

Date de soumission : 14/04/2022 - Date d'acceptation : 17/07/2022 - Date de publication : 23/07/2022



## Enseigner l'interculturel à travers la comptine : quelles pratiques enseignantes "déclarées" au cycle primaire algérien ?

### Teaching the intercultural through the nursery rhyme: what teaching practices "declared" in the Algerian primary cycle?

Naila KASSAMA<sup>1</sup>

ENSB / Laboratoire Lisodip/Algérie  
naila.kassama@ensb.dz

Naoual SACI

Université Blida 2/Laboratoire Lisodip /Algérie  
sacinawel@yahoo.fr

**Résumé :** Au-delà de sa charge linguistique, la comptine peut être considérée, à l'intérieur de la microsociété dite « classe », comme un outil d'apprentissage de tolérance et d'acceptation d'autrui. En effet, elle représente un moyen de découverte de la pluralité des paradigmes de la pensée humaine, développe la sensibilité culturelle chez l'apprenant et provoque au sein du groupe-classe le plaisir de partager avec l'Autre. En considérant le cas particulier de l'école primaire algérienne (et en tenant compte de ses spécificités plurilingues et pluriculturelles), nous nous demandons : comment approche-t-on la dimension interculturelle de la comptine en classe de FLE ? À partir d'une enquête de terrain à base d'entretiens semi-directifs, nous souhaitons saisir la réalité des pratiques enseignantes déclarées, des PEP algériens en matière de médiation interculturelle.

**Mots-clés :** comptine, pédagogie interculturelle, interculturalité, pratiques enseignantes, médiation interculturelle.

**Abstract:** Beyond its linguistic load, the nursery rhyme can be considered, within the so-called "class" microsociety, as being a tool for learning tolerance and acceptance of others. Indeed, it represents a means of discovering the plurality of paradigms of human thought develops cultural sensitivity in the learner and provokes within the class-group the pleasure of sharing with the other, the time of a nursery rhyme. . By considering the particular case of the Algerian school (and taking into account its plurilingual and pluricultural specificities), we ask ourselves: What teaching practices "declared" by the Algerian PEPs in terms of intercultural education through the nursery rhyme? From a field survey based on semi-structured interviews, we wish to grasp the reality of declared teaching practices, of Algerian PEPs, in this era of globalization in this case, in terms of intercultural mediation, in situation teaching/learning the nursery rhyme in FLE class.

**Keywords:** nursery rhyme, intercultural pedagogy, interculturality, teaching practices, intercultural mediation.



---

<sup>1</sup> Auteur correspondant : Naila Kassama . naila.kassama@ensb.dz.

**S**uite aux transformations vertigineuses qu'a connues le monde contemporain, notamment en matière d'éclosion des politiques favorisant la globalisation des valeurs et l'abolition des frontières, l'enseignement d'une langue étrangère ne peut se faire en occultant la dimension culturelle qui joue un rôle fonctionnel et occupe une place importante dans tout acte de communication. Selon Beacco : « La connaissance des langues vivantes a été depuis l'origine, valorisée non comme une fin en soi mais en tant que moyen d'accès, privilégié sinon irremplaçable, à d'autres cultures ». (Beacco, 2000 : 15). Dans un contexte mondial où se côtoient les langues formant un spectre culturel universel, le système éducatif national algérien a engagé plusieurs réformes réorientant les finalités de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, en l'occurrence le français. Dans ce sillage, l'enseignement/apprentissage de la langue française a connu des changements orientés vers l'apprentissage : des valeurs de la démocratie républicaine et citoyenne, de la culture des Droits de l'homme, du respect de la diversité culturelle et religieuse, mais aussi de l'ensemble des valeurs d'universalité au moyen desquelles pourrait un jour prochain, se construire un monde meilleur de progrès et de paix pour tous. (Aboubakr Benbouzid, 2005 : 11).

En ce sens, l'enseignement d'une langue étrangère est considéré comme un véritable projet socio-éducatif dans la mesure où le développement de relations pacifiques et amicales entre les représentants de différents schémas culturels se fait de manière réfléchie, et donc préparée. Au plan pédagogique, l'enjeu d'une telle politique éducative est d'éveiller la curiosité culturelle de l'apprenant car, en lui exposant un mode de vie différent du sien, l'enseignant lui permet de prendre du recul par rapport à son propre ancrage culturel, de comprendre les échanges intercommunautaires et d'accepter les différences possibles entre divers modes de vie.

Dans cette mouvance où la question de concevoir une éducation à l'interculturel se trouve au cœur des préoccupations pédagogiques, la comptine en tant que produit culturel, représente un support privilégié pour amorcer l'entrée aux savoirs culturels et donc préparer le terrain à la mise en place d'un enseignement interculturel. On constate que l'enseignement/l'apprentissage de comptines constitue une des activités scolaires qui accroissent l'excitation intellectuelle de l'élève et qui lui procurent le plaisir d'apprendre dans un environnement riche en échanges culturels. Les comptines, ces petites chansons courtes et rythmées constituent des formules sémillantes qui suscitent chez l'enfant une énergie communicative. Elles sont un peu magiques et leur origine est souvent anonyme. Au fil des années, tout en gardant la même teneur, les chansonnettes passent d'une génération à une autre par la tradition orale. Elles se caractérisent par une structure rythmée, agréable à écouter, une tessiture moyenne et surtout une charpente qui fait sonner les mots grâce à la présence de vers, de rimes et de strophes. Par leur caractère ludique, elles sont d'une grande valeur dans la vie des enfants et dans leur éducation. En écoutant une comptine ou en répétant ses rimes, les élèves éprouvent du plaisir, ils suivent attentivement, apprennent de nouveaux mots, jouent avec les sons, développent leurs fonctions psychomotrices, se familiarisent avec leur entourage et surtout découvrent de nouvelles cultures.

Si nous nous sommes intéressée à la comptine, c'est parce qu'elle plait aux enfants, favorise la construction de leur personnalité et le développement de leur éveil à la diversité culturelle ; elle se glisse en classe de langue étrangère comme un outil

pédagogique avantageux qui pourrait apporter un précieux appoint pour développer les attitudes interculturelles des élèves et surtout favoriser, tout en apprenant, la socialisation à l'intérieur de la microsociété que constitue la classe. De plus, à l'école primaire, l'alliance entre comptine et approches interculturelles met en relief l'aspect anthropologique de la comptine.

