

## Jouer la lexiculture en classe du FLE: Pour une approche ludico-interculturelle dans le secondaire algérien.

### Play lexiculture in FFL class: For a playful-intercultural approach in the Algerian secondary school.

**Cherifa ZIDOURI\***,  
University of Tiaret (Algérie),  
[cherifa.zidouri@univ-tiaret.dz](mailto:cherifa.zidouri@univ-tiaret.dz)  
**Dr. Sihame KHARROUBI**,  
University of Tiaret (Algérie),  
[sihamekharroubi@gmail.com](mailto:sihamekharroubi@gmail.com)

Date de soumission : 19.09.2021

Date d'acceptation : 04.10.2021

Date de publication : 06.11.2021

**Ex  
PROFESSO**

*Volume 06 / Numéro spécial / Année 2021*

\* - Auteur correspondant.

#### Résumé

Dans cette contribution qui s'inscrit dans la sphère de la sociodidactique, nous nous intéressons à l'impact de l'exploitation du jeu lexical au service du développement d'une compétence interculturelle en classe du FLE. Le jeu lexico-culturel, peut-il être plus efficace pour la formation des lycéens à l'interculturalité, à l'ouverture à l'autre et à l'éthique de la diversité ? Ainsi est la question principale dont la réponse nous a conduit à mener une expérimentation pour identifier l'apport potentiel de cette activité qui fait partie intégrante du monde de l'enfant et de l'adolescent. À travers notre étude, nous avons pu montrer l'impact favorable de cette activité ludique sur le développement d'une compétence culturelle, d'une conscience de la diversité puis sur l'affermissement d'une vision interculturelle de celle-ci.

**Mots-clés :** le jeu ; la lexiculture ; la compétence interculturelle ; la classe du FLE.

#### Abstract

In this contribution which is registered in the field of sociodidactics, we are interested in the impact of the use of lexical game in the service of intercultural education in FLE class. Can the lexico-cultural game be an effective way to form the high school pupils to interculturality, to openness to the other and to ethics of diversity? To answer this question, we have conducted an experiment to identify the potential effect of this activity which is an integral part in the world of children's and teenagers. Through our study, we could figure the good impact of this playful activity on the development of a cultural competence, an awareness of the diversity then on the strengthening of an intercultural vision of this one.

**Keywords:** the game; lexiculture; intercultural competence; the FFL class.

Url de la revue :

<https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/484>

## **INTRODUCTION**

À l'ère de l'ouverture et de l'effacement des frontières entre les peuples, les sociétés et les cultures, la formation à l'interculturel et à l'éthique de la diversité est devenue une nécessité absolue. Une telle formation permet de réconcilier avec l'autre qui diffère de moi, avec une altérité typiquement complexe et avec un monde dont on a toujours besoin. L'intégration du volet culturel et interculturel dans les classes de langue suscite autour d'elle les débats les plus tumultueux, mais constructifs qui visent l'optimisation des méthodes, la proposition des pistes pédagogiques et la négociation des expériences enrichissantes d'intégration.

La solution ludique et particulièrement les jeux pédagogiques, sont considérés comme des activités stimulatrices de l'engagement cognitif et sensoriel, favorisant de la motivation, accélératrices de l'apprentissage et déclencheuses de l'imagination motrice et des interactions constructives. Le jeu est qualifié comme un support simple, mais performant qui « *présente une forte capacité de transmission culturelle*

<sup>1</sup>. Dans ce sens, son introduction en classe langue ne permet pas seulement à l'apprentissage de la langue étrangère, mais également à l'introduction des dimensions culturelles et interculturelles qu'elle occulte cette langue.

C'est justement pour cette raison que nous avons choisi d'entreprendre la présente recherche qui vise le dépistage et la vérification de l'apport potentiel du jeu pédagogique au service d'une éducation et d'une formation culturelle et interculturelle des lycéens algériens. En d'autres mots, notre travail a pour objet principal l'identification de l'ensemble des conjonctures entourant l'enseignement des contenus linguistiques et culturels via le jeu. Pour ce faire, nous avons tenté de répondre à cette question centrale : le jeu lexiculturel peut-il constituer une autre façon d'enseigner plus simple, mais plus efficace favorisant de la dimension culturelle et interculturelle en classe du FLE au secondaire algérien, et formant à l'interculturalité, à l'ouverture à l'autre et à l'éthique de la diversité ?

Nous avons supposé que le jeu pourrait constituer une autre façon d'enseigner plus efficace et plus rentable et qui faciliterait l'amélioration simultanée de la compétence lexicale et interculturelle. Nous avons présumé ainsi que la simple mise en pratique du jeu en classe ne conduirait pas forcément à l'introduction et à l'explicitation des contenus culturels et interculturels. Le choix du support conditionnerait l'échec ou la réussite de l'exploitation. Pour répondre à notre question principale et confirmer ou infirmer nos hypothèses, nous avons respecté la démarche scientifique communément suivie pour cueillir des données quantitatives et qualitatives. Commençons tout d'abord par un cadrage théorique incontournable dans lequel nous avons développé les notions pivots de notre travail ainsi que nous avons explicité les liens qu'entretiennent les éléments de la triade de base de notre recherche : « la lexiculture, le jeu et l'interculturalité ». Quant à la partie pratique, nous avons opté pour un travail expérimental sur terrain.

### **I. REPÈRES THÉORIQUES**

#### **I.1. De l'hétérogénéité et la diversité culturelle à la pédagogie interculturelle**

Après que la mondialisation s'est accomplie sur de différents plans, la diversité est devenue une réalité indubitable, ainsi que les échanges et l'ouverture aux autres.

Face à ce nouveau paradigme social, le clivage, la discrimination et l'intégrisme sont nés et de plus en plus intensifiés pour être certainement dans le côté obscur de cette rencontre humaine exponentielle. La forte volonté de favoriser l'harmonie de l'échange linguistique et culturel et de lutter contre ces formes de racisme qui ne sont en aucun cas en faveur de la civilisation et l'existence humaine, a donné naissance à la notion de l'interculturel. Cette notion qu'elle s'est cantonnée à certains moments dans la problématique d'immigration, est désormais un volet indispensable de la démarche pédagogique.

Évoquer la notion de la diversité linguistique et culturelle sans recourir aux documents et aux déclarations du Conseil de l'Europe paraît déficient, car ce dernier « est inscrit dans une logique de plurilinguisme et de pluriculturalisme, et d'affirmation que la conscience linguistique est aussi tributaire de la conscience interculturelle »<sup>2</sup>. Dans nombreux de ces déclarations, celles qui sont sur la diversité culturelle (2001), sur le dialogue interculturel et la prévention des conflits (2003), sur le vivre-ensemble dans l'égalité dignité (2008), et même dans le fameux CECRL (2001) et son volume complémentaire (2018), le Conseil de l'Europe insiste sur la nécessité, voir l'inévitabilité d'une compréhension mutuelle, d'une « prise de conscience interculturelle »<sup>3</sup> et d'une formation interculturelle. L'objectif ultime est de lutter contre les conflits et d'instaurer un dialogue propice entre les interlocuteurs provenant de diverses appartenances pour assurer un vivre-ensemble malgré la diversité qui est confirmée à maintes fois comme une vérité générale qu'il faut admettre et qu'il est nécessaire de la bien gérer.

