

# Reconnaissance de l'altérité et compétence socioculturelle



**Jacky Verrier**

Université Rovira i Virgili. Tarragona, Espagne

jaime.verrier@urv.cat

Reçu le 23-12-2013 / Évalué le 31-03-2014 / Accepté le 30-06-2014

## Résumé

Ce travail traite des rapports entre les langues-cultures en enseignement-apprentissage du fle. Pour ce faire, trois entrées ont été retenues. La première est grammatico-discursive et traite du sens de la parole et des effets de discours. La seconde est linguistique et culturelle ; elle fait appel aux mots comme réceptacle de la culture d'une société. La troisième traite des comportements sociaux ritualisés qui aident à comprendre et interpréter des événements quotidiens.

**Mots-clés :** reconnaissance interculturelle, enseignement, intention communicative, représentations partagées

## Reconocimiento de la alteridad y competencia sociocultural

### Resumen

Este trabajo se sitúa en el contexto de la relación entre las lenguas y culturas en la enseñanza y el aprendizaje del Francés Lengua Extranjera. Se han utilizado tres perspectivas para tratar el tema. La primera es gramatical discursiva y remite al significado de la palabra en una situación y a los efectos que la intención comunicativa provoca sobre el discurso. La segunda es lingüística y cultural y remite a la palabra como un receptáculo de la cultura de una sociedad. La tercera concierne los rituales de comportamientos sociales que se utilizan para entender e interpretar acontecimientos diarios.

**Palabras clave:** reconocimiento intercultural, enseñanza, intención comunicativa, representaciones compartidas

## Recognition of otherness and cultural competence

### Abstract

This paper stands in the context of the relationship between language and culture in the teaching and learning of French as a Foreign Language. Three approaches have been considered. The first one is a grammatical-discursive approach, which refers to the meaning of the word in a particular situation and to the effects that the communicative aim produces in the discourse. The second one is a linguistical-cultural approach, which

is based on the word as a receptacle of a particular society's culture. Finally, the third approach is related to the social behavioral rituals that are used to understand and interpret daily events.

**Keywords:** intercultural recognition, teaching, communicative intent, shared representations

## Introduction

Il est communément accepté que l'enseignement d'une langue vise la maîtrise des compétences nécessaires pour une communication efficace dans les limites de « la description scolaire qui opère la plupart du temps un travail de simplification de la réalité sociale » comme le remarque G. Zarate (1995 : 37). L'enseignant essaie dans les cours que l'apprenant parle le mieux possible et le plus vite possible. C'est une priorité liée aux intérêts de l'apprenant, aux approches méthodologiques, aux contenus des manuels ou à la formation des enseignants. Depuis une perspective de l'enseignement de la langue-culture, nous voudrions placer dans le même espace d'enseignement l'objectif communicatif, la construction de sens sur les mots, ceux de la langue et maternelle et ceux de la langue étrangère. Nous entendons par « sens » le sens qu'un locuteur donne à un mot à un moment donné en plus du sens livresque, académique. Nous le proposerons à partir des moyens discursifs des langues-cultures en contact où les mots discutent, se rapprochent, s'éloignent, créent des rapports et invitent l'apprenant à découvrir les relations entre les langues-cultures. En classe, cette approche joue sur l'observation, le constat, l'analyse et la réflexion, les similitudes et les contrastes, en fait sur la construction de rapports<sup>1</sup> entre les cultures maternelle et étrangère. Pour cela, nous ferons converger trois notions : la grammaire et le vocabulaire selon une démarche où culture et langue marchent du même pas. La première notion, grammatico-discursive, est celle des effets de parole qu'un locuteur emploie pour indiquer son intention communicative. La seconde est linguistique et culturelle ; c'est celle des mots ayant une valeur ajoutée partagée par une communauté. Nous faisons référence aux mots qui jouent le rôle d'identificateurs culturels (Galisson, 1991). La troisième est celle des scénarios sociaux et des connaissances stéréotypées qui permettent de gérer et d'interpréter des situations fréquentes de la vie quotidienne.

