772. E. sujet / donc / dans ces phrases / بدينا (on a commencé par le) sujet / و في (et dans) vos phrases / (par quoi vous avez commencé) /// rester / consi / c'est-à-dire conseiller ?

**773. Ex. 4 (par) le verbe**

774. E. très bien / vous avez commencé par le verbe / d'après vous / d'où vient cette différence بين الجمل التي كتبتموها وبين الجمل التي كتبتم لها (entre les phrases que vous avez écrites / et les phrases que je vous ai écrites) ? // pourquoi l'élève a commencé par le verbe / au lieu de commencer par le sujet ?

Dans cet extrait, l'enseignant commence par présenter aux élèves un ensemble de phrases issues de leurs propres productions écrites (746), avant de leur proposer les formulations correctes qu'ils / elles auraient dû écrire (760). Ensuite, il les invite à identifier la différence entre les deux séries de phrases (768). Pour faciliter la tâche aux élèves, il les interroge sur la fonction grammaticale des premiers mots tant dans leurs propres phrases (770) que dans les phrases attendues (772). Les élèves répondent alors qu'il s'agit du sujet dans les phrases attendues (771) et du verbe dans leurs propres phrases (773). Cette démarche amène les élèves à comprendre que leur recours, sans connaissances bien sûr, à l'arabe standard a été à l'origine de leur difficulté d'écriture (774/776), car la phrase en arabe commence par le verbe, contrairement au français qui propose de débuter par le sujet : il ne s'agit donc pas d'une «faute» à proprement parler, mais plus un calque ou un emprunt à la langue d'origine.

#### **4.7. La langue première participe à la transformation des positions des élèves vis-à-vis de l'écrit en français**

L'analyse de nos résultats indiquent que les nouvelles méthodes didactiques (modèle didactique, réécriture, auto-évaluation, travail en groupe, interactions didactiques) que linguistiques (mettre en lien les langues de la société avec les langues de l'école) que nous avons mises en place impactent positivement les sentiments que les élèves entretiennent à l'égard de l'écrit en français. Cela se manifeste notamment à travers les adjectifs utilisés comme le précise l'extrait suivant :



### Extrait 7 : séance de débat collectif

4. G1. احسنسنا ان هذه الطريقة سهلة و انها غيرت نظرتنا لكتابه باللغة الفرنسية. « nous avons ressenti que cette méthode est facile et qu'elle a changé notre vision à l'endroit de l'écrit en français »

45. G5. لقد اعجبتنا هذه الطريقة و وجذبناها فكرة جيدة. « nous avons apprécié cette façon de travailler et l'avons trouvée une bonne idée »

58. G6. احسنسنا ان طريقة العمل كانت رائعة و مفيدة. « nous avons ressenti que cette façon de travailler était magnifique et profitable » و هي طريقة سهلت علينا الكتابة بالفرنسية / « et c'est une façon qui nous a facilité l'écriture en français ».

L'extrait précédent illustre que lorsque l'environnement scolaire reconnaît et valorise l'intégration des langues des élèves, un climat bienveillant et sécurisant s'installe. Nous lisons ce climat favorable via les sentiments positifs exprimés par les élèves. On peut citer, entre autres, le sentiment de la facilité (4), de l'appréciation (45), ou encore de l'enthousiasme (58).

### 4.8. La langue première aide à établir de la justice sociale

Laisser de la place à la langue première en classe permet à tous les élèves, quels que soient leur niveau et leurs compétences en français, de participer à la construction du savoir. Ainsi les élèves que nous considérons comme paresseux, peu travailleurs, ou peu doués pour apprendre les langues, commencent à s'engager davantage et manifester un réel désir de progresser. En voici un tableau, élaboré à travers la séance de guidage, montrant la différence entre les moments plurilingues et les moments monolingues :

Moments	plurilingues	monolingues
Nombre d'élèves / nombre de réponses	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Élève 1 / 1 réponse</li> <li>- Élève 2 / 1 réponse</li> <li>- Élève 3 / 1 réponse</li> <li>- Élève 4 / 1 réponse</li> <li>- Élève 5 / 1 réponse</li> <li>- Élève 6 / 1 réponse</li> <li>- Élève 7 / 1 réponse</li> <li>- Élève 8 / 2 réponses</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Élève 1 / 2 réponses</li> <li>- Élève 2 / 1 réponse</li> </ul>
Nombres de mots utilisés	Entre 3 et 11 mots	Entre 2 et 3 mots

Tableau 1 : Différence entre moments plurilingues et moments monolingues

Le tableau ci-dessus révèle que l'introduction des langues d'origine des élèves permet de multiplier les interactions et les intervenants : contrairement aux moments monolingues qui permettent de travailler seulement avec les élèves qui disposent déjà de certaines compétences en français (parfois un même élève qui donne 2 réponses), les moments plurilingues engagent dans l'action scolaire d'autres élèves qui veulent apprendre mais qui n'ont pas encore les moyens linguistiques nécessaires pour exprimer ce désir (c'est le cas de 8 élèves ici). De plus, le plurilinguisme permet aux élèves de répondre par plusieurs arguments sur un sujet donné alors que le monolinguisme ne leur offre pas cette opportunité :



on a utilisé entre 3 et 11 mots dans les moments plurilingues et entre 2 et 3 mots dans les moments monolingues.