La prise de conscience de la diversité linguistique et culturelle stimule une comparaison inévitable entre le « moi » et l'« autrui ». Un éventuel conflit peut naître suite à l'identification de la différence qui est parfois flagrante entre les acteurs en situation d'interaction. Ainsi est né le racisme et la discrimination et ainsi est né l'idée d'une formation à l'interculturel et à l'éthique de la diversité au sein des écoles censées former la future génération. La classe de langue n'est plus perçue comme un lieu où on apprend uniquement la langue, mais également dont on entre en contact avec d'autres cultures. Dans ce sens, J. Salmi affirme que :

*« La langue n'est pas un outil neutre, c'est un phénomène de civilisation qui porte en soi les symboles et les valeurs de la culture dont elle est issue (...) lorsqu'on enseigne une langue à un enfant, on ne lui apprend pas seulement le vocabulaire, la grammaire ou la phonétique, mais qu'on lui transmet aussi, le plus souvent de manière inconsciente des notions et des conceptions propres au contexte socioculturel de cette langue. »<sup>4</sup>*

Compte-tenu de la nécessité, voire l'obligation de prendre en charge une école multiculturelle, dans laquelle tous les types de relations se tissent et de permanents contacts culturels s'établissent, l'éducation interculturelle paraît comme l'instrument incontournable de la socialisation des individus appartenant à une époque hypercommunicante. L'interculturel en classe permet de former les apprenants au respect et l'acceptation de l'altérité, à la neutralisation par rapport aux stéréotypes, au dépassement des quiproquos que peut engendrer le contact altéritaire. Dans la même veine, le cadre européen de référence<sup>5</sup> affirme que l'interculturalité consiste à doter l'apprenant de la capacité de découvrir la culture de l'autre et en même la sienne en établissant des liens de convergence et de divergence tout en jouant l'intermédiaire actif entre les deux. Intégrer l'interculturel en classe de FLE contribue, donc à créer des passerelles de dialogue entre l'identité et l'altérité en gérant rentablement les

quiproquos souvent source de conflits culturels. Bref, c'est de donner à l'apprenant la capacité d' « *aller au-delà de relations superficielles stéréotypées* »<sup>6</sup>

Nous avons parlé de malentendus culturels dans la mesure où l'acte de communication nécessite simultanément une compétence linguistique, mais également culturelle et interculturelle pour pouvoir agir efficacement dans un contexte plurilingue et multiculturel. Il s'agit donc de savoir gérer l'hétérogénéité engendrée par la diversité exponentielle, une diversité qui place l'individu devant le devoir de revoir ses visions ethnocentriques et unilatérales en faveur d'une vision pluridimensionnelle. Cela veut dire que l'individu a besoin de connaître non seulement la langue de l'autre envisagée dans sa version dictionnaire, mais également sa culture pour réussir le déchiffrement des éléments culturels sous-jacents des énoncés linguistiques.

R. Galisson met en valeur la notion de « mots à charge culturelle partagée » et celle du « lexiculture » dans la mesure où les mots sont parfois rapporteurs d'une réalité plus vaste et amphigourique que celle que reflète sa définition sémantique dictionnaire et que le vocabulaire est véhiculaire des éléments culturels partagés de la population d'origine. De ce fait, on peut déduire qu'à partir du lexique, on peut accéder à la culture et aux faits culturels et qu'à partir de la culture, on peut avoir accès au vocabulaire d'une langue. R. Galisson affirme que la culture est présente, voire omniprésente dans tout type de discours même celui qui ne porte pas sur les éléments et les faits culturels. Cette interdépendance entre les cultures et les mots a donné naissance à la notion de la lexiculture que R. Galisson définit comme « *la culture mobilisée et actualisée dans et par les mots de tous les discours dont le but n'est pas l'étude de la culture pour elle-même* ».<sup>7</sup>

Ce lien indissociable est qualifié par R. Galisson<sup>8</sup> comme un jeu de symbiose entre la langue et la culture, une symbiose qui implique une union étroite d'une influence réciproque inévitable entre les deux. Selon les mots de P. Blanchet :

*« Toute langue véhicule et transmet, par l'arbitraire de ses lexiques, de ses syntaxes, de ses idiomatismes, des schèmes culturels d'un ou plusieurs groupes qui la parlent. Elle offre des « versions du monde » spécifiques, différentes de celles offertes par d'autres langues. Inversement, toute culture régit les pratiques linguistiques, qu'il s'agisse par exemple de l'arrière-plan historique du lexique [...] ou qu'il s'agisse des conventions collectives d'usage des langues [...]»<sup>9</sup>.*

Cela met l'enseignant de langue devant un très grand défi de gérer d'une manière harmonieuse la différence entre le monde culturel de l'apprenant, celui de ses camarades et son propre monde chargé de représentations, de valeurs, de principes et d'un répertoire gigantesque de normes sociétales, ethniques et linguistiques acquis et accumulés pendant son long parcours de la découverte de l'univers qui l'entoure. Il est devant le devoir de guider ses pratiques vers le développement d'une compétence lexicale, d'abord qui permet d'entamer l'acte communicatif et d'accéder au sens de la langue étrangère, et également devant une compétence interculturelle déterminante pour la bonne interprétation des énoncés.

La classe de langue est par excellence le lieu idéal représentant la pluralité et le croisement et le brassage linguistique et culturel. Ce ne sont pas uniquement les deux langues source et cible qui sont mises face à face, mais simultanément deux codes culturels que doivent maîtriser les interlocuteurs pour assurer des interactions enrichissantes et non plus des communications conflictuelles et guerrières. Donc,

l'enseignant du FLE ne peut ni ne doit passer en silence les significations culturelles qu'occultent certains mots traités en classe, mais il doit les identifier, les éclaircir, et même les exploiter dans des situations authentiques ou de simulation. C'est ainsi né la pertinence de la surcharge conceptuelle qu'évoque la lexiculture, et c'est à travers cette affirmation de l'étroite liaison entre le lexique et la culture et également l'intime union bel et bien connue et certifiée entre la pratique ludique et l'apprentissage que nous avons choisi l'étude de l'approche ludico-interculturelle de la lexiculture, en d'autres mots, de travailler dans une perspective ludique pragmatique de l'interculturel en classe du FLE.

## **I.2. La lexiculture : accéder à la culture par les mots**

En s'appuyant sur la réflexion galissonienne, la lexiculture est un domaine qui s'intéresse à l'étude du passage « *de la langue à la culture par les mots* »<sup>10</sup>. De ce sens, la lexiculture et comme son nom l'indique est une discipline qui a pour but le jumelage entre le lexique et la culture, corollairement qui vise le travail de développement simultané des deux compétences lexicale et culturelle et qui suit l'itinéraire d'accès à la culture par la langue et particulièrement par les mots. En fait, le rapport lexique/culture est indubitable et non-susceptible d'être contesté. Il a été maintes fois illustré par R. Galisson qui a confirmé que « *pour accéder à la culture, quelle qu'elle soit, le meilleur truchement est le langage, parce qu'il est à la fois véhicule, produit et producteur de toutes les cultures* »<sup>11</sup>

Avant de définir la lexiculture, il est de première importance de définir prioritairement la compétence lexicale et la compétence culturelle et interculturelle qui sont souvent associées à la notion de communication. Faire doter les apprenants d'une compétence lexicale consiste à leur enseigner systématiquement le vocabulaire nécessaire pour mener et réussir une communication altéritaire. L'apprenant se trouve, donc devant une tâche double. D'abord, dans le devoir de savoir les significations exactes, des mots et leurs fonctionnements et aussi d'avoir l'aptitude de bien employer les mots dans leurs contextes corrects. Pour assurer l'emploi correct de cette entité significative qui est « le mot », la compétence culturelle et interculturelle paraissent indispensables pour assurer ce « va et vient » entre les différentes significations culturelles que peuvent véhiculer les mots.

