

## INTRODUCTION

**Amar AMMOUDEN**

Université de Bejaia, Laboratoire LAILEMM

**M'hand AMMOUDEN,**

Université de Bejaia, Laboratoire LAILEMM

### **Cultures éducatives, plurilinguisme et littéracie : de la complexité de l'enseignement du français**

Pour favoriser la diversité des problématiques et des approches, nous avons jugé utile de lancer un appel à contributions pour un numéro *Varia* et nous nous pouvons dire, au moment de la mise en ligne du deuxième volume, que cet objectif est atteint. En effet, les articles retenus interrogent diverses facettes de la didactique des langues, et en particulier l'enseignement du français. Cela est d'autant plus réjouissant que ces contributions abordent des questions qui sont aujourd'hui au cœur de la didactique des langues : cultures éducatives, plurilinguisme, approches plurielles, français sur objectif universitaire, littéracie, etc.

La diversité concerne également l'hétérogénéité des contextes, les particularités des publics et les objectifs visés. La complexité découle notamment de cette variété et de la nécessité, pour le didacticien et l'enseignant, de prendre en compte les spécificités de chaque contexte éducatif, de chaque culture éducative, les profils de chaque groupe d'apprenants, les particularités de chaque équipe d'enseignants, les caractéristiques de chaque objet d'enseignement/apprentissage, etc.

C'est précisément la prise en considération de cette diversité, mais aussi de ses implications, qui ont conduit la didactique, particulièrement au cours des trois dernières décennies, à considérer que chaque situation didactique doit être appréhendée comme singulière, et de là, à nuancer considérablement, voire à remettre en question, l'apport des méthodes et des manuels de FLE à prétention universalistes (Beacco, 2005 ; Castelloti et Moore, 2008 ; Dabène, 1994). C'est dans cette optique que s'inscrivent les récents travaux de la didactique contextualisée et de la sociodidactique.

**Pour citer cet article :** AMMOUDEN Amar et AMMOUDEN M'hand (2018). Cultures éducatives, plurilinguisme et littéracie : de la complexité de l'enseignement du français, *Action Didactique* [En ligne], 2, 6-15. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad2/Ammouden-Ammouden.pdf>

## 1. Les cultures éducatives et l'agir de l'enseignant

Les cultures éducatives relèvent de paramètres qu'on ne peut plus ignorer aujourd'hui. On a insisté, dès les premiers travaux<sup>1</sup>, sur l'importance de la prise en compte des caractéristiques des cultures éducatives, notion selon laquelle « les activités éducatives et les traditions d'apprentissage forment comme un ensemble de contraintes qui conditionnent en partie enseignants et apprenants ». Selon Chiss et Cicurel (2005) « les pratiques didactiques qui se déclinent concrètement en "genres d'exercices" bien identifiables et marqués par une époque et un lieu, peuvent être incomprises, ou mal comprises, d'un public d'élèves non entraînés à tel type de médiation pédagogique » (Chiss et Cicurel, 2005, p. 6-7). Cortier, pour sa part (2005) a insisté sur le fait que « les modes d'organisation sociaux et politiques sont déterminants aussi bien sur la nature de la relation pédagogique que sur les finalités de l'éducation, et que ce sont des phénomènes de société au même titre que d'autres phénomènes » (Cortier, 2005, p. 476-477). Ce concept générique concerne donc à la fois des caractéristiques du (macro)-contexte (religion et culture, croyances et us, caractéristiques sociolinguistiques et identitaires, politiques linguistiques, etc.), celles de la salle de la classe (spécificités des enseignants et des apprenants, modes d'enseignement/apprentissage et des interactions, etc.), en passant par celles du système éducatif (finalités et buts, approches didactiques, statuts et rôles des différents acteurs, importance accordée à la formation des enseignants, etc.) et aux outils didactiques suggérés ou imposés.

Les cultures didactiques et les cultures professionnelles définies par Puren (2010, p. 4) comme « l'ensemble des conceptions concernant l'action d'enseigner, l'action d'apprendre et la mise en relation de ces deux actions », ne sont donc qu'une partie des cultures éducatives (Cortier, 2005), tout comme la valeur accordée aux études, la place qu'y occupe l'enseignant, le rapport au savoir émanant de l'école, etc. Si la réussite scolaire n'est plus associée à la réussite sociale, cela ne risque-t-il pas de diminuer l'intérêt et la motivation des apprenants ? Le fait qu'une société sacralise l'enseignant, ne va-t-il pas favoriser l'enseignement transmissif aux dépens de l'apprentissage actif (Ammouden, 2012) ? Un scriptocentrisme extrascolaire ne peut-il pas freiner l'enseignement/apprentissage de l'oral ?

