

## La chanson comme vecteur interculturel

Benchennouf Houda<sup>1</sup> 

<sup>1</sup>Centre universitaire Abdelhafidh Boussouf- Mila, Algérie

Reçu : 15/ 05/ 2024

Accepté : 07 / 07/ 2025

Publié : 15 / 01 / 2026

### Résumé

La communication est une activité sociale. Au sein d'une même communauté, on communique à travers un système linguistique (la langue) et aussi inmanquablement à travers un code sous-jacent et tacit. Pour communiquer efficacement via une langue donnée, on est enclin à considérer les deux corollaires, à savoir : la langue et la culture. Car, cette dernière - bien que seconde - n'est toutefois pas secondaire. Afin de sensibiliser les apprenants en phase d'initiation à la langue française vis-à-vis de cette variable, nous avons pensé à l'exploitation de la chanson comme vecteur de l'interculturel en classe de quatrième année primaire. Cette démarche transversale s'est étalée sur un mois (semi-longitudinale) et a eu pour effet de développer des qualités et valeurs qui prônent l'ouverture, la tolérance et l'empathie envers l'Autre chez nos petits écoliers appartenant à la wilaya de Béjaia. Pour collecter nos données empiriques, nous avons opté pour l'observation non participante ainsi que pour le questionnaire comme outil d'investigation (susceptible de cibler un grand public).

*Mots clés:* chanson francophone, culture, éducation, interculturel, langue

### ملخص

التواصل هو نشاط اجتماعي، فداخل نفس المجتمع نتواصل من خلال نظام لغوي (اللغة)، وأيضًا لا محالة من خلال رمز ضمني وصامت (الثقافة). وللتواصل بفعالية عبر لغة معينة، نميل إلى اعتبار العنصرين المرافقين، وهما: اللغة والثقافة، فالثقافة -على الرغم من كونها ثانوية- ليست أمرًا ثانويًا بالمعنى الدوني. ولزيادة وعي المتعلمين في مرحلة البدء بتعلم اللغة الفرنسية بهذا المتغير، فكرنا في استغلال الأغنية كوسيط للتفاعل بين الثقافات في الصف الرابع الابتدائي، حيث امتدت هذه المقاربة الشاملة على مدى شهر (شبه طولي)، وأسفرت عن تطوير صفات وقيم تشجع الانفتاح والتسامح والتعاطف مع الآخر لدى تلاميذنا الصغار الذين ينتمون إلى ولاية بجاية. ولجمع بياناتنا التجريبية، اخترنا الملاحظة غير المشاركة، وكذلك الاستبيان كأداة للتحقيق (قادرة على استهداف جمهور واسع).

*كلمات مفتاحية:* الأغنية الفرنكوفونية، الثقافة، التعليم، التفاعل بين الثقافات، اللغة.

### Citer cet article:

Benchennouf, H.(2026). La chanson comme vecteur interculturel. *ATRAS Revue*, 7(1), 403-414.

<https://doi.org/10.70091/Atas/vol07no01.28>

Email: <sup>1</sup> [benchennoufhouda@gmail.com](mailto:benchennoufhouda@gmail.com)

## Introduction

Depuis le mythe de Babel, le langage humain a été sujet à d'incessantes démultiplications. Aujourd'hui encore, le globe terrestre connaît une prolifération de langues. Ce nouveau scénario sociolinguistique exige un contact continu et dynamique entre les langues et aussi -nécessairement- entre les Cultures.

Face à cette diversité linguistique et socioculturelle, l'interculturalité s'impose, non plus comme une piste à emprunter, mais comme une nécessité incontournable (Blanchet, 2004).

Elle sous-tend des valeurs universelles basées sur l'estime de soi et le respect de l'autre dans sa dignité. Elle encourage l'ouverture et l'échange pacifique entre les races. En un mot, elle consacre la valorisation impartiale de l'homme.

Actuellement, les méthodologies interculturelles sont une composante essentielle de la didactique des langues. Il importe de préciser que, nous entendons par 'pratiques interculturelles' des stratégies pédagogiques favorisant la cohabitation pacifique entre des êtres appartenant à diverses cultures.