La compétence culturelle est définie comme étant « *un ensemble d'aptitudes permettant d'explicitier les réseaux de significations implicites, à partir desquelles se mesure l'appartenance à une communauté culturelle donnée* »<sup>12</sup>. Cela veut dire qu'elle consiste à avoir une connaissance plus au moins approfondie de différentes règles socioculturelles régissant la vie collective d'un tel ou tel groupe social. Il s'agit également d'avoir une connaissance minime des modes de fonctionnement idéologiques et sociétales, des accords sémiologiques et des représentations collectives au biais desquelles les membres de l'entité sociale perçoivent le monde. Entre ceux qui la trouvent statique et purement descriptive dans la mesure où elle n'implique pas l'échange et l'interaction et d'autres qui la trouvent évolutive et dynamique, la compétence culturelle demeure prépondérante pour pouvoir identifier, classer et catégoriser les individus selon leurs appartenances et à la lueur de leurs différences. Cette classification n'a pas pour but le clivage et la discrimination, mais la connaissance et la compréhension.

Quant à la compétence interculturelle, elle sert principalement à « *comprendre l'altérité, à établir des liens cognitifs et affectifs entre les acquis et les apports de toute nouvelle*

*expérience de l'altérité... »<sup>13</sup>. Elle consiste à interagir effectivement, à échanger véritablement et à éliminer les barrières en faveur d'un dialogue et d'une interaction. Elle sert à gérer principalement l'amalgame coulant de segments et d'éléments culturels caractérisant l'existence et la civilisation humaine et de relativiser les représentations et l'horizon restreint des attitudes et des jugements de valeur vis-à-vis de l'autre. C'est la reconnaissance et l'acceptation de ces éléments dans leur diversité et en dépit de leurs différences colossales et de leur hétérogénéité flagrante pour assurer une rencontre sans heurts ni quiproquos ni blocages. Avec les termes de F. Windmüller, la compétence interculturelle consiste à avoir « la capacité de compréhension [...], de décentration et de relativisation (en mettant l'accent sur la pluralité, l'hétérogénéité, et corollairement, sur l'altérité), et d'interprétation (reconnaissance des valeurs et des référents socioculturels des cultures mises en présence).»<sup>14</sup>. De ce fait, on peut dire que les deux dimensions culturelle et interculturelle s'avèrent assurément établies dans la classe du FLE, dans la mesure où elle favorise cette rencontre précieuse avec l'altérité, avec la langue et la culture de l'autre.*

La lexiculture qui fait l'objet de notre article, est une discipline du domaine de la didactique des langues-cultures. Elle fait l'objet d'étude de la lexiculturologie qui a pour but l'étude des significations et les charges culturelles des mots. Pour R. Galisson, la lexiculture a pour « *ambition pédagogique [...] d'entrer dans la culture par les mots, afin de solidariser, d'intégrer langue et culture dans un même enseignement/apprentissage, c'est-à-dire sans les disjoindre, sans les isoler artificiellement, en vertu de leur consubstantialité naturelle.*»<sup>15</sup>.

D'après C. Díaz<sup>16</sup>, la conception galissonienne de la lexiculture repose sur l'étude des charges culturelles partagées qui constituent la matière première de ce domaine alliant la langue et la culture. Cela veut dire que la lexiculture a pour objet l'étude de l'implicite qui incarne les valeurs et composantes culturelles, identitaires et pragmatiques ciblées à travers l'usage des mots visant l'identification culturelle par rapport à un exogroupe ou un endogroupe. Pour l'auteure, une charge culturelle d'une unité lexicale porteuse de sens est « *une valeur seconde ou ajoutée au signifié que nous ne pouvons pas trouver dans les dictionnaires, bien que nous puissions constater que cela constitue un obstacle pour la connaissance opérative.*»<sup>17</sup>

Bref, l'étude des charges culturelles partagées consiste à avoir accès à l'univers culturel de langue étrangère par les mots. Donc, ce travail d'analyse des mots en faveur d'une identification linguistico-culturelle et d'une intercompréhension interculturelle - le cas de notre contribution - se situe dans une pratique lexicaliste de l'interculturel.

### **I.3. Le jeu objet parfaitement culturel et vecteur d'un rapprochement interculturel**

En parlant du jeu, vient dans l'esprit un univers de plaisir, de détente et de divertissement, un univers où il n'y a pas de pression ni d'angoisse, et pas certainement du stress, bref, un univers propice pour l'homme de tout âge confondu. Exploiter le jeu pédagogiquement permet à l'enseignant d'allier le sérieux au ludique, de partir du gratuit pour arriver à l'efficace et de donner à n'importe quel contenu didactique un caractère amusant qui accélère la cadence d'assimilation chez l'apprenant, cela lui permet de se débarrasser de la monotonie et de l'angoisse vis-à-vis de l'apprentissage. Bref, le jeu en classe, c'est joindre l'apprentissage au plaisir.

Le jeu est une activité stimulatrice de l'engagement et la faculté cognitifs et déclencheuse d'une motivation nécessaire pour guider et orienter l'action de l'apprenant vers un apprentissage efficace et durable. La solution ludique peut résoudre les contraintes liées à la passivité des élèves, à leurs désintéressements et aux situations de blocage dans les modalités rigides d'apprentissage. L'efficacité du jeu dans le processus d'enseignement-apprentissage est un allant en soi, son apport positif était maintes fois affirmé par J. Piaget (1923), M. Montessori (1939, 1914,1942), C. Freinet (1987), G. Brougère (2002,2005, 2012) et J. Huizinga (1938) pour ne citer que ces cinq considérés parmi les initiateurs à l'étude du jeu et de ses fonctions cognitives, psychologiques et de sa place pédagogique. À la lueur de leurs travaux, le jeu s'avère indiscutablement comme une activité ludo-éducative attrayante et fiable.

Force est de souligner que dans cette rubrique, nous avons nous étalons davantage sur le jeu éducatif et son exploitation comme un médium pédagogique et un vecteur clé pour l'introduction de la dimension culturelle et interculturelle dans le processus d'enseignement-apprentissage. D'après l'historien néerlandais J. Huizinga, le jeu est un phénomène culturel plus qu'une fonction biologique ou psychologique<sup>18</sup>. Donc, il affirme que les deux concepts sont consubstantiels et que le développement de l'un peut mener au développement de l'autre.

En cherchant la définition du jeu, on trouve plusieurs acceptions qui varient de l'un à l'autre selon l'onglet de son étude. Celle de J. Cuq nous semble la plus complète et la plus pertinente dans la mesure où elle couvre néanmoins partiellement les différents domaines et qu'elle met en relief le fait communicatif et interactionnel déclenché par le jeu. C'est précisément dans ces interstices des situations d'interaction avec l'autre où se nichent l'importance de la formation à l'interculturel. Pour lui, le jeu est défini ainsi :

*« Une activité d'apprentissage dite ludique est guidée par des règles du jeu et pratiquée pour le plaisir qu'elle procure. Elle permet une communication entre apprenants [...]. Orientée vers un objectif d'apprentissage, elle permet aux apprenants d'utiliser de façon collaborative et créative l'ensemble de leurs ressources verbales et communicatives. »<sup>19</sup>*

De cette définition, on peut identifier la triade significative suivante : « apprentissage-jeu- communication » en les associant à la notion du « plaisir ». Le jeu est donc envisagé comme une activité d'apprentissage qui assure la communication, l'interaction, la réciprocité et l'échangeabilité entre les partenaires de l'acte pédagogique, ce qui implique un partage d'ordre identitaire et culturel assuré par tout contact altérité. On parle donc du jeu comme un phénomène culturel dans la mesure où il procure par une voie ludique une confrontation des cultures, des identités et des univers chargés de représentations au biais desquelles les apprenants perçoivent le monde qui les entoure. En fait, les jeux sont souvent considérés comme catalyseurs de l'activité pédagogique et un lieu privilégié favorisant la rencontre et le rapprochement interculturel en effaçant les barrières entre des apprenants provenant de diverses appartenances, guidés et soumis aux différents imaginaires.