Il convient encore de préciser que le pluriel n'est pas uniquement dû aux différences entre les contextes : il concerne également la coprésence de deux ou plusieurs cultures éducatives dans un même contexte. Ammouden et

---

<sup>1</sup> En France, on peut d'abord penser au colloque international intitulé « *La didactique des langues face aux cultures éducatives et linguistiques* » organisé en décembre 2002, à l'université Paris 3. Une partie des communications a été publiée dans un ouvrage (Chiss, Véronique, Beacco et Cicurel, 2005).

Cortier (2009) ont, à titre d'illustration, montré que, dans le contexte éducatif algérien, nous avons affaire à la coexistence de deux cultures éducatives très différentes. Il s'agit de « celle du français langue étrangère orientée vers la centration sur l'apprenant et l'apprentissage, et celle d'une langue nationale, de l'arabe en l'occurrence, centrée sur l'enseignement, et davantage appuyée sur des fondements grammaticaux et littéraires ». Cette deuxième culture éducative, caractérisée par la logique de la réception/mémorisation, amplifie la résistance des apprenants aux tentatives des enseignants qui veulent adopter une démarche d'apprentissage (Ammouden, 2012).

Dans le présent numéro, **Yannick Djiecheu** s'interroge particulièrement sur le rôle fondamental que jouent le contexte et la réflexivité, aussi bien dans le cadre de la recherche que dans la formation des enseignants en didactique des langues. Son article cible le contexte canadien et s'appuie sur l'étude des témoignages issus d'entretiens menés avec des enseignants de l'Ontario et du Québec. À travers cette étude, il montre qu'on ne peut ignorer ni la diversité des contextes ni les caractéristiques des enseignants. Il précise que « la réflexivité demeure, à [ses] yeux, fondamentale pour envisager l'enseignement des langues dans toute sa richesse et sa complexité, dans la perspective d'une didactique contextualisée ».

Tout en s'inscrivant dans le champ des cultures didactiques et des cultures d'enseignement, **Martine Fandio Ndawouo** et **Nathalie Fikack** axent leur étude au cœur des salles de classe sur l'agir verbal de l'enseignant dans le contexte éducatif camerounais. Elles envisagent les classes comme des « espaces subjectifs du discours » et enquêtent sur l'implicite des actes de langage de l'enseignant et sur ses implications pédagogiques en classe de FLE. Elles convoquent les notions et concepts d' « espaces discursifs », d' « hétérogénéité constitutive », d' « actes de langage », d' « implicite du discours », de « construction des savoirs et des savoir-être ». Leur contribution montre que cet implicite peut être de nature à freiner la construction du savoir, voire à rompre le contrat didactique. Cet article illustre ainsi toute la complexité des situations didactiques et la difficulté de l'acte d'enseigner.

Les formations en langues qui concernent les publics spécifiques confrontent l'enseignant au problème de la méconnaissance – qui peut être plus ou moins importante – des discours de la spécialité abordée (Mangiante et Parpette, 2004). Cette particularité, expliquent ici **Lamia Boukhannouche** et **Chantal Parpette**, fait que l'enseignant doit découvrir par un travail de terrain les spécificités des genres de discours qui caractérisent le domaine traité avant de construire son programme de langue. Leur étude, qui s'inscrit dans le champ de la didactique des discours universitaires et particulièrement dans

celle du français sur objectif universitaire, se focalise sur la démarche de modélisation, mise au service du développement de compétences rédactionnelles chez des publics étudiants. Les auteures constatent qu'il existe souvent un écart important entre les compétences des apprenants en compréhension orale ou écrite et leurs compétences en production écrite. Pour remédier à cette situation, il convient de s'inscrire dans la logique des genres de discours et de remettre en question celle « du traitement transversal des compétences universitaires » au profit de la logique disciplinaire. Il s'agit surtout de tisser des relations entre deux opérations, très distinctes mais complémentaires : la lecture et l'écriture. Pour réaliser cela, elles proposent un modèle didactique qu'elles illustrent par les activités visant à préparer à l'écriture d'un genre textuel particulier, celui du compte-rendu de travaux pratiques en études vétérinaires.