La mise en lumière de la dimension interculturelle en didactique n'a pas pour visée une stratification des connaissances culturelles et encore moins une focalisation sur l'aspect affectif et symbolique d'une Culture donnée (Pretceille, 1975).

Les méthodologies interculturelles invitent tout un chacun à « lire les cultures » (Bonoli, 2008) et à en appréhender l'esprit pour une vie harmonieuse avec soi et avec les autres (Leleu-Galland & Ghrenassia, 2019).

Or, la différence est souvent mal perçue, tant par l'individu que par son entourage, faute d'outils pour dépasser les clichés sociaux.

En effet, la diversité culturelle en Algérie peut ne pas être qu'enrichissant. Par moments, elle peut devenir stigmatisante ou à un degré moindre inhibitrice ou handicapante pour nos jeunes apprenants. Ces derniers redoutent le changement et l'ouverture à l'Autre, comme s'il n'était pas possible de s'ouvrir à d'autres cultures sans perdre une partie de soi ou même de se perdre totalement par un mouvement fusionnel des cultures.

Ainsi placée face à un dilemme, nous nous permettons de s'interroger à la suite de Jullien (2021) comment se tenir « hors de soi » et en même temps « ex-ister » pour pouvoir finalement vivre à deux ?

Pour assurer une « cohabitation culturelle » (Anghel et al., 2010) pacifique entre les membres d'une même société qui ont des langues et des « sub-cultures » dites aussi des sous cultures coexistantes au sein d'une même société (Pretceille, 1975), la dimension interculturelle se propose comme une solution possible pour éviter d'éventuels conflits (Beacco, 2000 ; Dumont, 2001).

L'école est une société en miniature. Vu sous cet angle, il est impératif d'initier les apprenants à la dimension interculturelle. Ceci d'une part. D'autre part, on doit leur apprendre les savoirs culturels relatifs aux langues enseignées.

Mais il faut surtout, leur apprendre des pratiques interculturelles susceptibles de réduire (un tant soit peu) l'abîme artificielle qui les sépare de l'Autre (Zarate, 2012).

L'objectif de notre étude est de développer des pratiques interculturelles à travers des activités scolaires et parascolaires.

Dans cette optique, nous avons pensé à réaliser avec les apprenants de quatrième année moyenne une expérimentation qui consiste à organiser et à réaliser un chant en chœur portant sur le nouvel an amazigh (yennayer), occidental (français, anglais) et arabe.

Car, nous estimons que l'adoption d'une attitude interculturelle nécessite la mobilisation de tout le corps (et de l'âme aussi) de l'apprenant, chose que garantit le chant.

Au cours de ce travail, nous tentons de répondre au questionnement suivant : Quel est l'impact de l'adoption d'une approche interculturelle sur les aspects intellectuels, interactifs, mentaux et sociaux de nos jeunes apprenants de quatrième année primaire?

Il convient de préciser que, si l'interculturalité est reconnue comme nécessaire (Blanchet, 2004), son opérationnalisation via des supports artistiques comme la chanson reste peu explorée en contexte algérien.

## Revue de Littérature

Sans prétendre être à l'origine des recherches alliant chanson et interculturalité, nous espérons être un nouveau commencement qui permettra à d'autres d'y voir plus clair en matière de culture et d'étudier comment cette approche affecte la persistance des compétences interculturelles sur 6 mois.

En effet, nous avons pu relever certains travaux algériens ayant traité de cette binomie (la chanson et la culture). Nous citons à titre indicatif ceux de :

-Saci et Kassama (2023). *Enseigner l'interculturel à travers la comptine : quelles pratiques ?*

-Bouhali. Let Femmam .C (2023). *La chanson comme dispositif pédagogique pour l'installation de la compétence interculturelle.*

Notre étude s'appuie sur le modèle des savoirs interculturels de Byram (1997), articulant la dimension linguistique et celle communicative (interagir efficacement et surtout respectueusement avec l'Autre).