### La grammaire du quotidien

La grammaire scolaire sert à ce qu'elle sert et la compétence grammaticale se limite souvent à la morphosyntaxe, ce qui fait qu'elle devient relativement simple à utiliser puisqu'elle marque clairement les normes d'emploi de la langue. Charaudeau

soulignait en 2001 que « quand on parle de grammaire, c'est encore à une grammaire morphologique divisée en parties du discours que l'on pense, malgré l'intrusion ici ou là d'éléments de pragmatique (actes de parole). La conception générale reste une conception morphologique. » (p. 24). Mais en même temps, dès qu'elle est employée dans un contexte non-scolaire, elle est alors très ouverte car elle contient des sens très variés selon l'intention du locuteur à un moment donné. Chacun peut donner un sens particulier à un mot grammatical selon son intention communicative et le lieu de l'interaction. Pour l'apprenant habitué à la grammaire scolaire, cela pose des difficultés de compréhension et de production à l'oral comme à l'écrit lorsque se présentent des situations dites "authentiques" de communication. L'apprenant apprend les règles grammaticales qu'il applique dans des exercices mais, comme le remarque Calvé (1994: 636) ceux-ci « *tiennent rarement compte de la valeur discursive des énoncés qu'ils font produire aux étudiants, ce qui contribue peut-être à expliquer la difficulté qu'éprouvent ces derniers à transférer à l'usage réel les structures ainsi étudiées* ». Et c'est là où se représente le fameux dilemme : ou bien l'apprenant apprend la grammaire scolaire, celle qui est « sans faute », les textes dits « beaux » et les phrases appelées « correctes <sup>2</sup> » ou alors, l'apprenant s'éloigne de la forme académique et essaie d'employer la langue des locuteurs natifs, celle du réel<sup>3</sup>. C'est cette position que nous avons adoptée parce qu'elle sert à comprendre que le sens d'un énoncé s'identifie par l'interaction entre l'intention et l'interprétation, que les mots prennent alors des valeurs, certaines fugaces, d'autres durables, et parce que les expressions langagières étrangères appellent celles de la langue maternelle permettant ainsi une approche contrastive des deux langues (ou plus, selon les milieux scolaires) en présence.

Pour donner un exemple, nous parlerons des déterminants possessifs. Lorsque l'on dit « j'ai pas fini mon jardin » ou « elle est polluée ton eau », les deux indices d'énonciation (mon, ton) sont compréhensibles par un interlocuteur que sait identifier les personnes et leurs relations, le lieu d'énonciation, le contexte situationnel et l'intention communicative. C'est là où émergent la charge culturelle des énoncés et les enjeux de sens selon les termes de Charaudeau (1993 : 49). Mais c'est une procédure qui a plusieurs niveaux. Dans leur ouvrage sur la pertinence, Sperber et Wilson (1989 : 13) évoquent deux étapes : « *une première étape modulaire de décodage linguistique qui a pour output une forme logique qui sert d'input pour une deuxième étape inférentielle centrale. Elle consiste à enrichir contextuellement la forme logique décodée de façon à construire une hypothèse sur l'intention informative du locuteur.* » Cette deuxième étape est rarement prise en compte dans les cours, et pourtant c'est elle qui marque la présence des locuteurs dans le discours<sup>4</sup>. Revenons sur les valeurs des adjectifs possessifs. On les place instinctivement dans la grammaire (scolaire) qui nous dit que l'adjectif possessif sert à exprimer la possession. Mais la pratique s'éloigne de cet

axiome ; les déterminants possessifs peuvent marquer des intentions très variées. Voici quelques exemples, mais pour être cohérent avec nos propos antérieurs, nous devrions y ajouter le moment et l'espace communicatifs, les raisons du locuteur et la réaction de l'interlocuteur. Dans une réaction du genre « Mais où donc est passée ma boulangère ? », l'emploi du possessif ne marque pas la possession; on dit « ma boulangère » parce qu'on la connaît depuis longtemps, parce qu'on lui achète le pain tous les matins ; elle fait partie de notre entourage social. Dans les expressions suivantes, ce n'est pas la possession qui est mise en avant ; dans « *mon argent !* », on perçoit une réclamation, dans « *ma sieste* » c'est l'habitude, dans « *fais ton lit* », le devoir, dans « *Ah, ma migraine* », la fréquence, dans « *garde-le, ton fric!* », le rejet, dans « *ma biche* », la gentillesse, dans « *venez, mon ami* », la complicité, dans « *Ah! mon salaud, tu ne m'avais pas dit que tu avais changé de voiture* », la complicité ou dans « toi et ta mère! » la distance.