## **2. Écrit et oral en contexte plurilingue**

La complexité du métier de l'enseignant apparaît également dès lors que l'on s'interroge sur les conséquences et implications didactiques du multilinguisme, des contacts de langues et du plurilinguisme. Les problématiques qui en découlent traversent l'histoire de l'enseignement des langues. Parcourir cette histoire (cf. Germain, 1993 ; Martinez, 1996) permet de retenir un changement important dans les conceptions relatives au plurilinguisme, au recours à la L1 de l'apprenant et à la traduction dans les classes de langues étrangères. Après avoir été, durant longtemps, considérées négativement et comme nuisibles, on est persuadé, depuis les approches communicatives, que ce sont des réalités qui ne doivent et ne peuvent plus être ignorées mais au contraire, positivées et mises au service de l'apprentissage des langues.

Cela dit, la prise en compte du plurilinguisme des contextes et des apprenants a complexifié les nouvelles approches de l'enseignement des langues, dont les approches par compétences et la perspective actionnelle. Le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle devient même un des objectifs primordiaux assignés à l'enseignement des langues étrangères. Peut-on ignorer que les compétences plurilingues, pluriculturelles et de médiation font partie des principaux besoins langagiers des apprenants et usagers des langues ? Peut-on développer ces compétences en établissant des frontières entre les langues et en essayant, en vain, de les séparer dans le répertoire langagier des usagers ou des apprenants des langues ? Assurément pas. Aujourd'hui, la réflexion se focalise sur la didactique du plurilinguisme, sur la didactique contextualisée et la sociodidactique (Abbes-Kara, Kebbas et Cortier, 2013 ; Blanchet, Moore et Asselah Rahal, 2008 ; Benhouhou, 2011 ; Cortier, 2009 ; Rispaïl, 2017), sur la didactique intégrée (Maurer, 2007), les approches plurielles (De Pietro, 2009).

Il arrive même que les concepteurs de documents officiels régissant l'enseignement des langues recommandent explicitement d'adopter les pratiques prônées par ces nouvelles approches didactiques plurilingues. C'est le cas de l'Algérie. La dernière loi d'orientation sur l'éducation nationale, datant de 2008, et les documents qui s'en inspirent rejettent le monolinguisme, valorisent le plurilinguisme, conseillent l'approche intégrée des langues, recommandent que les enseignants tissent des liens entre les langues que connaissent et/ou apprennent les apprenants, etc. (Ghersa et Ammouden, 2018). Il ne reste qu'à convaincre les enseignants des avantages de ces approches et à réduire les résistances au changement.

De là l'importance de mener des études qui mettront en évidence les atouts de ces nouvelles approches et les moyens par lesquels on peut les mettre en pratique afin de plaider en faveur du changement. C'est globalement dans cette perspective que s'inscrivent les trois contributions regroupées dans la deuxième rubrique de ce numéro.

**Fatima Zohra Sakrane** s'interroge sur les implications didactiques du plurilinguisme qui caractérise le contexte algérien. Elle traite, entre autres, des statuts des langues dans ce contexte et des ruptures linguistiques et cognitives auxquelles sont confrontés les nouveaux bacheliers, suite à l'arabisation du système éducatif. Son expérience de chercheuse en didactique des publics spécifiques et d'enseignante de FOS lui permet de repérer les difficultés d'apprentissage, liées aussi bien aux situations de compréhension que de production de l'écrit. Pour les surmonter, les étudiants recourent à d'autres langues que le français. Il convient donc, selon l'auteure, de s'appuyer sur la didactique du plurilinguisme et les sciences cognitives pour favoriser l'apprentissage du français.

En s'inscrivant dans la même logique, **Meryem Haddad** envisage la possibilité de s'appuyer sur les L1 des apprenants pour développer la compétence de production écrite en langue française. Après avoir évoqué les difficultés des apprenants lors des activités de production de l'écrit, elle constate qu'ils éprouvent le besoin de passer, pour apprendre le français, par *le chaoui* et l'arabe dialectal. Elle postule que ce recours constitue une stratégie d'apprentissage dont les enseignants devraient tenir compte pour favoriser les transferts positifs entre les langues concernées. Elle conclut que les stratégies d'appui informelles des apprenants établissent des passerelles entre les langues déjà acquises et la langue cible. Celles-ci doivent trouver un prolongement dans le cadre d'une didactique intégrée.