Sur le plan didactique, nous retenons que les élèves ont bénéficié de la possibilité d'utiliser leur langue première pour développer de nouvelles compétences, dites plurilingues. Il s'agit de compétences qui consistent à passer avec fluidité d'une langue à l'autre, à traduire un propos non compris, à simplifier un propos déjà prononcé dans des termes compliqués, ou encore à comparer des langues, des formulations, avoir des ressemblances, des différences, comme chacun le fait d'ailleurs spontanément dans sa vie quotidienne : « le plurilinguisme nous prend, plutôt qu'on ne le décide » (Dahlet, 2011 : 46). Nous allons désormais commenter et interpréter les résultats obtenus.

## 5. Commentaire et interprétation des résultats

Notre analyse révèle que l'intégration de la langue première dans les dialogues didactiques en classe joue un rôle déterminant dans la réalisation d'une tâche en français, qu'il s'agisse d'une activité d'écriture ou d'autres types d'activités.

Nous avons d'abord souligné que le fait de valoriser l'usage de la langue première (qu'il s'agisse de l'arabe algérien ou de l'arabe standard) permet aux élèves de briser le silence et de se débarrasser de leur insécurité linguistique. Ils deviennent plus actifs et participent davantage dans la construction du savoir.

Ensuite, nous avons constaté que l'utilisation de la langue première aide les élèves de manière progressive, comme par cercles concentriques, à étendre leurs connaissances lexicales et à renforcer leur expression orale. Ce processus leur permet de combler leurs lacunes en français et d'avancer ainsi dans leur projet d'écriture.

Par ailleurs, la mise en place d'une démarche de comparaison entre les langues, en particulier entre l'arabe standard et le français, favorise le développement de compétences métalinguistiques chez les apprenants. Cette stratégie leur permettra de réfléchir de façon plus autonome sur la langue cible, en l'occurrence le français, et donc de mieux la comprendre.

De plus, nous avons repéré que l'adoption de cette démarche contrastive, qui compare le fonctionnement de l'arabe standard et celui du français, peut contribuer à expliquer une grande partie des problèmes d'écriture rencontrés par les élèves. Ce travail leur permet de mieux comprendre l'origine de leurs difficultés et de se doter d'outils pour les surmonter et améliorer leurs productions textuelles.

La langue première exerce également une influence sur l'aspect émotionnel et affectif des élèves dans la mesure où elle peut aider à modifier la manière dont ils /elles perçoivent l'écrit en français. Ainsi nous avons attesté l'émergence de sentiments très positifs tels que l'enthousiasme, la liberté, ou encore la confiance en soi.

Enfin, ce recours autorisé et encouragé à la langue première s'inscrit dans une perspective de justice sociale dans la mesure où il permet à tous les élèves, quel que soit leur niveau, de participer personnellement et activement à la leçon, d'exprimer leurs avis et leurs opinions, contribuant ainsi à la construction des savoirs, contrairement à ce qui se produit habituellement dans un cadre monolingue, où le respect sourcilleux de la norme linguistique impose le silence, voire le retrait, à celles et ceux qui ne la maîtrisent pas pleinement.

Dans cette perspective, l'apprentissage de l'écrit en français dans un contexte plurilingue nécessite de favoriser et de valoriser le contact entre les langues. Effectivement, l'usage de la langue première dans sa forme aussi bien dialectale que standard dans



l'apprentissage /enseignement du français en général et de l'écrit en particulier, constitue une stratégie didactique prometteuse pour construire les savoirs scolaires nécessaires pour alimenter les interactions didactiques qui permettent d'avancer dans l'apprentissage de l'écrit. Nous allons à présent passer à la conclusion de notre travail.