D'après J. Château, c'est « par le jeu que l'enfant prend contact avec les autres, il s'habitue à envisager le point de vue d'autrui, à sortir de son égocentrisme originel.»<sup>20</sup> Pareil pour l'adolescent, le jeune, et même l'adulte, le jeu a toujours le pouvoir de dynamiser le rapport à l'autre et la perception générale de l'approche interculturelle en classe du FLE. Jouer, c'est dialoguer, communiquer, partager, recourir à ses connaissances, à ses repères culturels pour interpréter et donner sens aux faits. Jouer, c'est aussi dans

ce sens prendre conscience de la différence, comparer sous l'effet d'un étonnement inné chez lui et constitutif de son esprit, puis manifester de l'empathie vis-à-vis de l'autre qui est indubitablement différent. Et c'est là où se forge sa personnalité, son esprit de tolérance et c'est là où se transforme sa vision de lui-même et du monde environnant. Dans ce sens, le jeu semble comme un objet éminemment culturel et il peut être -si bien exploité- vecteur clé visant l'introduction, l'enrichissement et le renforcement des répertoires culturels, pluri et transculturels par corollaire vecteur d'un rapprochement interculturel.

Nous avons parlé d'un rapprochement culturel dans la mesure où nous vivons dans un monde jonché d'une diversité étonnante, cause principale du clivage, des mésententes et des conflits. On pense également qu'il nous appartient d'agir pour participer positivement à la création d'un monde stable où tous interagissent avec tous sans tenir compte des appartenances ou de la suprématie quantitative ou qualitative d'une culture par rapport à l'autre. Le rapprochement interculturel a pour valeur estimable la formation à l'éthique de la diversité et à une citoyenneté mondiale, donc un rapprochement qui a pour finalité ultime l'instauration d'un climat propice pour un vivre-ensemble malgré la différence colossale des espèces humaines, une vie ensemble qui n'est ni inapplicable ni possible en ayant une vision mono-culturelle et ethnocentrique.

## **I. CHOIX MÉTHODOLOGIQUE ET PRATIQUE :**

### **II.1 Contexte et choix :**

Dans cette contribution qui vise l'amorçage d'une prospection sur les essais de création d'un dialogue interculturel et de la mise en pratique d'une pédagogie interculturelle dans la classe du FLE via le jeu lexiculturel, nous avons tenté d'articuler conjointement et pratiquement les trois notions suivantes : l'interculturalité, le jeu et la lexiculture. C'est une relation de cause à effet, celle qui les unit, et c'est cette relation que nous avons essayé de la comprendre et à valider à travers notre expérimentation. Nous avons visé donc la vérification de l'apport du jeu et plus particulièrement du jeu lexiculturel, ce médium cognitif qui est au cœur de l'univers socio-éducatif et qui est de plus en plus visible dans les pratiques culturelles intégrées dans le processus d'enseignement-apprentissage. Nous avons tenté donc de soutenir l'hypothèse que le jeu lexiculturel en classe de FLE contribue au développement d'une compétence culturelle et interculturelle chez l'apprenant.

Pour ce faire, nous avons décidé d'examiner de près les particularités, les exigences et les éventuels avantages de l'intégration du jeu lexical en faveur d'une formation à l'interculturel. Alors, nous avons opté pour un travail expérimental auprès des élèves du secondaire. L'expérimentation a eu lieu au lycée de Maarouf Charef Fornaka-Wilaya de Mostaganem- Algérie, avec une classe de la troisième année langues étrangères.

Avant d'expliquer le développement et l'itinéraire de la progression du travail, il est d'une n'importance capitale de souligner que les critères qui ont orienté notre choix sont principalement relatifs aux spécificités distinctives de la population choisie. Ces derniers, font partie comme ci-haut mentionné d'une classe de troisième année secondaire branche de langues étrangères, une classe d'un nombre total de 12 apprenants. Du point de vue pédagogique et en le comparant aux nombres des apprenants dans les autres classes souvent chargées, ce nombre est quantitativement idéal pour réussir la pédagogie par le jeu et pour effectuer puis savoir gérer



efficacement l'activité proposée toute en ayant la possibilité d'observer un par un les manifestations des participants. Ce qui caractérise de plus les classes de langues étrangères, c'est le fait qu'elles sont intrinsèquement motivées par la langue française, puisque c'est leur spécialité et que les apprenants sont plus au moins linguistiquement compétents.

Le choix de l'activité et de la thématique proposée n'était pas moins pertinent, nous avons proposé deux jeux lexicaux véhiculant des éléments et des connaissances culturels relatifs à la gastronomie française, car nous croyons fortement que la pratique de l'interculturel passe obligatoirement par la connaissance culturelle. Développer donc une compétence interculturelle nécessite dans un premier temps la mobilisation des savoirs culturels et la familiarisation de l'apprenant avec les notions qui en découlent. De l'autre part, l'idée de mêler la gastronomie et l'interculturalité trouve ses origines dans la notion de « l'identité culinaire ». La charge culturelle de la gastronomie consiste dans le fait que tout plat gastronomique commençant par son nom, à ses ingrédients, et même à sa valeur cérémoniale, inclut l'ensemble des habitudes, des désirs, des règles sociétales de la population d'origine. Un plat est véhiculaire de la culture, du raisonnement, d'une logique et d'un goût exclusif. Dans ce sens, manger dans un restaurant étranger, c'est accéder à la culture de l'autre et prendre part dans un dialogue interculturel.

Tout en nous appuyant sur les bases des repères théoriques ci-haut avancés, notre expérimentation s'est déroulée ainsi :

1-la division de la classe en 2 groupes-classe : le premier est témoin (groupe d'observation) avec lequel nous avons assisté à une séance de compréhension de l'écrit dont le support porte sur la même thématique - exclusivement culturelle - traitée ultérieurement via le jeu. Le deuxième groupe est expérimental, avec qui nous avons présenté deux jeux lexicaux. Le premier jeu, c'est un jeu de mots croisés que nous avons conçu par nous-mêmes d'une manière qu'il inclut les concepts de base du contenu culturel présenté. Le deuxième, c'est celui des cartes illustrées qui a pour rôle l'investissement et la consolidation des acquis.

2-les deux activités, celle qui est avec une modalité ordinaire et l'autre qui est ludique ont été suivies d'un même questionnaire et d'une même question finale d'évaluation. Les réponses des apprenants ont fait l'objet d'une étude comparative entre les taux de réussite pour pouvoir déceler l'impact éventuel des jeux proposés sur la facilitation du repérage et de l'ancrage des éléments culturels.

## **II.2. Déroulement de l'expérimentation :**

### **II.2.1 Une séance de compréhension de l'écrit avec le groupe témoin :**

C'est une séance d'une heure et 30 minutes (selon la programmation exceptionnelle des séances pédagogiques à cause de la crise sanitaire du COVID-19). Le texte portait sur la gastronomie française et sur les différents éléments de base de leur art culinaire. C'est un texte d'une langue standard, accessible à part quelques mots signalés par les apprenants (annexe n°1). Le cours s'est déroulé suivant les étapes communes d'une séance de compréhension de l'écrit, en commençant par une étude du paratexte, une lecture silencieuse guidée, une partie des questions de compréhension et de repérage puis une activité de synthèse. L'objectif pédagogique

de cette séance, c'est d'amener l'apprenant à identifier les éléments culturels qu'occulte le support écrit.