Les comptines constituent un patrimoine qui se transmet de génération en génération pour assurer la continuité d'une richesse commune propre à un groupe socio-culturellement défini. Il nous a paru intéressant de nous pencher, dans le cadre de cet article, sur la manière dont cet héritage culturel se transmet à travers l'enseignement des chansons enfantines, en milieu scolaire algérien. Nous nous sommes donc posé la question suivante : *Comment les enseignants du cycle primaire algérien (désormais les PEP) déclarent-ils enseigner l'interculturel à travers la comptine ?*

En ce sens, nous questionnons les pratiques professorales des PEP pour voir s'ils sont en mesure d'utiliser la comptine dans une éducation basée sur la fusion et l'échange interculturel entre les langues et les cultures (sources et cibles). Pour ce faire, nous exploiterons la technique de l'entretien semi-directif nous permettant d'approcher la manière dont les PEP déclarent prendre en charge la dimension interculturelle de la comptine. Nous avons sollicité la participation de six PEP de français de la wilaya de Constantine, travaillant dans différentes circonscriptions et sortant de différentes universités, dans le but de voir s'ils exploitent la comptine dans la préparation des élèves à la découverte de l'autre, et par ricochet au développement de leur développement interculturel. Il s'agit d'étudier les modalités d'exploitation de la comptine, telles que déclarées par les acteurs pédagogiques.

Ainsi, ce travail se situe dans la lignée des travaux portant d'un côté, sur la mise en place d'une éducation interculturelle à travers l'enseignement des chansons enfantines et d'un autre côté, sur les pratiques enseignantes « déclarées » en termes de prise en charge pédagogique des valeurs interculturelles. Notre réflexion s'est basée sur les recherches menées par Nadia Guggisberg et Deborah Grosjean (2008), Stéphanie Clerc et Marielle Rispaïl (2008), Michèle Rechain (2008), Jean-Marie Gauthier et Charles Lejeune (2008).

## **1. Cadrage conceptuel**

### **1.1. La comptine : définition et évolution historique**

D'un point de vue étymologique, le vocable comptine est issu de « compter » qui vient du latin « computare » ou « calculer ». Avant que son horizon de compréhension ne soit amplifié, la comptine était associée à l'univers des nombres. Cependant, à partir de 1922, une nouvelle acception lui est assignée. En effet, le dictionnaire Larousse (1922) la définit comme : *"une chanson enfantine, récitée pour déterminer par le compte de syllabes, celui à qui un rôle social sera dévolu dans un jeu"*. De ce point de vue, le mot « comptine » est, des origines à nos jours, associé aux jeux enfantins. Grâce à sa formule, la comptine est utilisée pour sélectionner de façon aléatoire la personne qui va faire la première initiative d'un jeu donné.

Présentement, nous assistons à un élargissement de son usage car le mot comptine est utilisé pour désigner les chansonnettes et les maximes scandées à l'enfant depuis les premiers mois de sa vie jusqu'à la sortie de l'enfance. Elle renvoie aujourd'hui au langage poétique enfantin, divertissant, formé de rimes ou sons répétés qui se transmettent de

génération en génération et s'inscrivent dans la mémoire collective d'un peuple ou d'un groupe social donné. Ce sont des formules courtes, des productions imaginaires, souvent caractérisées par une simple mélodie et composées d'un ensemble assorti de sonorités et de mots dont la signification est parfois fantaisiste ou absente. Elles se caractérisent également par :

- *la création de nouveaux mots* : certaines formulettes sont disposées uniquement de mots créés, sans signification clairement définie comme « Am stram gram ; Pic et pic et colégram ... » ;
- *les rimes et répétitions de phonèmes* tel que « Une grenouille, nouille, nouille ; Qui se croyait belle, belle, belle ; Montait à l'échelle, chelle, chelle ... » ;
- *les anthropomorphismes* : c'est l'attribution des caractéristiques humaines à l'espèce animale ou à la nature : « Bonjour Madame la Lune ! Bonjour Monsieur le soleil ! » ;
- *les onomatopées* : ce sont de nouveaux mots créés sur la base de l'imitation du son naturel ou du bruit réel provenant de l'être ou de la chose que l'on veut désigner. Tel est le cas de la ritournelle du « train T'chou T'chou » : « Le train violet en sortant de la gare, dit, « tchou, tchou », très doucement... » ;
- *la gestualité* qui l'accompagne souvent ;
- *La musicalité* et rythme ;
- Etc.

Qu'elles soient accompagnées de gestes comme « Les petites marionnettes » ou de jeux comme « Bateau sur l'eau », les comptines développent les facultés de mémorisation et de socialisation des enfants. Elles sont utilisées comme des supports aidant à la découverte de nouveaux phonèmes ou mots, à l'enrichissement du répertoire linguistique de l'enfant, au perfectionnement de sa prononciation et à son ouverture vers l'inconnu.

## 1.2. Valeur et plus-value didactique de la comptine

La comptine constitue une source d'excitation cognitive et par conséquent, aide les apprenants à se familiariser avec les sons de la langue apprise et à développer un répertoire linguistico-culturel. Par son caractère ludique, elle aide les enseignants dans le processus d'accompagnement des enfants qui ne sont pas à l'aise dans les interactions avec leurs pairs, les apprenants anxieux, craintifs, timides ou égocentrés. Grâce à l'enseignement de la comptine, la classe de langue étrangère peut devenir un lieu propice pour optimiser l'autonomisation de l'élève qui développe ses facultés sensorielles et psychomotrices, apprend à respecter son « moi » et à se faire reconnaître comme une personne autonome et différente qui fait partie de la collectivité. La comptine est donc un catalyseur de socialisation à l'intérieur de l'espace classe. Se servir de comptines en classe invite les membres de la communauté des enfants à vivre ensemble et à partager des valeurs communes. Ainsi, en classe de langue-culture étrangère, les ritournelles sont de véritables documents authentiques, ce ne sont pas seulement des objets de plaisir, ce sont des moyens d'accès à d'autres cultures et un support de découverte pour de nouveaux savoirs qui s'adaptent aux besoins linguistiques des apprenants et aux spécificités du terrain pédagogique. On peut affirmer avec Ghefsi que « la didactisation de la comptine en classe de langue étrangère a pour objectif pédagogique de motiver les apprenants, de leur donner l'envie d'apprendre cette langue et de connaître leur culture, à travers une approche plus ludique » (Ghefsi, 2015 : 10). Pour résumer, son usage offre à l'enseignant

un support pédagogique vitalisant la bonne humeur, la transmission de contenus linguistiques et le développement de compétences (inter)culturelles.