**Siham Azzi** fait l'hypothèse que les problèmes de prononciation des apprenants marocains s'expliquent par les différences phonologiques et prosodiques entre le français et la L1 de ses enquêtes, l'arabe marocain.

Après avoir exposé la théorie du filtre perceptif adapté au système phonologique et prosodique de la L1, qui perturbe la perception et la production correcte du système phonologique et prosodique de la L2, elle préconise de travailler la maîtrise des régularités rythmico-mélodiques et la correction des erreurs dues à l'influence de la L1, même si cela doit susciter certaines résistances de la part des débutants notamment, du fait de leur imprégnation par les habitudes de leur L1. Elle retient que le recours à la correction phonétique par la prosodie favorisera la bonne perception des sons et que « la correction du suprasegmental impliquera implicitement la bonne installation des éléments segmentaux ».

### 3. Littéracie et publics spécifiques

La littéracie est définie, dans le rapport final de l'enquête internationale sur la lecture/écriture des adultes, comme « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités » (OCDE, 2000, p.12). Les recherches du domaine concernent aussi bien les contextes scolaires qu'extrascolaires, les situations formels qu'informelles, les « différents usages, privés et sociaux, quotidiens et exceptionnels, intellectuels et artistiques de l'écrit » (Barré-de Miniac, Brissaud et Rispaïl, 2004, p. 7).

La littéracie va au-delà de l'alphabétisation qui désignait de façon restreinte l'acquisition des capacités de base en lecture en écriture d'un texte. Selon Pierre (2003, p. 125),

Tout en les englobant, le concept de *littératie* est plus large que le concept d'*écriture* mais aussi que le concept de *lecture* qui réfère uniquement aux processus mis en œuvre par une personne lettrée pour décoder les caractères d'écriture afin d'accéder au sens transmis par un texte écrit.

Les apprenants peuvent être des adultes qui n'ont jamais fréquenté l'école, des migrants fraîchement installés, des réfugiés politiques, des personnes incarcérées, etc. Cette hétérogénéité des publics et leurs spécificités contribuent largement à la complexité du métier de l'enseignant, car que celui-ci fera appel inéluctablement à une démarche adaptée à ces apprenants.

Le public des sourds-muets illustre cette difficulté et montre la nécessité d'une prise en charge spécifique. Contrairement à la langue des « entendants » qui est orale, la langue des signes pour les sourds-muets est seulement visuelle. Elle recourt uniquement aux gestes, aux comportements, aux postures.

Ce public particulier a suscité l'intérêt de **Nabila Maarfia** et **Amira Benlamri** qui ont mené une expérimentation à l'École des sourds-muets d'El Bouni (Wilaya d'Annaba), avec des apprenants de deuxième année moyenne, à l'issue de laquelle elles ont mis en évidence l'apport de la multimodalité dans l'apprentissage du lexique. Pour pallier les difficultés d'appropriation et de mémorisation de termes nouveaux, elles ont eu recours à un outil d'aide à l'apprentissage qui consiste à utiliser des cartes imagées représentant des objets (vallée, champ, village...) ou des sentiments (joie, tristesse, peur...). L'étude en question a également montré que le milieu social dans lequel évoluent les apprenants et la prise en charge familiale jouent un rôle prépondérant dans l'accès au savoir chez ce public aux besoins spécifiques.

Un autre public particulier qui exige des attitudes et une démarche didactique spécifique de la part de l'enseignant est le public adulte illettré. Son entrée dans l'univers littéracie se distingue de l'initiation à l'enseignement d'une langue à de jeunes apprenants. **Hasti Noghrechi** montre que les adultes, grâce au « bagage expérientiel » acquis et, en dépit de leur illettrisme, développent des compétences en lecture qui sont bien supérieures à celles des jeunes apprenants.

De plus les représentations des adultes vis-à-vis de l'apprentissage de la langue sont différentes de celles des jeunes enfants. La motivation est sans doute plus accrue chez le public adulte qui, dans la plupart des cas, a choisi cet apprentissage, il est donc conscient des atouts qu'il présente et de ses enjeux : promotion dans le travail, interaction avec les collègues d'autres pays, réalisation des diverses tâches de la vie quotidiennes, etc.).