La curiosité faisant son chemin, on va se demander : Et, est-ce pareil en espagnol<sup>5</sup> ? Examinons quelques exemples : d'abord un commentaire du quotidien comme « Y a un truc que je ne sais pas faire, moi, c'est rester moins de 10 minutes sous *ma* douche.... Pourtant j'y pense, je me dis que c'est pas très difficile tout ça... Mais je sais pas, j'arrive pas ! C'est bien la douche, c'est chaud, je me réveille dans *ma* douche, je prépare *ma* journée dans *ma* douche ! » Une traduction en espagnol serait : « Hay algo que no puedo hacer, permanecer menos de 10 minutos en *la* ducha .... aunque pienso que no es tan difícil ... Pero no sé, no puedo! Es la ducha, está caliente, me despierto en *la* ducha, me preparo el día en *la* ducha! » On voit que là où le français emploie un possessif, l'espagnol utilise un article, mais cela ne signifie peut-être<sup>6</sup> pas que les rapports au fait (la douche) soient différents. Prenons maintenant des expressions comme « il pleut. Mets *ton* manteau. » qui en espagnol est « está lloviendo. Ponte *el* abrigo. » ou «il met ses chaussures » traduit par « se pone *los* zapatos. ».

Suivant cet exemple, on pourrait analyser les différents sens d'un mot aussi simple que « *alors !* » (Calbris, Montredon, 1980 : 74) dans une situation comme la suivante et rechercher comment il est exprimé dans la langue maternelle.

André : Alors, comment ça va, ta fille ?

Gaston : m'en parle pas, elle sort avec un Martiniquais !

André : Et alors !

Gaston : Alors, alors, j'aime pas ça.

André : Ça alors ! mais t'es raciste.

Gaston : Non, j'suis pas raciste.

André : Alors, laisse la sortir avec ce Martiniquais !

Gaston : Ah, non alors !!!

Une traduction pourrait être :

André: Qué, ¿cómo está tu hija?

Gaston: Dímelo a mí, sale con un Martinica!

André: ¿Y qué?

Gaston: pues, no me gusta.

André: ¡Pero, bueno! eres racista!

Gaston: No, no soy racista.

André: Entonces, déjala salir con el Martinica!

Gaston: Ah, eso sí que no!

L'espagnol a plusieurs mots pour exprimer les mêmes impressions et sens (introduction, surprise, conclusion, refus) là où le français n'en emploie qu'un seul et il serait bon d'interroger les spécialistes du domaine pour en connaître les raisons. Mais pour l'heure, on tirera des exemples antérieurs qu'aller au-delà du sens premier des mots (la simplification de la réalité sociale qu'en fait la description scolaire évoquée plus haut) est une occasion pour l'apprenant de découvrir et de construire des réseaux sémantiques, de développer des compétences discursives et de questionner la pratique grammaticale scolaire et ses exercices à la chaîne.