### **1.3. La dimension interculturelle de la comptine**

D'après Gauthier et Lejeune (2008 : 413) les comptines sont d'une importance capitale pour le développement de l'enfant, leur existence « quasi universelle dans la plupart des cultures a conduit à leur donner une valeur quasi-anthropologique ». En effet, en classe de langue, aborder ou scander des œuvres de diverses provenances (Nadia Guggisberg et Deborah Grosjean, 2008 : 3) est un moyen pour faire découvrir un patrimoine culturel diversifié, sensibiliser à la richesse culturelle et permettre l'ouverture sur d'autres cultures. Dans le même sens, Rechain (2008 : 2) considère la découverte du monde extérieur comme l'un des grands domaines de la comptine. Une mise en contact avec des chansonnettes de différentes origines permet à l'élève la découverte de nouvelles visions du monde, parfois hétérogènes. De plus, par leur effet de socialisation, les petites ritournelles multiplient les occasions de contact entre différents élèves qui, tout en les scandant, communiquent, interagissent et créent un réseau relationnel et interculturel.

En classe de langue étrangère, chaque élève a son propre système de référence qu'il pourrait retrouver et présenter à ses camarades, même partiellement, à travers le texte d'une comptine apprise. Dans le même état d'esprit, l'enseignant d'une langue étrangère peut transmettre à ses élèves les valeurs culturelles propres à la culture de la langue enseignée en insistant sur le rapport langue-culture et en inscrivant ses enseignements dans une optique interculturelle pour faire adopter une posture interculturelle, faite d'accueil et d'ouverture à l'autre : on peut préparer un projet socio-éducatif qui promeut le respect de l'autre et l'acceptation des différences, à partir des comptines de diverses origines, y compris du pays d'origine. Enfin, il faut ajouter que les ritournelles ne sont pas, en soi, « interculturelles » en tant que productions : « *C'est au pédagogue qu'il revient d'instaurer une circulation entre les cultures* ». (Clerc et Rispaïl, 2008 : 287)

## **2. Méthodologie de la recherche**

Dans le but de voir si les enseignants de français au cycle primaire algérien assurent leur rôle de médiateur interculturel, nous avons jugé utile de réaliser une enquête de terrain et d'interroger les acteurs de l'acte pédagogique sur la manière dont ils appréhendent ou pas le fait culturel, voire interculturel, à travers la comptine.

### **2.1. Contexte de l'étude : la comptine dans les programmes scolaires du cycle primaire algérien**

Suite aux réformes de l'éducation nationale algérienne (2003), les programmes d'enseignement du français au cycle primaire prêtent une place particulière aux comptines. Jugées comme des supports pédagogiques bénéfiques à l'apprentissage de la langue, les chansonnettes sont nombreuses dans les trois manuels scolaires (la 3<sup>ème</sup>, la 4<sup>ème</sup> et la 5<sup>ème</sup> AP). Elles sont ouvertement associées à la réalisation des actes de parole étudiés dans une situation d'échange afin d'encourager l'élève « à prendre part, de manière active, dans la vie sociale, culturelle et ... à s'adapter aux changements ». (Journal officiel, 2008 : 19). En effet, à travers l'ensemble des activités liées à l'enseignement du français (y compris la comptine), l'école algérienne œuvre depuis longtemps pour assurer « les

fonctions d’instruction, de socialisation et de qualification» (Document d’accompagnement du programme de français Cycle primaire, 2016 : 3). Ces supports sont exploités dans le but de faciliter l’acquisition de certaines compétences transversales comme : interagir positivement avec son entourage. Sous cet angle, travailler sur une comptine participe à la conception du profil de sortie de l’élève : elle suscite son attention vers la diversité des composantes de son identité (l’islamité, l’arabité et l’amazighité) et nourrit sa réflexion sur son rapport à l’autre car l’apprenant « est en mesure de prendre de l’intérêt à connaître les autres civilisations, de percevoir les ressemblances et les différences entre les cultures pour s’ouvrir sur les civilisations du monde et respecter l’altérité » (*ibid.*). En effet, selon le document d’accompagnement du programme de français du cycle primaire algérien qui constitue un intermédiaire entre le ministère de l’éducation nationale et les acteurs du terrain éducatif, la littérature universelle de jeunesse est porteuse de valeurs d’ouverture sur le monde et permet à l’élève algérien de développer son savoir-vivre ensemble. Ainsi, les programmes de français au cycle primaire algérien attribuent à la comptine une valeur didactique : en plus d’être exploitées en classe, elles sont utilisées dans le cadre des activités scolaires et extrascolaires lors de compétitions inter-écoles et pendant la célébration de quelques fêtes nationales et religieuses, programmées chaque année par le Ministère de l’éducation nationale.

## 2.2. Les enquêtés

Rappelons que l’objectif de notre investigation de terrain est d’observer la manière dont les enseignants de français (que nous désignerons désormais par PEP.01, PEP.02, PEP.03, etc.) approchent la dimension interculturelle de la comptine au cycle primaire algérien. Pour ce faire, nous avons constitué un échantillon de 6 enseignants (5 femmes et 1 homme) dont l’âge varie entre 26 et 36 ans. Les enseignants interrogés cumulent une expérience professionnelle comprise entre 2 et 9 ans et ils ont des formations initiales différentes (un master en didactique à l’université de Constantine, une formation de PEP à l’ENS de Sétif, une licence en traduction, une licence de français, etc.).