Après avoir donné à l'enseignant le texte et la fiche pédagogique de la séance, nous avons pris une place derrière pour suivre le déroulement du cours et noter les différentes remarques. Notre observation était directe et non participante et elle s'appuyait sur une grille d'observation portant sur les points suivants :

- **Les interactions des élèves** : il y avait une interaction des élèves avec leur enseignant. Quand il pose des questions, il y avait toujours des répondants, cela veut dire que les élèves étaient motivés par le choix du support, car le taux de la participation était significatif. Force est de signaler que les interactions se sont passées principalement dans l'axe enseignant-apprenant et presque absente à l'axe apprenant-apprenant.
- **La distribution de parole** : la distribution quantitative des tours de parole est primordiale pour constater la présence d'un intérêt et d'une motivation chez les apprenants vis-à-vis du support. Comme ci-haut mentionné, il y avait de considérables interactions entre l'enseignant et ses élèves. C'était en fait un jeu de questions/réponses pour identifier les différents éléments culturels que véhicule le texte.

D'après le tableau (annexe2), on peut dire que le nombre des tours de paroles est considérable, ce qui reflète que le support est du point de vue qualitatif, compréhensible et d'un contenu plus au moins motivant pour l'apprenant, et c'est pour cette raison qu'il y avait des interactions, car, face à un contenu ambigu qui ne suscite pas leur intérêt, les apprenants sont souvent passifs.

- **Les interrogations** : le nombre des questions posées par les élèves était limité à quatre ou cinq questions qui portaient essentiellement sur l'explication de quelques mots dans le texte.
- **L'intervention de l'enseignant** : toute au long de la réalisation de la séance, l'enseignant était présent pour faire la lecture magistrale, poser des questions, guider par une batterie d'exercices à l'identification, au classement des éléments et à la synthèse. Bref, l'activité n'a pu en aucun cas passer sans son intervention permanente.

### **II.2.2 Une séance via le jeu avec le groupe expérimental :**

Cette deuxième séance a duré 1 heure et 30 minutes. Les activités portent aussi sur la gastronomie française. Deux jeux sont présentés aux apprenants : le premier, c'est un jeu des mots croisés conçu d'une manière qui correspond aux objectifs culturels fixés. Les six apprenants ont travaillé ensemble dans une même planche imprimée en format A2 (annexe n°3), la consigne consiste à lire la définition du plat accompagné de ses ingrédients et essayer de deviner le mot correct tout en respectant les lettres fixées. Quant au deuxième, c'est un jeu de cartes illustrées (annexe n°4). Les apprenants ont travaillé ensemble pour trouver à chaque image du plat son nom et ses ingrédients. À la fin de la séance, une activité de synthèse a eu lieu pour récapituler les principales composantes de base de la cuisine française. L'objectif pédagogique, c'était toujours d'amener l'apprenant à identifier les éléments culturels de la langue/culture cible.

Les principales remarques établies sont les suivantes selon la même grille précédente :

**Les interactions des élèves :** dans les deux moments de l'activité, nous avons constaté une participation permanente avec un taux parfaitement significatif. Dans le jeu des mots croisés, les différentes définitions des plats français étaient discutées, dans les situations de blocage (cas des noms très difficiles ou pas connus par les apprenants, ils ont fait recours à une recherche sur Internet). Nous avons autorisé l'utilisation de l'internet dans la mesure où notre travail se repose principalement sur une version rénovée de l'approche par découverte. Alors, les apprenants doivent exploiter toutes les ressources disponibles, puisque le dictionnaire n'offre pas parfois les significations qu'on cherche pour accéder au savoir qui n'est pas exposé comme un produit fini. Dans ce sens, ils ont dû la chercher, la structurer et l'investir pour réussir le jeu. Dans le jeu des cartes illustrées, nous avons entendu de temps en temps des rires d'ici et de là suivis par des commentaires tels que « ça l'air délicieux, j'ai faim ». Les apprenants étaient accrochés par le contenu présenté, puisque c'est imagé et surtout, car ils ont trouvé que le choix de la thématique est pertinent. Cela était identifié à travers une question que nous avons posée. Pour répondre à cette dernière, les apprenants ont affirmé qu'ils ont aimé l'activité, car « elle porte sur la gastronomie ». Sujet qui est à leurs yeux « un sujet qui mérite d'être discuté ! ». Il est d'une importance capitale de souligner que cette fois-ci les interactions se sont passées majoritairement dans l'axe apprenant-apprenant.

**La distribution de parole :** il est à noter que la distribution quantitative exacte des tours de parole était difficile à établir, puisque les interactions étaient sans cesse entre les apprenants. Dans le tableau (annexe5), nous avons compté le nombre approximatif des prises de parole des 6 apprenants formant le groupe expérimental. Il est à noter que le nombre des tours de parole était significatif par rapport aux nombres enregistrés dans la première activité. Cela veut dire que le caractère ludique de la deuxième activité a contribué au déclenchement des interactions et d'un bruit avantageux en classe.

**Les interrogations :** pas trop de questions notées sauf quelques-unes au début de l'activité en vue de comprendre le déroulement du jeu.

**L'intervention de l'enseignant :** son activité en classe était très limitée, il n'est intervenu que pour orienter, expliquer les normes du jeu, pour assurer des conditions propices pour le déroulement du jeu ou bien sûr pour évaluer et remédier dans l'étape finale. C'était principalement l'animateur de l'activité.

En comparant le déroulement des séances, nous avons constaté les points suivants :

- D'un total approximatif de 32 prises de parole dans la première activité à plus de 100 prises dans la séance des jeux, ce nombre semble significatif pour dire que les élèves du groupe expérimental étaient plus motivés et interactifs que ceux du premier groupe. En fait, c'est le caractère ludique et collaboratif des jeux proposés qui a favorisé cette participation et ce bruit positif en classe.
- Contrairement au groupe témoin, les apprenants du groupe expérimental n'ont pas posé de questions sur le contenu et ils n'ont pas demandé d'explications sauf au début pour comprendre les principes du jeu. Alors, cette intégration du jeu nous a

permis d'assurer un apprentissage par découverte autonome dans lequel l'apprenant est l'acteur de son apprentissage ;

- Pendant la séance du jeu, le rôle de l'enseignant devient très réduit en faveur d'une activité et d'une interactivité de la part des apprenants.
- D'environ 10 plats présentés dans la première séance à plus de 17 notions culinaires découvertes dans la séance ludique. Alors, avec l'exploitation du jeu nous avons eu plus d'espace pour intégrer et faire découvrir à l'apprenant plus de mots à références culturelles formant l'identité culinaire française.
- D'environ 10 plats présentés dans la première séance à plus de 17 notions culinaires découvertes dans la séance ludique. Alors, avec l'exploitation du jeu nous avons eu plus d'espace pour intégrer et faire découvrir à l'apprenant plus de mots à références culturelles formant l'identité culinaire française.

### **II.3. Analyse comparative des taux de la réussite dans les questionnaires :**

Un questionnaire était adressé aux apprenants des deux groupes, il comporte 19 questions portant sur les différents éléments culturels et interculturels travaillés soit par le texte, soit par les jeux (Annexe n°6).

D'après les résultats des questionnaires adressés aux apprenants, nous avons trouvé que d'un nombre total de 96 réponses enregistrées par le groupe témoin aux questions fermées ou à choix multiples, 54 réponses étaient correctes, tandis que 42 étaient incorrectes. Pour le groupe expérimental, 84 réponses étaient correctes, alors qu'uniquement 12 réponses n'étaient pas. De ce fait, on peut dire que le taux de la réussite du groupe expérimental est de 87% par rapport au groupe témoin avec un pourcentage de 56%. Le caractère ludique de l'activité ainsi que la réalisation collaborative ont positivement influencé leurs résultats. Nous ouvrons ici une petite parenthèse pour mettre en lumière quelques réponses d'apprenants aux questions ouvertes, jugées pertinentes et porteuses de significations.