Nous tenons à préciser que l'originalité de notre travail réside dans le fait que, contrairement à Bouhali et Femmam (2023) focalisés sur la compétence, notre protocole évalue l'impact sur la créativité et la coopération via une grille critériée.

Cela, dépasse de loin la simple interprétation de changements observables (recueillis à travers l'observation non participante) hétérogènes.

## La Culture

La langue a une dimension intrinsèquement fonctionnelle et socialisante. Elle est l'outil de communication privilégié. Il est désormais admis que la notion de langue est intimement liée, voire indissociable de celle de Culture. Benveniste (1960) les qualifie de deux facettes d'une même médaille.

L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère a une visée nécessairement communicative. Puren (2002) soutient que le développement d'une compétence communicative ne peut se faire sans la maîtrise d'une compétence socioculturelle qui en est une composante incontournable.

Pour De Saussure (1916), la langue est un système de signes. Le signe est doté d'une double valeur : dénotative (objective) et connotative (subjective).

Cette dimension implicite et connotative est rendue au fait que certains vocables véhiculent plus que d'autres des connotations culturelles (exemple : le sable dans les régions sahariennes, le burnous dans les régions des hauts plateaux en Algérie ...).

Galisson (1987) appelle ces entités à valeur subjective des mots à charge culturelle partagée ou encore « des lexicultures ».

Ces lexicultures (ex: 'burnous') dans les chants sélectionnés serviront de déclencheurs pour déconstruire les stéréotypes en classe.

Nous nous permettons d'avancer qu'un locuteur compétent d'une langue (qu'elle soit étrangère ou native) doit remplir une double condition :

- *Primo*, maîtriser l'aspect linguistique de cette langue, qui est indissociable de son référentiel culturel (exemple : dans le dictionnaire, le burnous est un manteau en laine, sans manche avec une capuche pointue, d'origine berbère. Or qu'en Algérie, le burnous est souvent symbole de virilité, et parfois de prestige ou encore de pouvoir).

Rappelons au passage que nous appréhendons le symbole comme une entité symbolique appartenant au domaine de la Culture (anthropologique) érigée du patrimoine ancestral.

A travers cet exemple, il est mis à l'évidence que le signe linguistique n'est pas toujours «transparent » au sens de monosémique (renvoyant exclusivement à un unique référent). Mais il est souvent «opaque» en ce sens où il est riche en associations (Galisson, 1987).

- *Secundo*, être conscient des contingences spatio-temporelles et situationnelles qui sous-tendent la mise en fonctionnement d'une langue donnée (les valeurs caractéristiques de la chevalerie, très prisées autrefois, sont dépassées de nos jours). De même que la prise de thé en Angleterre et au Sahara (en Algérie) n'obéissent pas aux mêmes pratiques et rituels.

Le respect de ces exigences est la condition *sine qua non* pour entretenir une communication équilibrée. Sans quoi, le locuteur non averti aura tendance à utiliser son propre système référentiel pour interpréter le message de l'Autre.

Cela a pour effet de brouiller la communication et d'engendrer des interférences, des quiproquos, des hiatus qui risquent de contaminer - gravement- la situation de communication voire, de la bloquer.

Car, du fait du non isomorphisme des langues, deux mots pris dans deux systèmes linguistiques différents renverraient rarement à la même chose (Galisson, 1987).

Il paraît judicieux de préciser que, «Toute approche d'une culture est donc toujours relative et partielle puisque, aucun groupe, aucun individu ne peut prétendre représenter à lui seul la totalité de la culture. Il n'existe pas au niveau culturel, de prototype» (Abdallah-Pretceille, 1975, p.168).

Ce qui revient à dire que, la Culture est une notion fluctuante, dynamique et mutante. Aujourd'hui encore sa teneur ainsi que ses limites sont loin d'être fixés. Tout au moins, la notion de culture « implique au moins, une pluralité de codes ayant tous la même dignité » (De Carlo, 1998, p.34).