Les circonscriptions administratives de la wilaya de Constantine dans lesquelles ils exercent sont différentes : 3 enseignants sont rattachés à la circonscription n° 1, un enseignant à la n° 4, un autre à la n° 6 et le dernier enquêté à la n° 7. Mis à part le PEP.01 qui travaille dans un établissement privé, les 5 autres exercent dans des écoles primaires étatiques (cf. annexe n° 1).

## 2.3. L’outil d’investigation et méthode d’analyse

En vue de répondre à notre problématique de recherche, c’est-à-dire savoir comment les PEP déclarent enseigner l’interculturel à travers la comptine, nous avons élaboré un guide d’entretien composé de deux sections : la première cible le profil des enquêtés : leur sexe, leur âge, l’université de formation et le diplôme obtenu, leur ancienneté dans l’enseignement, leur établissement de travail et la circonscription d’appartenance. La deuxième section concerne les pratiques professorales des PEP.

Elle s’articule autour de trois grands volets :

- la notion de l’interculturel chez les PEP : ce premier volet vise à interroger la conceptualisation de l’interculturel chez les PEP et contient 3 questions :
  - *D’après vous, que signifie le mot « interculturel » ?*

- *Lors de votre formation universitaire ou de votre stage d'enseignement, avez-vous été formé(e) à l'éducation interculturelle ?*
- *Selon vous peut-on programmer une formation à l'interculturel à l'école primaire ? Comment ?*
  - *la comptine comme moyen d'enseignement de la culture étrangère : ce 2<sup>ème</sup> volet est programmé dans le but de voir les représentations que se font les PEP de la comptine en tant que moyen d'accès à une culture étrangère. Il comprend 5 questions :*
    - *À votre avis, le recours aux comptines peut-il aider les élèves du primaire à découvrir de nouvelles cultures ? Oui  Non  Si oui, comment ?*
    - *Quelles orientations culturelles considérez-vous dans vos pratiques de classe, notamment dans l'enseignement de la comptine ?*
    - *Quel(s) élément(s) culturel(s) considérez-vous au cours de vos enseignements des comptines ? Pourquoi et de quelle manière ?*
    - *En cours de FLE, comment l'enseignement de la comptine peut-il faciliter l'accès à la culture française ou francophone ou à d'autres cultures ?*
    - *À votre avis, peut-on contribuer, à partir de l'enseignement d'une comptine, à la dissolution des perceptions stéréotypées et des idées de catégorisation que certains élèves peuvent avoir sur la culture cible ? Si oui comment ?*
  - *l'enseignement de l'interculturel à travers la comptine : ce 3<sup>ème</sup> et dernier volet vise à interroger les pratiques enseignantes «déclarées» par les PEP en matière de mise en place d'une pédagogie interculturelle à travers la comptine et présente également 5 questions :*
    - *Dans les activités liées à la comptine, accordez-vous un intérêt particulier à la mise en place d'une pédagogie interculturelle ? Pourquoi ?*
    - *Est-ce que la comptine est un bon support pour l'enseignement de la tolérance et du respect de l'Autre via le ludique ? Si oui, de quelle manière ? Si non, pourquoi ?*
    - *Dans l'enseignement des comptines, prenez-vous en considération l'hétérogénéité des profils culturels que présentent vos élèves ? Pourquoi ?*
    - *Certaines comptines du primaire glorifient un seul système de référence, voire une culture particulière comme la chansonnette de « Yennayer » (programme de 4<sup>ème</sup> AP). Comment faites-vous pour installer l'échange interculturel et mettre en place un syncrétisme culturel dans vos classes ? Autrement dit, en situation d'enseignement de la comptine, faites-vous dialoguer la culture source de l'élève et la culture cible ? Si oui de quelle manière ? Si non, pourquoi ?*
    - *Si un jour vous êtes confronté à une situation de choc culturel comme un élève qui refuse d'apprendre une comptine parce qu'elle ne correspond pas à sa religion ou sa culture, que feriez-vous ? Quelle serait votre attitude ? (exemple de la chansonnette de « vive le vent » destinée aux élèves de 4<sup>ème</sup> année primaire).*

Le principal objectif de l'entretien est de saisir les conceptions des enseignants interviewés sur la prise en charge pédagogique de la dimension interculturelle de la comptine. Dans cette perspective, nous avons choisi de traiter les données collectées selon une démarche qualitative. Autrement dit, nous analyserons les déclarations des enseignants interviewés de manière à mettre en relief, à travers une analyse de contenus, leurs pratiques pédagogiques déclarées en relation avec l'éducation interculturelle, notamment à travers la comptine.

### 3. Analyse et interprétation des résultats de l'entretien : quelle pédagogie de l'interculturel à travers la comptine au cycle primaire algérien ?

Au cours de notre analyse, nous avons respecté la répartition des questions par volets mentionnés ci-dessus.

En premier lieu, dans le volet 1, les réponses recueillies auprès des enseignants interrogés révèlent que les enquêtés ont une idée confuse de la notion d'interculturel. Leurs réponses soulignent que le vocable « interculturel » reste difficile à appréhender :

- « *L'interculturel est une notion difficile à définir* » (PEP.01),
- « *Franchement je n'ai pas une idée claire* » (PEP.04).

Cependant, la majorité des réponses atteste d'une prise de conscience relative à l'interculturel, et ce, malgré le manque crucial de formation en la matière : aucun PEP interviewé n'a été initié à la pédagogie interculturelle pendant son stage de formation professionnelle et seulement 2 intervenants parmi 6 interrogés (PEP.01) et (PEP.06) ont été formés à l'interculturalité pendant leur cursus universitaire.

De même, les enseignants interrogés révèlent presque tous qu'ils conçoivent le rapport langue-culture. Ils sont favorables à un enseignement tourné vers l'interculturel dès le primaire et justifient leur positionnement par les arguments suivants :

- « *c'est là où la personnalité de l'enfant se construit* » (PEP.01) ;
- « *parce que l'interculturel constitue un nouvel horizon pour l'école afin de combattre l'isolement et le manque des moyens de communication dont souffrent les élèves de certaines régions* » (PEP.05).