Pour la première question ouverte qui s'interroge sur la différence entre la cuisine algérienne et française, la moitié des élèves du groupe témoin n'ont pas répondu à la question, tandis que les réponses des autres tournent au tour l'idée de « *vin interdit et de la viande qui n'est pas hallal* ». Pour le deuxième groupe qui a bénéficié d'une occasion de prospecter de près les plats à travers le jeu des cartes illustrées, leurs réponses portaient sur plusieurs autres points de divergence y compris l'idée de « *l'interdit et du péché* ». Pour eux les plats français ne sont pas bien cuits et qu'ils mangent des légumes, des viandes, des œufs peu ou pas du tout cuits.

Pour la question de la relation entre la gastronomie et la culture, 67% du groupe témoin affirme que l'art culinaire fait partie de la culture d'un peuple, tandis que le reste des apprenants choisissent de ne pas répondre. Quant au deuxième groupe, un seul apprenant n'a pas répondu, tandis que le reste d'entre eux ont affirmé le lien indissociable de la culture et la gastronomie tout comme son lien avec le mode d'habillement, les traditions...

D'après les réponses des apprenants, la séance du jeu était plus réussie que celle de la compréhension du texte. Le taux de la réussite, la motivation et l'interaction étaient plus significatifs dans le groupe expérimental par rapport au groupe témoin. Certes, nous ne pouvons pas nier que les deux séances étaient réussies du point de vue culturel dans la mesure où les apprenants ont pu à travers le texte et les jeux

proposés accéder réellement à la culture de l'autre par les mots, mais avec le jeu notre objectif culturel était significativement atteint. La plupart des apprenants ont pu identifier la différence entre leurs cultures gastronomiques et celles de la culture cible et repérer les dimensions culturelles cachées dans les noms des différents plats et dans leurs références par rapport aux événements dont ils sont servis.

En guise d'évaluation des activités, nous avons demandé aux apprenants de donner leurs avis à l'égard de l'activité proposée. Pour le groupe témoin les réponses variaient entre ceux qui trouvent que le thème est intéressant et d'autres qui le trouvent bon, mais peu difficile. En analysant les réponses à cette question, nous avons trouvé que le taux confirmant la difficulté des mots et leur complexité a une fréquence de 5 sur 6 réponses dans le groupe témoin. Bien que l'utilisation du dictionnaire soit autorisée, quelques mots du texte demeureront toujours complexes pour eux. Cela nous émane à une acception que nous avons citée ci-haut, que la version dictionnaire n'offre pas toujours les significations recherchées. C'est justement pour cette raison que nous avons parlé d'une charge culturelle partagée et d'un deuxième sens culturel caché derrière le mot, et c'est pour cela que nous avons parlé d'une lexiculture en classe de langue.

Pour ce qui est du groupe expérimental, leurs réponses n'ont contenu aucun indice que le contenu était difficile pour eux, quoique les mots à charge culturelle auxquels ils étaient exposés, soient numériquement plus que le premier groupe. Alors, dans la séance du jeu, nous avons eu plus d'espace pour intégrer sans contraintes majeures et dans un climat favorable, le maximum des contenus et des mots. À contrario, le support textuel était plus limité et moins ouvert à la collaboration et à l'interaction. Bref, avec le jeu en classe de langue, il y a plus d'apprentissage, plus d'interaction et moins de difficultés.

## **CONCLUSION**

En guise de conclusion et d'après l'expérimentation que nous avons réalisée, nous avons pu montrer l'apport positif du jeu et particulièrement de jeu de mots à charge culturelle partagée dans le développement d'une compétence culturelle et dans l'initiation de l'apprenant à la diversité, à l'ouverture et à une rencontre enrichissante avec l'altérité, tout en luttant contre les quiproquos survenant des divergences interprétatives entre les différentes cultures. Jouer la lexiculture en classe de langue permet d'apprendre d'une manière ludique les significations culturelles occultées par les mots et les énoncés linguistiques et d'ouvrir des voies vers l'entente entre les espèces humaines en dépit de leurs différences colossales.

La pratique ludique de la lexiculture permet d'obtenir des produits d'apprentissage lexicalement et culturellement enrichis qui marquent véritablement une connaissance et un rapprochement à l'autre. Une connaissance qui ne doit pas être au détriment de son identité de référence, mais plutôt en faveur d'un regard pluriel plus ouvert sur les cultures en présence où ni la culture de soi ni la culture de l'autre sont dénigrées.

Bref, exploiter le jeu comme étant une auxiliaire irrécusablement facilitatrice de l'accès à la culture étrangère permet non seulement d'enrichir le bagage linguistique et culturel des apprenants, mais également de leur faire apprendre joyeusement de créer et de gérer d'une manière harmonieuse des combinaisons et des comparaisons entre ce qui lui appartient et ce qui appartient à l'autre culture d'accueil.

En classe de langue, le jeu permet d'assurer une médiation à la fois pédagogique et culturelle. Il constitue un outil significativement rentable au service d'une formation à la diversité et à l'interculturalité. Une telle formation est fatalement incontournable puisque qu'elle incarne une solution pour vivre dans la société contemporaine qui est de nature pluriculturelle.

<sup>1</sup> SILVA Haydée (2008), *Le jeu en classe de langue*, Clé international, Paris, p.25.

<sup>2</sup> FOURAR Fatima, (2018), [En ligne], *Le CECRL : un lieu de rencontre interculturelle. Exemple de taoki et compagnie/les loustics dans le système éducatif algérien*, <https://ajccrem.hypotheses.org/>, consulté le 26/09/2021, p.459.

<sup>3</sup> CECRL, (2001), *Un cadre européen commun de référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, p.83.

<sup>4</sup> SALMI Jamil, (1998), *Crise de l'enseignement de langue et de reproduction sociale*, Editions magribines, Casablanca, p.123.

<sup>5</sup> CECRL, op.cit., p.84.

<sup>6</sup> Ibid., p. 84.

<sup>7</sup> GALISSON Robert, (1995), « Où il est question de lexiculture, de cheval de Troie, et d'impressionnisme », *ÉLA*, N°97, p. 6.

<sup>8</sup> GALISSON Robert, (1991), *De la langue à la culture par les mots*, Clé International, Paris, p.119.

<sup>9</sup> BLANCHET Philippe, (2005), [En ligne], *L'approche interculturelle en didactique du FLE : Cours d'UED de Didactique du Français Langue Étrangère de 3e année de Licences*. [http://didac-ressources.eu/wp-content/uploads/2017/09/pdf\\_Blanchet\\_inter.pdf](http://didac-ressources.eu/wp-content/uploads/2017/09/pdf_Blanchet_inter.pdf), consulté le 12/12/2020, p.6.

<sup>10</sup> GALISSON Robert, (1991), *De la langue à la culture par les mots*, Clé international, Paris, p.1.

<sup>11</sup> GALISSON Robert, (1988), « Cultures et lexicultures. Pour une approche dictionnaire de la culture partagée », *Annexes des Cahiers de linguistique hispanique médiévale*, volume 7, p.330.

<sup>12</sup> ZARATE Geneviève, (1986), *Enseigner une culture étrangère*, Hachette, Paris, p.26.

<sup>13</sup> BEACCO Jean Claude et al. (2016), *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, p.10.

<sup>14</sup> WINDMÜLLER Florence (2010), « Pour une légitimation méthodologique de la compétence culturelle et interculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues », *Synergies Chine*, N°5, p.136.