### ***Les motifs de choix du public***

Pour Montessori (1958) la tranche d'âge entre sept et douze ans constitue un moment propice pour apprendre la Culture et élargir les expériences « sociales » de l'enfant. Cette période correspond, dans le système éducatif algérien, à l'émergence des identités plurielles (arabophone/amazighe/francophone), comme l'observe Kadri (2018).

Car la culture est d'une importance capitale dans la construction de l'identité individuelle et collective de l'apprenant. Etant donné qu'elle n'est pas une « essence » mais « une construction » (Halpern, 2016).

L'identité se fonde sur une double dimension : la relation avec soi et celle avec les Autres (Massonat, 1990).

Abdallah-Pretceille (1975; 2008) insiste sur le fait que l'apprenant doit d'abord maîtriser sa Culture, avant d'être confronté à la Culture de l'Autre tout en prenant garde de ne pas se perdre dans les méandres de la comparaison entre les deux systèmes culturels.

Dans cette optique, le document d'accompagnement du programme de français au cycle primaire avance que :

L'enseignement du français prend en charge les valeurs identitaires, intellectuelles et esthétiques en relation avec les thématiques nationales et universelles. Ainsi, à travers les textes de français, l'apprenant est en mesure de s'approprier les principes de l'Algérianité et d'exprimer sa fierté et son respect pour les symboles qui les incarnent. (Document d'accompagnement du programme de français au cycle primaire. 2016, p. 4)

A travers les textes préconisés dans les manuels scolaires de 4<sup>ème</sup> année scolaire, les concepteurs visent à développer une approche culturelle basée sur la découverte de soi-même, partant du principe de : se connaître soi-même pour mieux connaître les autres. Toutefois, cette tentative d'appréhension de la Culture demeure purement théorique s'éloignant -de ce fait- de l'approche actionnelle proclamée dans nos écoles.

De même que, la découverte des langues étrangères se fait *in vitro*, ôtant ainsi à son enseignement/ apprentissage l'authenticité (support authentique) et l'aspect réel (tant recherchés dans le cadre communicationnel actionnel).

### *Les motifs de choix du support (la chanson)*

Depuis la civilisation Hellénique, la chanson occupait une place de choix dans la vie de tous les jours. Elle assurait un rôle d'initiateur à la vie, de préservateur de l'Histoire (ou des histoires) et d'inducteur au savoir.

Si bien que l'Illiade et l'Odyssée d'Homère chantées par les troubadours demeurent - aujourd'hui encore- des œuvres inégalées.

La chanson est imprégnée d'un caractère léger, qui a pour longtemps, contribué à son éloignement du champ de la didactique.

Elle a été souvent taxée de support futile, souvent considéré comme une source d'amusement, de distraction contrant sur ce point le domaine scolaire (réputé être celui du sérieux et de l'assiduité).

Toutefois, nous estimons que ce support convient parfaitement à de petits apprenants tentés par ce qui est décontractant et ludique.

Calvet (1980) la définit en ces propos « C'est un genre spécifique dans lequel les éléments linguistiques et extralinguistiques sont étroitement liés et se combinent. Donc, c'est un mélange de linguistique, de mélodie et de rythmique» (p.23).

De par sa construction à la fois linguistique et artistique, la chanson permet de capter l'attention de l'apprenant et de nourrir sa motivation pour l'apprentissage de la langue et pour l'appréhension de sa Culture.

En ce sens où elle sollicite le cognitif (linguistique) et l'affectif (à travers l'imagination convoquée par son aspect artistique).

Ce qui en fait un support idéal pour approcher une langue ou une culture données.

Pratx (1999) qualifie la chanson de support authentique. Pour Cuq et Gruca (2017), un support authentique est celui qui n'est pas spécialement conçu pour des usages pédagogiques. C'est pourquoi nous avons pensé à la chanson du nouvel an (non conçue à visée pédagogique).