Par ailleurs, **Noghrechi**, qui analyse des corpus parallèles en français et dans les langues des demandeurs d'asile en Suisse (en provenance de l'Érythrée, de la Syrie et de l'Afghanistan), montre que cette situation leur permet d'opérer des va-et-vient entre leur L1 et le français. « Cela valorise le plurilinguisme des apprenants et leur permet de découvrir les liens entre ces langues », ce qui contribue développer leur compétence interculturelle.

La contribution de **Kouakou Mathieu Koffi** dans ce numéro a également porté sur le public adulte et illettré en milieu rural ivoirien. Il souligne d'abord l'importance du téléphone portable dans ce contexte et le rôle qu'il joue dans le développement social et économique du pays. En effet, « Dans les pays où les taux d'analphabétisme sont élevés et l'accès aux textes imprimés limité, de nombreuses personnes lisent des livres et des histoires dans leur intégralité sur des écrans rudimentaires » (Unesco, cité par Schneider, 2014, parag. 2). De ce fait, pour dépasser la seule fonctionnalité d'appel vocal utilisée par le public adulte de cette région, « fortement marqué par l'analphabétisme », l'auteur propose des moyens pour élargir l'utilisation

de cet outil de communication, de se familiariser avec les touches d'appel (vert) et d'arrêt (rouge) du clavier et de mettre en place « un projet d'alphabétisation dans lequel l'acquisition de la lecture, de l'écriture et du calcul devient un enjeu essentiel dans le renforcement de l'utilisation de cet outil de communication ».

Ainsi, ce deuxième numéro de la revue *Action Didactique* lève le voile sur la complexité de l'apprentissage dans un contexte plurilingue, mais aussi sur la pluralité des publics. Par voie de conséquence, il propose des démarches d'apprentissage pour chaque contexte et pour chaque public. Toutes ces situations sont au cœur de la didactique d'aujourd'hui.

### Références bibliographiques

- Abbes-Kara, A-Y., Kebbas M. et Cortier C. (2013). Aborder autrement les pratiques langagières plurilingues en Algérie ? Vers une approche de la complexité. Dans Colonna R., Becetti, A. et Blanchet Ph., *Politiques linguistiques et plurilinguistiques: Du terrain à l'action glottopolitique* (p. 177-195). Paris : L'Harmattan.
- Ammouden, M. (2012). *L'apprentissage actif de l'écrit et /ou de l'oral en licence de français dans le cadre d'une approche intégrée* (Thèse de doctorat, Université de Bejaia). Université de Bejaia, Algérie.
- Ammouden, M. et Cortier, C. (2009). L'enseignement du FLES et de l'arabe dans le contexte algérien : réflexions pour une didactique comparée à l'épreuve de la complexité et de l'interculturalité ». Dans F. Leutenegger et al. (Ed.) *Actes du 1er Colloque International de l'ARCD « Où va la didactique comparée ? Didactiques disciplinaires et approches comparatistes des pratiques d'enseignement et d'apprentissage*», [CDROM]/ Edition : Université de Genève & ARCD.
- Barré-De Miniac, C., Brissaud, C. & Rispaïl, M., (2004b). Introduction. La littéracie : constantes et variantes. Dans Ch. Barré-De Miniac, C. Brissaud & M. Rispaïl, M., *La littéracie: Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, (pp. 7-18). Paris : L'Harmattan.
- Beacco J.-C. (2005). Métamorphoses de l'ailleurs, Éléments pour une histoire de la notion de situation en didactique du français langue étrangère. Dans M.-A., Mochet, Barbot M.-J., Castellotti, V., Chiss J.-L., Develotte, Ch. et Moore, D. (dir), *Plurilinguisme et apprentissages : Mélanges Daniel Coste* (p. 59-50). Lyon : École Normale Supérieure.
- Benhouhou, N. (2011). *Enseignement du Français en Contexte Plurilingue : Développement et évaluation de la compétence de communication écrite*. Allemagne : Éditions Universitaires Européennes.