<sup>15</sup> GALISSON Robert (1999a), « La pragmatique lexiculturelle pour accéder autrement à une autre culture, par un autre lexique », *Études de linguistique appliquée Revue de didactologie des langues-cultures*, N°116, p.479

<sup>16</sup> DÍAZ Carmen Guillén, (2003), « Une exploration du concept «lexiculture» au sein de la Didactique des Langues-Cultures », *Didáctica (Lengua y Literatura)*, N°15, p.113.

<sup>17</sup> Ibid.

<sup>18</sup> HUIZINGA Johan, (1938), *Homo Ludens:essai sur la fonction sociale du jeu*, Gallimard, Paris, p.12.

<sup>19</sup> CUQ Jean-Pierre,(2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Clé international, Paris, P.160.

<sup>20</sup> CHATEAU Jean,(1967), *L'enfant et le jeu*, Scarabée, Paris, p.181.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

### i. Livres :

BEACCO Jean Claude et al. (2016), *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

CECRL, (2001), *Un cadre européen commun de référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

CHATEAU Jean, (1967), *L'enfant et le jeu*, Scarabée, Paris.

CUQ Jean-Pierre,(2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Clé international, Paris.

GALISSON Robert, (1991), *De la langue à la culture par les mots*, Clé international, Paris.

HUIZINGA Johan, (1938), *Homo Ludens:essai sur la fonction sociale du jeu*, Gallimard, Paris.

SALMI Jamil, (1998), *Crise de l'enseignement de langue et de reproduction sociale*, Editions magribines, Casablanca.

SILVA Haydée (2008), *Le jeu en classe de langue*, Clé international, Paris.

ZARATE Geneviève, (1986), *Enseigner une culture étrangère*, Hachette, Paris.

**ii. Articles du journal :**

DÍAZ Carmen Guillén, (2003), « Une exploration du concept «lexiculture» au sein de la Didactique des Langues-Cultures », *Didáctica (Lengua y Literatura)*, N°15.

GALISSON Robert, (1988), « Cultures et lexicultures. Pour une approche dictionnaire de la culture partagée », *Annexes des Cahiers de linguistique hispanique médiévale*, volume 7.

GALISSON Robert, (1995), « Où il est question de lexiculture, de cheval de Troie, et d'impressionnisme », *ÉLA*, N°97.

GALISSON Robert (1999a), « La pragmatique lexiculturelle pour accéder autrement à une autre culture, par un autre lexique », *Études de linguistique appliquée Revue de didactologie des langues-cultures*, N°116.

1. WINDMÜLLER Florence (2010), « Pour une légitimation méthodologique de la compétence culturelle et interculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues », *Synergies Chine*, N°5,

**Sites web :**

BLANCHET Philippe, (2005), [En ligne], *L'approche interculturelle en didactique du FLE : Cours d'UED de Didactique du Français Langue Étrangère de 3e année de Licences*. [Http://didacressources.eu/wp-content/uploads/2017/09/pdf\\_Blanchet\\_inter.pdf](http://didacressources.eu/wp-content/uploads/2017/09/pdf_Blanchet_inter.pdf), consulté le 12/12/2020.

FOURAR Fatima, (2018), [En ligne], *Le CECRL : un lieu de rencontre interculturelle. Exemple de taoki et compagnie/les loustics dans le système éducatif algérien*, [Https://ajccrem.hypotheses.org/](https://ajccrem.hypotheses.org/), consulté le 26/09/2021,

## **ANNEXE**

### **Annexe N1 :**

**Texte 1 :** *À table ! Découvrez 10 des meilleures spécialités françaises pour vous régaler en famille ou entre amis. Bon appétit !*

En cette période difficile, nous cherchons à explorer le monde différemment. Alors au sujet de la cuisine, elle peut nous dévoiler beaucoup sur les diverses cultures locales dans un même pays. Si nous ne pouvons pas encore voyager dans toute la France pour goûter les délices de l'Hexagone, nous pouvons savourer ces spécialités françaises depuis chez nous et en apprendre davantage sur leurs origines. La cuisine française est l'une des meilleures du monde et a même été inscrite au patrimoine culturel immatériel de l'humanité. Vous aimez la gastronomie française ? Allez pour faire découvrir le top 10 des meilleurs plats Français.

**1. Tartiflette :** Composée de pommes de terre, de lardons, de reblochon et d'oignon et généralement accompagnée d'une bonne salade verte, la tartiflette est une spécialité culinaire française originaire de Savoie. Un repas simple, mais délicieux qui s'apprécie à tout moment de l'année, en hiver – le soir après une bonne journée de ski – comme en été.

**2. Coq au Vin :** Le coq au vin est un plat traditionnel de la cuisine française. Pour préparer ce plat, vous avez besoin d'un coq découpé en morceaux cuisiné dans du bon vin (généralement rouge, mais le riesling peut également faire l'affaire) et accompagné d'oignons, de carottes, d'un bouquet garni et de champignons.

**3. Pot au feu :** Pour réaliser ce plat, vous avez juste besoin de légumes et d'un peu de viande. Mettez tous ces ingrédients dans une grande casserole, remplissez-la d'eau et cuisinez le tout à petit feu.

**4. Quiche lorraine :** La quiche est – avec les bergamotes, les madeleines et la mirabelle – l'une des plus délicieuses spécialités culinaires lorraines. Recouverte de lardons et de migaine, cette tarte salée se consomme idéalement en entrée. Cette spécialité française traditionnelle se déguste avec une bonne salade verte ou des endives.



- 5. Crêpe :** Les crêpes sont la spécialité bretonne par excellence. Accompagnées d'un bon bol de cidre, elles se consomment salées (crêpe de sarrasin) ou sucrées au moment du dessert. La crêpe est un symbole de la cuisine française par les touristes étrangers.
- 6. Steak tartare :** Le steak tartare est une des spécialités françaises très prisée par les amateurs de viande. Il faut dire que ce plat offre deux énormes avantages. D'une part, c'est délicieux. D'autre part, ce plat est facile à cuisiner : tout ce dont vous avez besoin, c'est d'un steak haché frais de bonne qualité (demandez-en un à votre boucher), de câpres, d'un œuf cru et de condiments. Le cru s'est parfaitement intégré dans la cuisine française, même s'il ne séduit pas tout le monde. Aujourd'hui, le steak tartare peut se décliner de milles façons pour devenir un must de la gastronomie française.
- 7. Cassoulet :** Bien que cette spécialité française soit originaire du Languedoc, on associe bien volontiers ce plat de cuisine traditionnelle française à la ville de Toulouse. Le cassoulet est un plat délicieux, mais calorique – il est notamment composé des haricots blancs, de confit de canard et de saucisse. C'est le plat idéal à manger en hiver.
- 8. Huîtres :** Principalement cultivées dans le bassin de Marennes-Oléron, les huîtres sont l'un des mets les plus consommés lors des fêtes de fin d'année (la Noël). Que serait la gastronomie française sans nos célèbres fruits de mer ?
- 9. Gratin dauphinois :** Pour préparer cette spécialité du Dauphiné, vous n'aurez besoin que de pommes de terre, de la crème fraîche et éventuellement un peu de ciboulette fraîche. Ce plat s'intègre parfaitement dans la cuisine traditionnelle française et peut se manger en tant que plat principal ou en accompagnement.
- 10. Bœuf bourguignon :** Le bœuf bourguignon est l'un des plats les plus traditionnels (et les plus délicieux) de la gastronomie française. Pour préparer ce plat, il vous suffit de cuisiner du bœuf à petit feu dans du vin de Bourgogne. Accompagnez la viande avec des garnitures fraîches (champignons, pomme de terre vapeur, carotte...) et vous aurez la certitude de faire un bon repas. Évoquer les spécialités françaises et la cuisine traditionnelle sans parler du bœuf bourguignon était tout simplement impossible. Petite astuce pour encore plus de goût, ajoutez à ce plat un peu de lard fumé.