Or, cette formation à la diversité des paradigmes culturels qui encourage les relations interpersonnelles ou intergroupes est, selon les PEP, difficile à réaliser sur le terrain éducatif d'autant plus que l'enseignant du primaire doit aussi :

- « *œuvrer pour éviter l'acculturation de l'élève* » (PEP.01) ;
- « *dégager l'implicite véhiculé à travers les petites ritournelles car on assiste à des notions intégrées implicitement à travers les comptines* » (PEP.06) ;
- « *savoir gérer le temps en classe pour une bonne mise en place d'une pédagogie interculturelle* » (PEP.04).

Pour concrétiser une telle pédagogie à l'école primaire, les enseignants interrogés déclarent :

- « *il faudrait programmer des formations sur l'interculturel destinées aux enseignants pour nous montrer comment se fait l'enseignement d'une telle dimension à de jeunes apprenants* » (PEP.02 et 06).
- « *l'enseignant ne devrait pas donner « trop de détails » à l'élève et il doit juste s'appuyer sur sa culture initiale pour expliquer ce qui est difficile à comprendre dans la culture étrangère, et ce, dans le but d'éviter son acculturation* » (PEP.01).

Les enseignants se montrent prudents et mettent en avant la nécessité de programmer une formation aux formateurs. Enfin, en considérant l'âge des élèves et le temps accordé aux enseignants du FLE par le ministère, deux enquêtés (PEP.03) et (PEP.04) trouvent la pédagogie interculturelle irréalisable à l'école primaire, que ce soit à travers les comptines ou à travers d'autres activités programmées.

En second lieu, en réponse aux questions du 2<sup>ème</sup> volet, les interviewés, dans leur majorité, considèrent les comptines comme un moyen d'enseignement de la culture étrangère et justifient leur choix par :

- « *Les comptines véhiculent des valeurs culturelles importantes* » (PEP.01),

- « *Le rapport langue/culture et le jeu de langage que les chansonnettes impliquent sont fort intéressants et peuvent vraiment aider l'enseignement/apprentissage de la langue française* » (PEP.02) et (PEP.06).

Les réponses mettent ainsi en relief l'indissociabilité des deux composantes linguistique et culturelle et confirment que les PEP sont conscients de l'intérêt qu'ils peuvent tirer de l'usage d'une comptine comme source de plaisir et moyen de découverte d'un nouveau monde culturel. Cependant, deux enseignants déclarent que :

- « *la comptine est un simple texte à apprendre (...) c'est juste une activité de divertissement une sorte de récréation ou une pause didactique* » (PEP.03) et (PEP.04).

En ce qui concerne les orientations culturelles de la comptine, la majorité des PEP, bien que consciente de l'importance de connaître, voire de s'ouvrir à la culture cible, à travers la comptine, s'intéresse davantage à la culture algérienne qui, selon leurs réponses, est perçue comme un bloc relativement homogène et stable. Quant aux cultures étrangères, notamment la culture française (celle de la langue à apprendre), elles sont négligées dans les pratiques professorales et ne sont mises en relief en classe de français que par deux intervenants ayant été formés à l'interculturel, (PEP.01) et le (PEP.06). La démarche adoptée par la majorité des interviewés, c'est-à-dire une démarche qui prône l'enseignement d'une seule culture sans qu'il y ait d'interaction entre les cultures source et cible, peut être interprétée comme le résultat du manque de formation à l'interculturel signalé plus haut. Seul (PEP. 05) déclare qu'il ne considère aucun élément culturel et qu'il « *explique le contenu de la comptine tel qu'il est sans voir les détails d'ordre culturel* ».

Pour ce qui est des éléments culturels pris en considération au cours des enseignements des comptines, en reprenant les réponses de PEP 02, 03 et 04 qui marquent une position favorable envers l'enseignement des cultures étrangères, notamment celle de la langue française, nous relevons des réponses fournies, des éléments toponymiques, anthroponymiques et historiques, des références à des habitudes culinaires françaises, des styles vestimentaires étrangers à la culture algérienne, des rituels de salutation propres à la culture française et des coutumes et des traditions autres que celles de la culture d'origine de l'élève algérien.

Mais, *a contrario*, ces mêmes enseignants dont la pratique « déclarée » s'inscrit dans une vision purement « culturaliste », répondent ailleurs en mettant en avant leur perception interculturelle de l'enseignement des langues. Ainsi, nous pouvons avancer que, d'une question à une autre, les positions des enseignants se révèlent incertaines et contradictoires. Prenons à titre d'exemple les propos de (PEP.04) qui tout en marquant une position favorable envers l'enseignement des cultures étrangères à travers l'exploitation des chansonnettes, considère les séances de comptine comme une simple « *activité de divertissement, une sorte de récréation ou une pause didactique* ».

Quant à la manière d'agir à adopter pour faciliter à leurs élèves l'accès à la culture française, francophone ou à une autre culture étrangère, nos interviewés se cantonnent dans des réponses souvent très vagues. C'est le cas de :

- (PEP.02) : « *pour découvrir l'autre culture, il suffit de théâtraliser la comptine* » ;
- (PEP.03) et (PEP.04) : « *la simple découverte de nouveaux mots peut être satisfaisante pour découvrir la culture de l'autre* » ;
- (PEP.05) déclare : « *Tout ce que je sais, c'est que l'enseignement de la comptine facilite un peu l'accès à la culture étrangère* ».

Nous constatons que les explications des enseignants ne sont pas suffisamment argumentées pour mettre en place une pédagogie basée sur la découverte de nouveaux horizons.

Cela dit, les intervenants initialement formés à l'interculturel (PEP.01) et (PEP.06) nous communiquent quelques pistes pédagogiques facilitant la découverte de l'autre :

- « *L'enseignement de la comptine peut faciliter l'accès à la culture française ou francophone en évoquant certains de ses traits ou en dévoilant des éléments culturels propres à ceux qui utilisent cette langue comme : fêter Noël (à partir de la chansonnette de Vive le vent d'hiver, manuel de 4ème A.P), dire bonjour même l'après-midi (qui constitue une source de confusion chez les petits car en arabe on dit bonsoir ou massaa alkhair à partir de midi ou 13h00). C'est un fait que nous pouvons expliquer à nos élèves à partir de la comptine de « Je te dis bonjour ». Bref ! décortiquer une comptine constitue un rendez-vous avec une autre culture : française, francophone ou autre » (PEP.01)*

- « *c'est la manière d'enseigner qui facilite l'accès à la culture autre » (PEP.06).*

Ainsi, dans un élan de compréhension du monde (immédiat et étranger) par le biais de la comptine, nous pouvons dire que le savoir-faire pédagogique nécessite une formation préalable et urgente des pédagogues.