### Conclusion

Cette modeste recherche montre que l'introduction de la langue première en classe a un impact positif et multiple sur les interactions didactiques qui accompagnent l'apprentissage de l'écrit en français. Les apports du recours éveillé et guidé aux langues d'origines des élèves sont pluriels : les élèves développent une sécurité linguistique qui les encourage à s'exprimer davantage et à s'impliquer de plus en plus dans la construction des savoirs, indépendamment de leur niveau en français, dans une forme de justice scolaire et surtout sociale où tous les élèves quels qu'ils soient, quelles qu'elles soient, auraient leur place. Ils / elles ont également progressé dans d'autres domaines tels que l'enrichissement du répertoire lexical, l'acquisition des connaissances scripturales, la diversification des actes de langage, le développement du bien être émotionnel et affectif, etc.

Par ailleurs, l'adoption d'une démarche didactique qui sert à « comparer les langues » a été très utile pour mieux comprendre la langue à apprendre (le français ici). Ainsi les élèves ont construit des compétences métalinguistiques et métacognitives liées à l'écrit en français. Ils /elles ont compris l'origine de leurs problèmes d'écriture. Enfin, ils /elles ont développé des capacités de comparaison entre la langue étrangère et leur langue première, qui leur seront utiles dans l'immédiat et dans leur parcours futur.

Cette étude nous apprend que la classe ne doit pas être envisagée comme un endroit isolé. Elle doit au contraire reconnaître et intégrer son rapport avec le contexte social, donc laisser place aux paramètres sociolinguistiques, entre autres, la langue première. Favoriser ce lien entre école et société peut constituer un chemin ambitieux pour améliorer les performances des élèves en matière d'apprentissage d'une langue étrangère en général, et de l'écrit en particulier.

Dans le but de proposer des pratiques didactiques au service de tous les élèves, Il est primordial de proposer une formation des enseignants qui tient compte des langues des élèves et leur montre comment passer d'une langue à l'autre à travers des activités de comparaison entre les langues, de traduction ou de transfert, etc. De plus, il est important que la recherche donne aux enseignants une espèce de garantie scientifique qui les aide à évoluer de façon à passer d'une utilisation cachée, voire en catimini, du plurilinguisme à une utilisation assumée et visible au profit de tout le monde.

### Références bibliographiques

- Bergeron, CH., et al., 2025, Insécurité linguistique et glottophobie en situation francophones périphériques, Roma, Éditions Racine.
- Blanchet, Ph., 2022, « Penser plurilingue, c'est penser contacts interlinguistiques et interculturelles », in Bacha, Y., (dir.), Faire des recherches en sciences du langage : Parole de chercheur-e-s / Repères pour les étudiants. Paris, Éditions L'Harmattan, p. 133-138.
- Calvet, L-J., 2017, La sociolinguistique, Presses Universitaires de France, <https://doi-org.sndl1.arn.dz/10.3917/puf.calve.2017.01>.
- Dahlet, P., 2011, « Le plurilinguisme sur un baril de poudre : splendeur d'un idéal et violence des pratiques » in Blanchet, Ph., Chardenet, P. (dir(s).), Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisée. Paris, Edition des archives contemporaines, p.73-74.



Kasmi, T., Mehdi, A., 2023, « L'impact du rapport à l'écrit sur les pratiques littéraciques en langue étrangère, en contexte algérien », *Studii și cercetări filologice. Seria Limbi Străine Aplicate*, n°22, pp. 123-138. <https://scf-lsa.info/wp-content/uploads/2024/01/123-138-KASMI-MEHDI.pdf>. (Consulté le 19 juillet 2025).

Kasmi, T., 2024, « 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> année moyenne », Thèse de doctorat, Université de Tiaret, <http://dspace.univ-tiaret.dz/handle/123456789/15727>. (Consulté le 18 juillet 2024).

Meirieu, Ph., 1994, « Le transfert de connaissances : élément de travail en formation », *site apprendre et faire*, pp. 1-12, <https://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/transferttexte.pdf> (Consulté le 16 juillet 2025).

Poplack, S., 1988, « Conséquences linguistiques du contact de langues : un modèle d'analyse variationniste », *Langage et société*, n° 43, pp. 23-46. [https://www.persee.fr/doc/lsoc\\_0181-4095\\_1988\\_num\\_43\\_1\\_3000](https://www.persee.fr/doc/lsoc_0181-4095_1988_num_43_1_3000). (Consulté le 17 juillet 2025).

Tahar **KASMI** est docteur en didactique du FLE à l'université de Tiaret, membre au laboratoire *Langues, Imaginaire et Création littéraire*. Il est auteur de trois articles de recherche publiés dans des revues nationales et internationales et a participé dans plusieurs colloques nationaux et internationaux. Il articule ses recherches autour de la justice sociale et scolaire qui constitue la mission de l'école et l'objectif fondamental de la sociodidadique. ORCID-ID : <https://orcid.org/0009-0009-8294-063X>