La chanson implique la mobilisation de différentes formes de mémoires (visuelle, auditive, corporelle, spatio-temporelle, gestuelle, etc.). C'est en ce sens que Gardner, Mourlon et Taussig (2010) avancent que :

Il est probable qu'une personne qui a une intelligence musicale sera attirée par la musique et y réussira. Mais l'exécution musicale requiert d'autres intelligences que l'intelligence musicale (par exemple, l'intelligence kinesthésique et les intelligences personnelles), de même que l'intelligence musicale peut être mobilisée pour des domaines autres que la musique au sens strict (comme la danse ou la publicité). [...] Au cours du processus de socialisation, des rapports s'établissent principalement entre l'individu et les différents domaines de la culture. (p.412)

C'est en prenant appui sur la psychologie cognitive que nous avons choisi de travailler sur la chanson. Vu que cette dernière assure plusieurs rôles, parmi lesquels :

-Un rôle affectif et sentimental. Car la chanson rappelle des souvenirs positifs liés à la berceuse.

-Un rôle de vecteur culturel.

-Un rôle de stimulateur de mémoires et d'intelligences variées qui convient à plusieurs styles d'apprentissage.

-Un rôle de socialisateur permettant l'insertion fluide de l'individu au sein d'un groupe donné.

## Méthodes et matériels

Nous avons réalisé une expérimentation auprès de 12 apprenants de 4<sup>ème</sup> année primaire (âgés en moyenne de dix ans). Ils appartiennent à l'école primaire El Amir Abd El Kader de Tichy à Béjaia et sont répartis en deux groupes (expérimental et témoin). Chacun d'eux compte six enfants (trois garçons et trois filles). La répartition aléatoire a été stratifiée selon le genre et les résultats scolaires.

Les apprenants du groupe expérimental ont bénéficié de l'apport d'une période d'initiation à la culture appartenant à la langue visée (en fonction de la langue de la chanson) médiatisée par l'enseignant.

En effet, nous avons consacré 25 minutes avant d'entamer chaque activité de chant programmée (En tout, quatre séances relatives aux quatre langues ciblées : arabe, français, anglais, amazigh) pour donner un aperçu sur la culture appartenant à chacune des langues abordées.

Le thème de ces chansons est la fête du nouvel an. Elles sont réalisées en plusieurs langues: l'arabe, le kabyle, le français et l'anglais.

### *Instrument de recherche*

Pour cela, nous avons utilisé un vidéoprojecteur, des images et un ordinateur portable. Ces outils nous ont permis de réaliser des projections et de créer une simulation de la réalité et aussi d'approcher la culture ciblée de façon plus réelle.

### *Procédure de recherche*

Un pré-test mesurant la créativité/coopération a été administré pour établir un état initial.

La réalisation de l'expérimentation s'est étalée sur la durée d'un mois avec trois séances hebdomadaires consacrées à chaque Culture. Donc au total, nous avons fait douze séances réparties en quatre semaines.

Le déroulement de ces séances est explicité dans ce qui suit :

**Durée :** 25 min d'initiation à la Culture (Eveil de l'intérêt).

**Public concerné :** Les apprenants du groupe expérimental.

**Document :** Support audio- visuel. Il joue le rôle de libérateur langagier.

**Compréhension orale :** Comprendre le document présenté en vue de s'exprimer oralement pour dire ce qui a attiré son attention (positivement ou négativement).

**Production orale :** L'apprenant s'exprime par rapport à sa représentation de la Culture en question. Il rapporte ce qui lui plaît ou déplaît en cette culture.



N.B : En cas de représentation négative, il faut expliquer à l'apprenant que ça reste un point de vue qui peut être véridique ou erroné. Et que sa conception négative d'une Culture émane de la non-compatibilité de cette dernière avec sa propre culture et qu'elle n'affecte en rien les locuteurs l'ayant comme langue endogène ou encore étrangère et seconde.

Aussi, nous avons adressé un questionnaire à quarante enseignants de français du cycle primaire (hommes et femmes) exerçant dans la wilaya de Béjaia.