De même, si les PEP ont majoritairement adopté une vision appréciative envers l'exploitation des comptines dans le processus de dissolution des perceptions stéréotypées et des idées de catégorisation que certains élèves peuvent avoir sur la culture cible, leurs réponses ont généralement prouvé leur incapacité à prendre des décisions importantes pour faciliter ce processus dans l'enceinte scolaire. C'est le cas de :

- (PEP.02) et (PEP.03) qui, tout en reconnaissant l'importance de considérer cette dimension à l'époque de la globalisation, déclarent qu'ils ne sont pas qualifiés pour affronter un tel challenge pédagogique : « *je pense que cela se fait à travers le jeu [silence] franchement, je ne sais pas comment promettre une culture de paix et de tolérance envers l'inconnu » (PEP.02).*

- (PEP.04), avec une réponse « superficielle », il affirme que l'installation d'une éducation « anti-préjugés » se réaliserait simplement par l'enseignement des comptines « *qui parlent de la France » (PEP.04).*

- (PEP.06) déclare aussi qu'« *on enseigne l'amitié entre les peuples en jouant sur le contenu de la comptine »*, rapprochant ainsi les notions de tolérance et d'amitié. Vont-elles ensemble ? La tolérance est un gage de décentralisation culturelle fondée sur l'acceptation de l'autre, en obviant à toute position ethnocentrique, égocentrique ou sociocentrique.

Parmi toutes ces déclarations, seule la réponse du (PEP.01) qui a déclaré être formé à l'enseignement interculturel pendant son cursus universitaire est riche et détaillée. Elle est orientée vers une certaine pratique de classe qui facilite l'abolition des préjugés. Il déclare en effet que :

- « *dans l'enseignement des comptines, on doit trouver des alternatives, proposer à chaque fois une nouvelle culture à l'élève, le choix de la comptine à enseigner est important ici et chercher les parties qui préconisent le respect mutuel entre les cultures et les peuples » (PEP.01)*

Toujours selon lui :

- « *il convient de prévoir les préjugés et les stéréotypes des élèves, d'encourager la culture de paix entre eux, de promouvoir le respect envers l'autre et de chanter la diversité. Aussi, dans un contexte hétérogène comme c'est le cas de l'école algérienne, il est capital d'apprendre aux élèves à se connaître (par le biais des mots de la comptine) et leur laisser le temps pour mener une autoréflexion et découvrir l'autre objectivement* » (PEP 01).

Par ailleurs, le seul enseignant ayant désapprouvé le rôle des ritournelles dans la promotion d'une culture « anti-préjugés » justifie son choix par la structure relativement courte des comptines. Il souligne que :

- « *les comptines ne peuvent pas être utilisées pour combattre les préjugés car leur contenu est très limité* » (PEP.05).

-En troisième lieu, à partir des réponses des enseignants liées au troisième volet, nous dégageons les éléments suivants. D'abord, nous constatons que, dans les activités liées à la comptine, trois intervenants seulement accordent un intérêt particulier à la mise en place d'une pédagogie interculturelle. Ils présentent les justifications suivantes :

- (PEP.01) : « *l'enseignement de l'interculturel à travers la comptine est doublement avantageux, d'une part, il permet de répondre aux besoins sociétaux et aux exigences de la situation scolaire en Algérie qui, à l'heure actuelle, est marquée par sa diversité et d'autre part, il facilite l'initiation des élèves à la culture française ou francophone, permettant ainsi un va-et-vient entre les différents schémas de la pensée humaine* » ;

- (PEP.02) : « *il est important de s'ouvrir au monde extérieur* » ;

- (PEP.06) : « *la nature même des petites ritournelles facilite le contact avec autrui* ».

Nous pouvons en conclure que l'approche interculturelle n'est pas largement ancrée dans les préoccupations et les pratiques des PEP, dans la mesure où elle n'est exploitée que par la moitié de notre échantillon.

Pour eux, la comptine est un bon support pour l'enseignement de la tolérance et du respect de l'autre. Ils expliquent :

- « *elle motive les apprenants, leur inculque de bonnes valeurs et, d'autre part, elle opère la jonction entre le scolaire et le social, le moi et l'autre* » (PEP.01) ;

- « *la comptine éduque l'élève valeurs humaines universelles* ». (PEP.02).

Cependant, les réponses des autres enseignants (PEP.03), (PEP.04) et (PEP.05) sont plus négatives. Ils désapprouvent l'importance donnée à la comptine dans l'approche interculturelle et dans la promotion des valeurs de tolérance et d'acceptation d'autrui.

Par ailleurs, aux questions portant sur la manière de saisir les propriétés socio-culturelles des élèves présents dans la classe et sur le pourquoi vouloir découvrir l'arrière-plan culturel de chaque apprenant, quatre enseignants déclarent qu'ils prennent en considération l'hétérogénéité des profils culturels des élèves car, pour eux, cela facilite le choix des comptines à didactiser et la connaissance de chacun. À ce propos (PEP.01) déclare :

- « *cette année, et ce n'est pas une première fois pour moi, j'ai eu l'occasion de travailler avec deux sœurs turques dont le père travaille dans le domaine de la construction, dans le cadre des relations bilatérales algéro-turques* ».

Il va de soi que dans un tel contexte, la gestion de l'hétérogénéité de la classe devient un impératif pédagogique, d'autant plus que la société algérienne est, par essence, culturellement complexe et que le respect de la diversité est loin d'être inné.

Deux autres enquêtés, par contre, indiquent qu'ils ne prennent pas en compte l'hétérogénéité des profils culturels que présentent leurs élèves car :

- « *tous les enfants doivent respecter et accepter la diversité culturelle* » (PEP.02)
- « *tous les élèves sont algériens* » (PEP.04).