Terminons par deux commentaires pour clore cette partie. Le premier est que l'enseignement de la grammaire ne peut pas être conçu seulement en termes de définitions parce qu'elles limitent les rapports de l'apprenant à la langue et les rapports des langues entre elles. « On ne pense pas avec des définitions » dit J. Cortès (2010 : 191), et en effet ce qui est donné tout fait suppose moins d'effort que ce qui est à rechercher et à construire. J. Cortès ajoute « c'est quand elles [les définitions] manquent, qu'on s'aventure. » (Ibid.). Et là, après l'effort requis, apparaît la saveur des savoirs<sup>7</sup>. Le second est que la grammaire des locuteurs mérite sa place dans le cours car elle est une voie vers l'interculturel et vers des réflexions sur les représentations du monde des autres, de leur espace, de leur vision du temps, par exemple. Avec cette perspective, l'apprenant est invité, d'une part, à construire des savoirs par des interactions avec les autres (indirectement par divers outils), et d'autre part, à découvrir une grammaire qui lui était niée et de là à acquérir une compétence discursive moyennant une double démarche : (a) heuristique, conduisant à une réflexion sur les mécanismes d'inférence d'un énoncé dans une situation donnée, et (b) environnementale, centrée sur une étude en altérité des formes et des fonctions des structures langagières en langue maternelle et en langue étrangère afin de faire ressortir les particularités de l'une et de l'autre.

## La valeur des mots

« *Aucun membre de la communauté verbale ne trouve jamais des mots de la langue qui soient neutres, exempts des aspirations et des évaluations d'autrui, inhabités par la voix d'autrui. [...] il reçoit le mot par la voix d'autrui, et ce mot en reste rempli. Il intervient dans son propre contexte à partir d'un autre contexte, pénétré des intentions d'autrui. Sa propre intention trouve un mot déjà habité* » écrit Todorov (1981 : 77). De son côté, Galisson (op.cit: 116) donne aux mots une charge culturelle qui est « *la valeur ajoutée à leur signification ordinaire [celle des mots] et pose que l'ensemble des mots à CCP [Charge Culturelle Partagée] connus de tous les natifs circonscrit la lexiculture partagée [...]. C'est la culture partagée par le plus grand nombre et qui sert d'identificateur aux individus du groupe* ». Pour l'apprenant, le passage de la signification ordinaire des mots à leur valeur culturelle mène à une étape où les mots deviennent « parlants » et de là signifiants de la même manière qu'on associe un son à une émotion ou une odeur à une sensation. Depuis quelques années, les institutions s'intéressent à la question. Ainsi, le CECR (2001) parle de capacité à établir des relations entre les cultures d'origine et étrangère. Ces orientations pointent vers une prise de conscience de l'interculturel et de là, vers la relativisation des valeurs qu'un individu donne à sa réalité et à celles de l'autre. De leur côté, les méthodologies tiennent compte de l'interculturel ; on lit, par exemple, dans la méthode *Alors ?* (Di Giura, Beacco, 2007 : 7) que « *ce manuel tient compte de l'état du monde, devenu plurilingue et pluriculturel. Il fait symboliquement place à d'autres langues et souhaite favoriser une ouverture à la diversité linguistique* ». De plus, à travers la connaissance de l'autre, c'est la connaissance de soi qui émerge. Ainsi, se référant à la perception de soi par rapport à ce qui est étranger, Zarate (op. cit: 98) remarque qu'à travers les mots et leurs représentations « *l'individu s'implique dans une relation vécue avec l'étranger et découvre ainsi des aspects de son identité qu'il n'avait pas eu encore l'occasion d'explorer : sa qualité d'étranger qui lui est renvoyée par le regard de l'autre, les particularismes de ses pratiques qui lui étaient jusque-là apparues comme des évidences indiscutables* ».

Proposons quelques exemples. Commençons par le mot « chaleur ». Dire que « chaleur » se dit « calor » en espagnol ou « lämpö » en finlandais est vrai, mais à moitié<sup>8</sup>. Et de là, dire « il fait chaud » ne produit pas les mêmes perceptions ni les mêmes réactions chez tous les individus du monde. Dans les pays nordiques, on ouvrira peut-être les fenêtres pour laisser entrer le soleil alors que sur la côte méditerranéenne, on fermera les volets pour rechercher un peu de fraîcheur. On pourra dire la même chose de l'expression « il fait froid ». Allons un peu plus loin dans les sensations de chaud et froid et lançons une petite recherche<sup>9</sup> qui consisterait à associer les mots suivants à des températures selon les perceptions thermiques dans différents pays. Il faudrait tout d'abord savoir si tous les mots existent dans les langues en contact<sup>10</sup>.

	polaire	glacial	froid	frais	tiède	chaud	caniculaire	torride
pays								
degrés								

Continuons ensuite par une activité portant, par exemple, sur la durée des saisons, toujours dans différentes cultures, si elles sont ressenties comme longues ou courtes et à quels événements, célébrations elles sont associées. Et terminons par un travail de statistiques qui viserait à comparer le temps consacré aux bulletins météo dans les journaux télévisés et de là d'en tirer des commentaires sur la place et leur intérêt pour les spectateurs.