Cet outil de recherche a pour objectif de s'enquérir des pratiques déclarées des enseignants questionnés quant à l'enseignement de la langue française en quatrième année primaire ceci d'une part. Il permet aussi de reconnaître leurs représentations de la Culture d'autre part.

Il s'agit là d'un questionnaire auto-administré (après test et validation) regroupant des questions fermées (sur l'échelle de Likert) et d'autres ouvertes sollicitant des réponses plus personnelles.

## Résultats

### *Les résultats du questionnaire*

Les résultats ont révélé que 90 % des enseignants éprouvent des difficultés à identifier clairement la dimension interculturelle dans les manuels de 4<sup>e</sup> année primaire. Cette lacune suggère un besoin de formation pédagogique ciblée sur l'analyse interculturelle des supports didactiques

Alors que 10 % des enseignants reprochent aux documents officiels de proposer une approche interculturelle vague et à dominante purement théorique.

Or, l'approche par compétence (actionnelle) suivie dans nos écoles insistent sur l'apprentissage par action (pratique) parce que plus durable (étant axé sur l'autonomisation et sur la métacognition).

En ce qui concerne les manuels scolaires, 65 % des enseignants pensent que les manuels scolaires offrent des textes qui véhiculent des connaissances culturelles sur la langue (fêter l'anniversaire, aller à la plage, célébrer la journée de l'arbre, etc.) au lieu de favoriser une éducation interculturelle permettant réellement « le vivre ensemble » ou encore l'acceptation de l'Autre.

35% des enseignants estiment que les concepteurs en voulant décontextualiser le texte de lecture (présenter des textes adaptés), ils l'ont dénaturé (dés-authentifié). Alors que les élèves avaient tout à gagner en leur proposant des textes authentiques.

Cela serait réalisable grâce à l'introduction de la technologie moderne et notamment internet.

### *Les résultats concernant les pratiques interculturelles*

Les résultats des apprenants du groupe expérimental sont venus très satisfaisants contrairement à ceux du groupe témoin. En vue d'une vision claire des données collectées, nous présentons le tableau synoptique suivant :



Tableau 1. *Evaluation des critères chez les apprenants du groupe expérimental*

Groupe expérimental	Très satisfaisant 5 pts	Satisfaisant. 2,5à 4 pts	Insatisfaisant. 0 à 1,5 pts
Les critères			
Créativité		66%	
Communication (verbale et para-verbale)	86%		
Coopération (l'organisation spatio-temporelle).		66%	

Tableau 2. *Evaluation des critères chez les apprenants du groupe témoin*

<u>Groupe témoin.</u>	Très satisfaisant. 5 pts	Satisfaisant. 2,5à 4 pts	Insatisfaisant. 0 à 1,5 pts
Les critères			
Créativité			16%
Communication (verbale et para-verbale)		66%	
Coopération ( l'organisation spatio-temporelle).		66%	

Nous tenons à préciser que, l'évaluation des critères choisis est inspirée des travaux de Lamri (2018) qui énumère quatre compétences (créativité, communication, esprit critique et coopération) comme étant des conditions novatrices monopolisant le marché de la réussite professionnelle et sociale au 21<sup>ème</sup> siècle.

Dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes limitée à l'analyse de trois d'entre elles par souci de rigueur et de fiabilité. Il s'agit entre autres des critères de : créativité, coopération et de communication.

## Discussion

Les résultats obtenus au cours de cette expérimentation ont montré l'impact de l'adoption d'une posture interculturelle dans nos classes de FLE. En effet, cette démarche a eu des retombées positives relatives au groupe ayant bénéficié d'une initiation à la dimension interculturelle.

A travers les résultats du groupe expérimental (contrairement à ceux du groupe témoin), nous pouvons avancer que la réalisation de cette tâche -bien que ludique en apparence- a eu des répercussions positives sur la posture des apprenants (le critère de créativité).

Les difficultés des enseignants à identifier l'interculturel (90%) expliquent l'impact significatif de notre médiation pédagogique sur le groupe expérimental.