On retrouve cette posture dans les manuels scolaires du cycle primaire algérien où certaines comptines ne glorifient qu'un seul système de référence, voire une culture particulière comme la chansonnette de « Yennayer » (programme de 4<sup>ème</sup> AP). C'est pourquoi, il semble nécessaire de mettre en place une pédagogie de l'interculturel pour éviter la collision entre différents schèmes culturels. Certains enseignants sont catégoriques :

- « *Non, ça ne fait pas partie de mes objectifs d'enseignement, je m'intéresse beaucoup plus à la langue* » (PEP.03) ;
- « *j'enseigne une comptine uniquement pour chanter, faire plaisir à mes élèves, sans plus* » (PEP.05).

Ainsi, les PEP interrogés font abstraction de la plus-value culturelle que cette même langue offre et de l'ancrage culturel que chaque élève présente. Il s'agit d'ailleurs des enseignants qui, au début, nous ont révélé qu'ils ne savent pas mettre en place un enseignement interculturel.

À *contrario*, les enseignants ayant donné une réponse positive quant au dialogue des cultures déclarent qu'ils assurent le va-et-vient entre les paradigmes culturels selon une logique comparative des faits culturels. Ils donnent pour exemple les faits culturels suivants :

- « *les similitudes qui existent entre les deux systèmes de références pour pouvoir expliquer les différences, comme : Assegass Amegaz (berbère), bonne année (français), عام سعيد (en arabe) tout en expliquant les habitudes de chaque région* », (PEP.01) ;
- « *les comparaisons basées à la fois sur les ressemblances et les différences entre les fêtes nationales ou religieuses* » (PEP.06).

Rappelons cependant que l'approche interculturelle préconise, non pas la seule comparaison entre les structures culturelles, mais qu'elle encourage les interactions entre les personnes de cultures différentes.

Enfin, pour ce qui est des attitudes des PEP face à une situation de choc culturel, comme c'est le cas d'un élève qui refuse d'apprendre une comptine parce qu'elle ne correspond pas à sa religion ou à sa culture, nous avons constaté, à partir des réponses des maîtres, une sacralisation du fait religieux. En effet, les enseignants dans leur majorité conviennent de la sensibilité de la question religieuse. Voici des extraits de leurs réponses

- « *c'est une situation délicate car c'est le religieux qui est appréhendé* » (PEP.01),
- « *Je respecte son avis, c'est une conviction religieuse qui ne change jamais* » (PEP.03),
- « *on n'enseigne jamais des comptines qui ne correspondent pas à la religion de l'élève, la religion en Algérie fait partie de notre vie* » (PEP.04).

Face à cette relation affirmée entre le pédagogique, le social et le religieux, 3 PEP déclarent qu'ils expliqueraient aux élèves, en essayant de les convaincre, que les objectifs d'enseignement de ce type de comptine ne transcendent pas la simple découverte de nouvelles religions ou encore de nouvelles cultures. Cela dit, la découverte de quelques traits culturels d'un monde étranger « pris isolément » n'aboutit pas obligatoirement à une fusion des cultures. En effet, en didactique de l'interculturel, le « leur » s'il n'est pas

confronté au « nôtre » pourrait aboutir à une description caduque des faits. En définitive, la réponse du (PEP.01), détaillée, est la seule à s'inscrire dans la logique réellement interculturelle. En effet, il spécifie que pour réussir son acte pédagogique dans une optique interculturelle, il faudrait jouer sur la médiation, encourager le dialogue en classe, connaître les représentations de l'apprenant, en lui expliquant, par exemple, qu'une chansonnette comme « Vive le vent » ne fera pas de lui un chrétien ou autre. Bien au contraire, tout en restant musulman, il peut découvrir comment fêter Noël ! En somme, il s'agit de s'ouvrir et de comprendre l'Autre.

## **Conclusion**

À l'ère où la pluralité des schémas culturels s'affiche, apprendre une langue étrangère, c'est découvrir une des couleurs formant le spectre culturel universel. Cela signifie s'ouvrir sur une manière différente de voir le monde, développer sa sensibilité culturelle et vivre l'expérience d'une immersion à l'étranger depuis la salle de cours. En effet, selon les nouvelles orientations didactiques, l'outil linguistique peut constituer un vecteur culturel de choix et un moyen d'accès à une réalité différente et plurielle.

Parce que la classe de français est un réel creuset culturel, elle s'inscrit dans une tension entre l'individuel et le collectif, le moi et l'autre, le semblable et le dissemblable. C'est pour cela que préparer un échange interculturel dans la classe est impératif, pour deux principales raisons : d'une part, pour expliquer à l'élève la complexité de la société algérienne et, d'autre part, pour lui permettre l'accès à d'autres cultures, celle de la langue française parmi d'autres.

Nous sommes parties du fait avéré en didactique des langues et des cultures selon lequel la séance de comptine constitue pour les élèves des écoles primaires un moment de plaisir et de partage. En réalisant notre enquête sur le terrain scolaire algérien, nous nous sommes rendu compte, à travers les réponses des enseignants interviewés, que les PEP ne sont pas suffisamment formés à la gestion de la pluralité culturelle dans une classe de langue étrangère, et par ricochet à l'approche interculturelle qui est peu exploitée dans les séances destinées à l'enseignement de la comptine. Les pratiques des enseignants interrogés s'inscrivent au mieux dans une optique « culturaliste » ou comparatiste, alors que l'interculturel se base sur la fusion et l'intercommunication des systèmes de référence. De plus, l'esprit communautariste reste très présent dans les réponses de certains PEP qui, en dépit de la richesse du tissu social national, considèrent la culture du pays de l'apprenant comme une entité immuablement homogène et stable. C'est le cas du fait religieux : aborder d'autres religions que celle de l'apprenant est pour certains un tabou.