Prenons maintenant un sujet classique d'un cours de langue : le temps (celui qui passe) et en particulier l'heure. C'est un apprentissage qui est apparemment simple, mais qui renferme bien des pièges. La démarche traditionnelle d'enseignement part d'une horloge en carton accrochée au mur et l'apprenant dit les heures que lui marque l'enseignant. L'apprenant apprendra à dire « il est midi ou huit heures <sup>11</sup> » et il en sera satisfait, ce qui est normal. Mais, c'est un demi-apprentissage car il n'a appris que la forme. Et qu'en est-il du contenu culturel ? Il n'est pas pris en compte ; il est simplement absent. Pour compenser ce manque, l'apprenant accole à la forme de la L2 le sens de la L1 ; ce qui fait qu'il construit un faux apprentissage. L'apprenant biaise sur les sens et les valeurs des mots dans la culture étrangère, et dans cet exemple, sur celui du temps et des heures. C'est à ce moment-là qu'apparaissent les contre-sens culturels et « qu'on joue dans une langue et qu'on parle dans une autre. La langue étrangère est pratiquée selon des règles et des normes communicatives qui ne relèvent d'elle » comme le soulignent Besse et Porquier (1984 : 173). On pourrait prolonger cette analyse du temps et évoquer la notion de temps officiel et codifié qui relève des horaires d'ouverture et de fermeture des magasins, des administrations et des écoles. Et parlant du temps à l'école, pourquoi ne pas profiter de la conjoncture actuelle pour examiner la réforme des rythmes scolaires en France (conçus dit-on par et pour les adultes : la polémique est lancée)<sup>12</sup>, savoir pourquoi cette réforme est si polémique pour les Français, que suppose-t-elle dans leur image de l'école et comment ça se passe dans les pays voisins ? De plus, ici, l'approche didactique montre que c'est sur la base de sujets polémiques que l'on apprend l'heure, on n'apprend pas l'heure en vue d'une hypothétique utilisation future car cela n'est signifiant ni pour l'apprenant (qui peut se demander pourquoi il apprend ça) ni pour l'enseignant (qui se demande pourquoi il enseigne ça)<sup>13</sup>.

### Les scripts comportementaux

A côté des mots, il y a aussi les comportements qui sont aussi des marques d'appartenance à un groupe et où chaque participant se reconnaît. En situation réelle de communication, ils sont aussi importants que la communication verbale ; on dit qu'un étranger excusera plus facilement une erreur de langue qu'une erreur de comportement. Ils ont une structure modèle que l'on connaît comme étant des scripts (Schank et Abelson, 1977) qui s'inscrivent dans le domaine de l'organisation des connaissances des individus. Un script décrit la procédure générale d'une situation et contient des mécanismes pour gérer les connaissances stéréotypiques que l'on possède sur des institutions sociales et des conventions de comportement. Ils servent à interpréter des événements fréquemment rencontrés, à y participer et permettent de faire des économies de supposition et de raisonnement. Ils font partie de la communication, ce sont des messages à part entière et pourtant, ils ne sont pas enseignés explicitement dans les cours, ce qui est peut-être dû au fait qu'il n'y a pas de grammaire écrite des comportements comme il y a une grammaire de la langue et peut-être aussi parce que les comportements ne sont pas toujours suivis de paroles, ce qui fait qu'ils ne sont pas pris en compte dans le cours de langue étrangère. A côté de leur intérêt pragmatique pour tout étranger se trouvant en milieu exolingue (on connaît les difficultés des occidentaux à saisir les règles de la salutation au Japon), ils ajoutent du sens à la parole, ce sont des voies vers la compréhension des comportements culturels de l'autre, des occasions de repenser les comportements de la culture maternelle (« chez nous, on fait comme ça ») et des portes ouvertes sur l'intégration en pays étrangers si l'on pense en particulier à la mobilité étudiante. Ci-dessous, figure le script le plus connu : celui du restaurant où les colonnes vides sont à remplir pour ensuite faire une analyse contrastive des similitudes et différences dans les cultures en contact.