En effet, les apprenants se sont montrés très créatifs pour créer des costumes et pour gérer l'espace et le décor. Ils ont même fabriqué de petits monuments en papier (la statue de liberté, maqam Echahid,...) pour approcher de plus en plus la réalité.

Les apprenants étaient très motivés par le travail collectif (le critère de coopération). Cette motivation a été observable à travers l'intérêt qu'ils accordaient à l'organisation et à la réalisation de cette activité et à travers le partage des tâches notamment pour le montage de la scène du spectacle et pour le décor.

Ils s'entraidaient pour faire face aux « problèmes » survenus de façon intelligente repérable à travers l'exploitation de connaissances de diverses natures (déclaratives, procédurales,...) pour la réalisation du décor de la scène ainsi que pour l'organisation spatio-temporelle de la présentation.

Les apprenants ont tous travaillé dans un esprit d'équipe remarquable. Les écoliers doués et moins doués s'entraidaient sans complexes (ni d'infériorité, ni de supériorité).

Comme nous avons pu remarquer que le chant en chœur a eu pour effet de mettre en confiance les apprenants timides et les a encouragé à prendre la parole et à intervenir efficacement auprès de leurs collègues pour réussir cet événement.

Le chant a ainsi permis de mettre nos apprenants timides sur « la même longueur d'ondes » avec les autres (au sens propre et au sens réfléchi de l'expression). Ils ont osé franchir le pas de la sociabilité sans peur ni gêne. Ils se sont montrés plus confiants envers soi et envers les autres et plus disposés à communiquer (le critère de communication).

### **Implications pédagogiques**

L'apprentissage par le biais de la chanson a aidé l'apprenant à gérer son espace-temps et à coordonner ses efforts à ceux des autres (se construire des repères et des limites à travers le respect du rythme et de la rime).

Au terme de cette expérience, nous avons été frappée par la motivation des élèves à apprendre les langues. Comme nous avons été agréablement surprise par le développement de valeurs nobles tel que : l'entraide (le partage des tâches), la coopération (le travail en équipe), le sens de partage et de responsabilité (la répartition des tâches), ainsi que le dévouement personnel pour un intérêt collectif.

Reste à préciser que, le but de l'approche interculturelle n'est pas d'approcher un idéal eudémonique, mais d'atteindre « un vivre-ensemble » pacifique avec l'Autre, susceptible d'éviter d'éventuelles dérives entre les Hommes.

Encore, faut-il préciser qu'en classe de langues, les activités interculturelles doivent dépasser la phase d'acquisition de connaissances linguistiques, historiques, folkloriques, géographiques relatives à une langue étrangère, en vue de déboucher sur des pratiques interculturelles solidement assises.

### **Conclusion**

Nous sommes enclins de conclure que, face à un inévitable contact facilité par la mondialisation, les experts en éducation doivent mettre au point des approches interculturelles

qui dépassent le simple aspect symbolique et affectif de la culture en vue d'opter pour une pratique interculturelle fondée sur une méthodologie congrue.

Cette dernière doit se traduire à travers les documents officiels ainsi qu'à travers les manuels scolaires mis à la disposition des acteurs pédagogiques.

Les décideurs doivent penser à impliquer -directement- les enseignants en leur proposant des formations en approche interculturelle. Afin qu'ils puissent intervenir -efficacement- dans l'éducation interculturelle des apprenants et d'intégrer dans les plans de formation continue des enseignants des modules sur l'analyse des lexicultures dans les supports authentiques (ex: chansons).

Finalement, l'introduction de la chanson dans le contexte scolaire (en tant que vecteur linguistique et culturel) s'est avérée une bonne alternative à même d'initier nos jeunes apprenants à l'acceptation de tout ce qui n'est pas semblable à moi et à la cohabitation pacifique avec l'Autre.

Elle a eu des effets bénéfiques sur le comportement des apprenants et sur leurs mental. Comme , elle a permis de pousser plus loin les apprentissages en les rapprochant réellement de ce qui se fait en société (donner vie aux apprentissages en les faisant sortir de leur cadre purement pédagogique). Bien que des corrélations fortes soient observées, d'autres facteurs (motivation intrinsèque, effet de nouveauté) pourraient expliquer en partie les résultats.