Extrait du site internet : <https://www.skyscanner.fr/actualites/top-10-des-meilleures-specialites-francaises>. Consulté le 24/4/2021.

### **Annexe N2 :**

**Tableau Erreur ! Document principal seulement. : distribution des tours de parole pour le groupe témoin.**

<b>Apprenants</b>	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>A3</b>	<b>A4</b>	<b>A5</b>	<b>A6</b>	<b>Total</b>
N° PP	8	6	3	9	2	4	32

### **Annexe 3**

**1-**Composée de pommes de terre, de *lardons*, de *reblochon* et d'oignon et généralement accompagnée d'une bonne salade verte.

**2-** Un plat traditionnel de la cuisine française qui se compose d'un coq découpé en morceaux cuisiné dans le vin et accompagné d'oignons, de carottes, d'un bouquet garni et de champignons.

**3-** Pour réaliser ce plat, vous avez juste besoin de légumes et d'un peu de viande. Mettez tous ces ingrédients dans une grande casserole, remplissez-la d'eau et cuisinez le tout à petit feu.

**4-**Pour préparer ce plat, tout ce dont vous avez besoin, c'est d'un steak haché frais de bonne qualité de câpres, d'un œuf cru et de condiments.

**5-** Plat composé de haricots blancs, de confit de canard et de saucisse. C'est le plat idéal à manger en hiver.

**6-**Un savarin servi imbiber d'un sirop au rhum.





- 7- Du bœuf à petit feu dans du vin de Bourgogne. Il est souvent accompagné avec des garnitures fraîches (champignons, pomme de terre vapeur, carotte...)
- 8- Une pâtisserie française à base de fraises, de génoise, de crème et souvent recouverte d'une mince couche de pâte d'amande.
- 9- Un petit gâteau à l'amande, granuleux et moelleux, à la forme arrondie, d'environ 3 à 5 cm de diamètre, dérivé de la meringue. Il est fabriqué à partir d'amandes concassées, de sucre glace, de sucre et de blancs d'œufs, la quantité d'amande devant être égale à la quantité de sucre glace.
- 10- Une pâtisserie française constituée d'une succession de biscuit Joconde, de ganache au chocolat et de crème au beurre au café
- 11- Recouverte de *lardons* et de migaine, cette tarte salée se consomme idéalement en entrée.
- 12- L'art de cuisine fait partie de la culture littéraire ou partagée ?
- 13- Principalement cultivées dans le bassin de Marennes-Oléron, les huîtres sont l'un des mets les plus consommés lors des fêtes de fin d'année. Que serait la gastronomie française sans nos célèbres fruits de mer ?
- 14- Pour le préparer, vous n'aurez besoin que de pomme de terre, de la crème fraîche et éventuellement un peu de ciboulette fraîche. Ce plat s'intègre parfaitement dans la cuisine traditionnelle française et peut se manger en tant que plat principal ou en accompagnement.
- 15- Anciennement appelé pain à la duchesse ou petite duchesse, est une pâtisserie d'origine française constituée de pâte à choux allongée et fourrée de crème au chocolat, avec un glaçage sur le dessus.
- 16- La connaissance raisonnée de tout ce qui se rapporte à l'être humain en tant qu'il se nourrit. L'art de manger.
- 17- Une pâtisserie française, à base de crème Chantilly, de crème Chiboust et de petits choux glacés au sucre.

**Figure 1 : le jeu des mots croisés.**

				4			1			8														
5			C	A	S	S	O	U	L	E	T													
				T																				
				E				T																
6				A			B	A	B	A							E							
				K				R									N							
				T				T			R						I						E	
2	C	O	Q	A	U	V	I	N		E						E						I		
	R			R			F			I						L						M		
17	E			T			L			S	A	I	N	T	E	H	O	N	O	R	E			
3	P	O	T	A	U	F	E	U		I						D						N		
	E			R			T			A						A						O		
9				E			T			C	R					M	A	C	A	R	O	N		
7							B	E	O	U	F											T		
										L												S		
10										I							O	P	E	R	A			
										N				N								I	G	
										A												A		
										I												L		
										R						A						C		
11			Q	U	I	C	H	E	D	E	L	O	R	R		A	I	N	E					
							U								G									
							I																	
							T																	
12	C	U	L	T	U	R	E	P	A	R	T	A	G	E	E									
							E																	
							13									14			18			15	16	

**Annexe N 4:**

**Figure2 :** les cartes illustrées



**Annexe N5 :**

**Tableau 2 :** distribution des tours de parole pour le groupe expérimental.

Apprenants	A1	A2	A3	A4	A5	A6	Total
N° PP	15	16	20	13	15	21	100

**Annexe N6 :**

**Tableau 3 :** tableau récapitulatif des résultats de l'expérimentation.

Questions aux groupes	Témoin		Expérimental	
	correcte	incorrecte	correcte	incorrecte
<b>Q1 :</b> le texte parle de : -L'art culinaire français. -La gastronomie algérienne. -La différence entre les cuisines dans le monde.	5	1	6	0
<b>Q2 :</b> pour l'auteur, la cuisine française est : -Une diversité et une richesse à découvrir. -Un désordre sans sens. -Une cuisine pauvre qui n'est pas reconnue dans le monde.	3	3	6	0
<b>Q3 :</b> la tartiflette est une pâtisserie d'origine suisse.	5	1	6	0
<b>Q4 :</b> les crêpes se consomment salées (crêpe de sarrasin) ou sucrées au moment du dessert.	6	0	6	0
<b>Q5 :</b> est-ce qu'il y a des plats français dans la gastronomie algérienne ?	3	3	5	1

<b>Q6</b> : citez quelques-uns.	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>0</b>
<b>Q7</b> : relevez du texte, 4 mots qui appartiennent au champ lexical du « viande »	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>3</b>
<b>Q8</b> : relevez du texte, 4 mots qui appartiennent au champ lexical du « Fromage ».	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>5</b>
<b>Q9</b> : les « huîtres », est un plat indispensable sur la table de la Noël en France ?	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>1</b>
<b>Q10</b> : quelle est la composante française interdite dans la cuisine algérienne ?	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>0</b>
<b>Q11</b> : le fromage est une composante incontournable dans la cuisine française ?	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>1</b>
<b>Q12</b> : quelles sont les autres composantes de base de la gastronomie française ?	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>0</b>
<b>Q13</b> : les cuisines sont enfermées ou ouvertes au monde ?	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>1</b>
<b>Q14</b> : l'art culinaire fait partie d'une : -Culture partagée populaire ? -Culture littéraire ? (celle qu'on trouve dans les œuvres)	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>0</b>
<b>Q15</b> : est-ce qu'il y a une grande différence entre la cuisine française et la cuisine algérienne ?	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>0</b>
<b>Q16</b> : où se situe cette différence ?				
<b>Q17</b> : la gastronomie française est inscrite au patrimoine culturel immatériel de l'humanité.	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>0</b>
<b>Q18</b> : quelle est la relation entre la cuisine et la culture ?				
<b>Q19</b> : en quelques lignes, commentez l'activité présentée.				

**POUR CITER L'AUTEUR :**

ZIDOURI, Cherifa- KHARROUBI, Sihame, (2021), « Jouer la lexiculture en classe du FLE : Pour une approche ludico-interculturelle dans le secondaire algérien. », Ex Professo, V06, N spécial, pages 71-89, Url: <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/484>