- Blanchet, Ph., Moore, D. et Asselah-Rahal, S. (dirs.), (2008). *Perspective pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : éd. Archives Contemporaine et AUF.
- Castelloti, V. et Moore, D. (2008). Contextualisation et universalisme : quelle didactique des langues pour le 21<sup>ème</sup> siècle ? Dans Blanchet, Ph., Moore, D. et Asselah-Rahal, S. (dirs.), (2008). *Perspective pour une didactique des langues contextualisée* (p.181-201). Paris : éd. Archives Contemporaine et AUF.
- Chiss, J.-L. et Cicurel, F., 2005, « Présentation générale. Cultures linguistiques, cultures éducatives et didactiques ». Dans Beacco, J.-Cl., Chiss, J.-L., Cicurel, F., *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* (p. 1-9). Paris : PUF.
- Chiss, J.L, Veronique, D., Beacco et J.C., Cicurel, F. (2005) *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : PUF.
- Cortier, C. (2005). Cultures d'enseignement / culture d'apprentissage : contact, confrontation et co-construction entre langues-cultures. *ELA*, numéro spécial, 140, 475-489.
- Cortier, C. (2009). Propositions sociodidactiques face à la diversité des contextes. Vers une didactique des langues collatérales et de proximité : éducation bi/plurilingue et projet interlinguistique. *Synergies Italie*, 5, 109-118. Récupéré de <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Italie5/cortier.pdf>.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : les situations plurilingues*. Paris : Hachette.
- De Pietro, J.-F. (2009). Pour une approche plurielle des langues, quelles qu'elles soient. *Babylonia*, 4, 54-60.
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues. 5 000 ans d'histoire*. Paris : CLE international.
- Ghera, A. et Ammouden, M. (2018). Apports sociodidactiques pour l'enseignement du français dans le cadre de la didactique convergente : possibilités et obstacles. *Didacstyle*, 10, 106-125. Récupéré de <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/56017>.
- Lessard M. (2004). Le projet d'alphabétisation de l'Unesco au Sénégal inspire d'autres pays africains. Récupéré de <http://cdeacf.ca/actualite/2014/05/14/projet-dalphabetisation-lunesco-senegal-inspire-dautres-pays>
- Mangiante, J.-M. et Parpette (2004). *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette.

- Martinez, P. (1996). *La didactique des langues étrangère*. Paris : PUF.
- Maurer, B. (2007). *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée. Langues africaines – langue française*. Paris : OIF, L'Harmattan.
- OCDE, (2000). La littératie à l'ère de l'information : rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes. Récupéré de <http://www.oecd.org/fr/education/innovation-ducation/39438013.pdf>
- Pierre R. (2003). Entre alphabétisation et littératie : les enjeux didactiques. *Revue française de linguistique appliquée*, 8, 121 - 137. Récupéré de <https://www.cairn.info/revue-fran%C3%A7aise-de-linguistique-appliquee-2003-1-page-121.htm3>
- Puren, Ch. La nouvelle problématique culturelle de la perspective actionnelle européenne : cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage, cultures didactiques". Récupéré de <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2010e/>
- Rispail, M. (dir), (2017). *Abécédaire de sociodidactique*. Saint-Etienne : PU Saint-Etienne.
- Schneider F., (2014). Le téléphone portable pour lutter contre l'analphabétisme, selon l'UNESCO. Récupéré de <https://www.afrik.com/le-telephone-portable-pour-lutter-contre-l-analphabetisme-selon-l-unesco>
- Unesco, (2008). Journée internationale de l'alphabétisation 2008 : L'alphabétisation, le meilleur remède. Récupéré de [http://www.unesco.org/education/literacyday\\_2008/ILD\\_factsheet\\_fr.pdf](http://www.unesco.org/education/literacyday_2008/ILD_factsheet_fr.pdf)

## AUTEURS

**Amar AMMOUDEN** est maître de conférences en didactique du français à l'université Abderrahmane Mira de Bejaia (Algérie) et membre du laboratoire de recherche et de formation en Langues Appliquées et Ingénierie des Langues En Milieu Multilingue (LAILEMM). Il est l'auteur d'une quinzaine d'articles portant essentiellement sur les genres du discours, mais aussi sur l'exploitation de la chanson, des proverbes et des slogans publicitaires pour apprendre le français et pour développer la compétence interculturelle.

**M'hand AMMOUDEN** est maître de conférences (HDR) en didactique des langues à l'université de Bejaia. Il est également membre du laboratoire de recherche et de formation en Langues Appliquées et Ingénierie des Langues En Milieu Multilingue (LAILEMM). Ses travaux de recherche, qui s'inscrivent dans le champ de la sociodidactique, portent notamment sur les genres de discours et sur l'enseignement du français dans les systèmes éducatif et universitaires algériens. Il a écrit une vingtaine d'articles sur ces sujets.