Elle a aussi participé à l'insertion de certains apprenants (venus d'ailleurs) qui trouvaient du mal à s'ouvrir à leurs nouveaux collègues.

### À propos de l'auteur

**Benchennouf Houda**, docteure en didactique du FLE (ayant suivi une formation en France sur la didactique de la lecture et de l'écriture). Maître assistant B à l'université de Mila. Auteure de plusieurs articles sur la didactique de la lecture (notamment littéraire) et de l'écriture (notamment créative). Auteure d'un livre sur la lecture littéraire. <https://orcid.org/0000-0002-1393-8802>

**Financement:** Cette recherche n'est pas financée.

**Remerciements:** Non applicable

**Originalité :** Notre protocole évalue l'impact sur la créativité et la coopération via une grille critériée.

**Conflits d'intérêts:** Les auteurs ne déclarent aucun conflit d'intérêts.

**Déclaration sur l'intelligence artificielle:** L'IA et les technologies assistées par l'IA n'ont pas été utilisées.

### Références

- Abdallah-Pretceille, M. (1975). *Des enfants non-francophones à l'école : quel apprentissage ? quel français ?* Armand Colin.
- Abdallah-Pretceille, M. (2008). Communication interculturelle, apprentissage du divers et de l'altérité. In *Année européenne du dialogue interculturel : communiquer avec les langues-cultures* [Conference proceedings]. Université Aristote de Thessaloniki. <http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/Abdalahpretceille.pdf>

- Anghel, L., Farandjis, S., & Nowicki, J. (Eds.). (2010). *La cohabitation culturelle*. CNRS Éditions. <https://books.openedition.org/editions-cnrs/35818>
- Beacco, J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langues*. Hachette Livre.
- Blanchet, P. (2004). *L'approche interculturelle en didactique du FLE* [Lecture notes]. Cours d'UED de Didactique du Français Langue Étrangère de 3<sup>e</sup> année de Licence. [http://www.aidenligne-francais-universite.auf.org/IMG/pdf\\_Blanchet\\_inter.pdf](http://www.aidenligne-francais-universite.auf.org/IMG/pdf_Blanchet_inter.pdf)
- Bonoli, L. (2008). *Lire les cultures*. Éditions Kimé.
- Calvet, L. J. (1980). *La chanson dans la classe de français langue étrangère*. CLE International.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses universitaires de Grenoble.
- De Carlo, M. (1998). *L'interculturel*. CLE International.
- De Saussure, F. (1916). *Cours de linguistique générale* (C. Bally & A. Sechehaye, Eds.). Payot.
- Galisson, R. (1987). Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots à C.C.P. *Études de Linguistique Appliquée*, (69).
- Gardner, H., Mourlon, J.-P., & Taussig, S. (2010). *Les formes de l'intelligence*. Odile Jacob.
- Halpern, C. (2016). *Identité(s). L'individu, le groupe, la société* (Nouv. éd.). Sciences Humaines Éditions.
- Jullien, F. (2021). *Altérités. De l'altérité personnelle à l'altérité culturelle*. Gallimard.
- Lamri, J. (2018). *Les compétences du 21<sup>e</sup> siècle : Comment faire la différence ? Créativité, communication, esprit critique, coopération*. Dunod.
- Leleu-Galland, E., & Ghrenassia, P. (2019). *Dictionnaire du vivre ensemble*. Nathan.
- Ministère de l'éducation nationale, Commission nationale des programmes, Groupe spécialisé disciplinaire du français. (2016). *Document d'accompagnement du programme de français-cycle primaire*. Office Nationale des Publications Scolaires.
- Montessori, M. (1958). *De l'enfant à l'adolescent*. Desclée de Brouwer.
- Pratx, P. (1999). Des chansons pour des situations de communication. *Le Français dans le monde*.
- Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. *Langues Modernes*, (3).
- Zarate, G. (2012). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Didier.