Au final, les enseignants ne sont pas prêts à assurer un enseignement basé sur la dimension interculturelle, entre autres parce qu'ils n'ont pas été formés à cette approche d'enseignement et n'ont aucun modèle à suivre dans l'exercice de leur profession. Pour pallier ce manque et afin d'optimiser les pratiques professorales en matière d'exploitation de la pédagogie interculturelle, pendant les séances destinées à l'enseignement/apprentissage de la comptine, nous estimons qu'il est urgent de programmer des formations destinées aux PEP. Les résultats obtenus à travers notre investigation du terrain scolaire algérien, aussi réduit soit-il, nous ont montré qu'il est indispensable de former les enseignants de langue du cycle primaire, en l'occurrence, à

l’interculturalité afin de les armer pour opérer la jonction entre l’interculturel et le ludique.

**Références bibliographiques**

ABBA, A. 2008. *Le rôle de la comptine dans l’enseignement / apprentissage du FLE. Cas des élèves de la 3<sup>ème</sup> année primaire Ecole DBEBECH Abdallah Biskra*, Mémoire sous la direction de BENAZOUZ N. Université MOHAMED KHIDER BISKRA.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. 1996. *Vers une pédagogie interculturelle*. Anthropos. Paris.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. 1997. « Pour une éducation à l’altérité » dans *Revue des sciences de l’éducation*. N° 1, L’éducation dans une perspective planétaire. Érudit. Québec. p. 123-132.

BEACCO, J.C. 2000. *Les dimensions culturelles des enseignements de langues*. Hachette. Paris.

BENBOUZID, A. 2005. *La refonte de la pédagogie en Algérie : Défis et enjeux d’une société en mutation*. Casbah. Alger.

BLANCHET, P. 2012. *La linguistique du terrain, méthode et théorie. Une approche ethno-linguistique de la complexité*. Presses Universitaires de Rennes. Rennes.

CLERC, S. et RISPAIL, M. 2008. « Former aux langues et aux cultures des autres, une gageure ? » dans *Eudes de linguistique appliquée*. 151, Études de linguistique appliquée. Éla. Paris. p. 277 - p. 292. :<https://www.cairn.info/revue-ela-2008-3-page-277.htm>: consulté le 08 juin 2022.

COSTE, D. et al. 1984. *Méthodologie et moyen audio-visuels. Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*. Paris.

DEFAYS, J.-M. et DELTOUR, S. 2003. *Le français langue étrangère et seconde - Enseignement et apprentissage*. Pierre Mardaga. Belgique.

Document d’accompagnement du programme de français Cycle primaire. 2016. 3 : [en ligne]: <https://www.education.gov.dz/wp-content/uploads/2015/04/Doc-Fr-Pr-2016.pdf>: consulté le 11 avril 2022.

EL ABDELLAOUY, M. 2018. « L’enseignant marocain et la question de l’interculturel : analyse des représentations » dans *Du passé vers l’avenir : innovations et nouvelles compétences pour l’apprenant-citoyen du XXI<sup>e</sup> siècle*. 2260-6017, Synergies Chili. Gerflint. France. P. 71 88 :[https://gerflint.fr/Base/Chili14/el\\_abdellaouy.pdf](https://gerflint.fr/Base/Chili14/el_abdellaouy.pdf): consulté le 08 juin 2022.

FERRIER, J. 1998. *Améliorer l’efficacité de l’école primaire. La Documentation Française*. Paris.

GAUTHIER, J.M. et LEJEUNE, C. 2008. *Les comptines et leur utilité dans le développement de l’enfant*. Elsevier. France.: <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2008.04.009> : consulté le 9 juin 2022.

GHEFSI, A. 2015. *Acquisition du vocabulaire par la comptine scolaire : quel(s) choix dans le processus enseignement/apprentissage du FLE ? Cas de la 3<sup>ème</sup> AP*, Mémoire sous la direction de BOUKHALET, D. Université Mohamed BOUDIAF- M’Sila Algérie.

GUERF, A. 2009. *Diversité et inter culturalité en Algérie*. UNESCO. Maroc.

GUGGISBERG, N. et DEBORAH, G. 2008. *Musique et approches interculturelles*, Mémoire professionnel sous la direction de MOIRA, LN. Haute école pédagogique Lausanne.

JOURNAL OFFICIEL. 2008. « De la communauté éducative » dans *Loi d’Orientation sur l’Education Nationale*. N° 4, Education, orientation et formation professionnelles. Secrétariat général du gouvernement. Algérie. p. 19-26.:<https://www.joradp.dz/FTP/jo-francais/2008/F2008004.pdf> : consulté le 19 mars 2022.

LADMIRAL, J.R. et LIPIANSKY, E. 1989. *La communication interculturelle*. Armand Colin. Paris.

LAROUSSE 1922.

PORCHER, L. 1995. *Le français langue étrangère*. HACHETTE. Paris.

RECHAIN, M. 2008. «Des comptines au cycle1» dans *Animations pédagogiques. N° 1, CPC. Circonscription de Jonzac. France. P. 1-10.*: [http://web17.ac-poitiers.fr/Jonzac/IMG/pdf/Comptines\\_au\\_cycle\\_1.pdf](http://web17.ac-poitiers.fr/Jonzac/IMG/pdf/Comptines_au_cycle_1.pdf): consulté le 9 juin 2022.

**Annexe : Fiche signalétique des enseignants interrogés**

PEP	Sexe	Age	Diplôme et université	Expé- rience profes- sionnell e	Etablissement de travail	Circonscription

PEP.01	Femme	28ans	Master 2 en didactique du FLE à l'université de Constantine 1	2 ans	Ecole privée Mérimeche	4
PEP.02	Femme	26ans	Professeur d'enseignement primaire (PEP) à l'ENS de Sétif	2 ans	Khalfaoui Ahcen	1
Interv n° 03 PEP.03	Homme	36ans	Traduction à l'université de Constantine 1	9 ans	Mihoubi ibrahim	1
Interv n° 04 PEP.04	Femme	32ans	Licence à l'université de Constantine 1	7 ans	Zerguine lakhdar	1
Interv n° 05 PEP.05	Femme	28ans	Master 2 à l'université de Médéa : Yahia Farès	6 ans	El Aaidi Khalifa	6
Interv n° 06 PEP.06	Femme	29ans ans	Master 2 à l'université de Constantine 1.	5 ans	Belachar Amar	7