Français	Culture maternelle étudiant 1	Culture maternelle étudiant 2
ouvrir la porte		
entrer		
attendre le serveur		
demander une table		
choisir une table		
se diriger vers la table		
s'installer		
saluer		
regarder autour de soi		
demander la carte		

consulter la carte		
choisir le menu		
appeler le serveur		
attendre		
commander le menu		
manger		
boire		
demander l'addition		
payer		
dire au revoir		

Il y a d'autres scripts plus fréquents pour les apprenants et qui sont employés quotidiennement, par exemple le script de la salutation, du remerciement, de la réception d'un cadeau, du repas auquel on est invité, de la file d'attente dans un magasin, des tours de parole dans une conversation, de l'apéritif ou des jeux de cartes. Imaginons un étudiant Erasmus qui se met à jouer à la belote dans une famille française ! C'est l'acceptation immédiate.

## Conclusion

Dans ce travail, nous avons examiné trois notions de l'interculturel dans la classe : la grammaire discursive qui donne une place aux interlocuteurs et à leurs intentions communicatives; les mots contenant une valeur culturelle et les comportements non-verbaux qui marquent les liens identitaires des membres d'un groupe. Ces trois notions s'appuient sur une même base : celle des locuteurs et de leurs manifestations dans la langue-culture. Nous voulons ainsi souligner, d'une part, qu'un enseignement-apprentissage d'une langue étrangère qui s'appuie sur les locuteurs, et qui plus est, sont ceux qui lui donnent du sens, peut conduire à une perception et à une compréhension plus ajustée de la réalité étrangère qui sont en fait une relativisation et des perceptions figées de l'étranger et des perceptions de notre propre culture. D'autre part, le dialogue interculturel entre les langues et cultures en contact dans le cours permet à l'apprenant d'ouvrir des voies vers la reconnaissance de l'autre, d'acquérir une compétence langagière et culturelle et ainsi de développer ses rapports avec les langues-cultures en contact.

## Bibliographie

- Besse, H., Porquier, R. 1984. *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Didier.
- Calbris, G., Montredon, J. 1980. *"Oh là là !" Expression intonative et mimique 2*. Paris : Cle international.
- Calvé, L.-J. 1994. « Comment faire de la grammaire sans trahir le discours: Le cas des exercices grammaticaux ». *Canadian modern language review*. University of Toronto: Press, Toronto. Vol. 50, n° 4, pp. 636-645.
- Charaudeau, P. 1992. *La grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette.
- Charaudeau, P. 1993. « Tirer le meilleur parti de la grammaire ». *Le français dans le monde*, n° 258. Paris : Edicef.
- Charaudeau, P. 2001. « Une grammaire pour s'exprimer et réfléchir. Faire une grammaire. Faire de la grammaire ». *Les cahiers du CIEP*, p. 23-28.
- Conseil de l'Europe C.E. 2001. *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Cortès, J. 2010. « Petite fabrique de grammaire ». *Synergies Espagne*, n°3, p. 187-195.  
[En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Espagne3/cortes.pdf> [Consulté le 31-03-2014].
- Di Giura, M., Beacco, J.-Cl. 2007. *Alors ?* Paris : Didier.
- Galisson, R. 1991. *De la langue à la culture par les mots*. Paris : Cle international.
- Schank, R., Abelson, R. 1977. *Scripts, Goals, Plans and Understanding*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates. Hillsdale.
- Sperber, D., Wilson, D. 1989. *La pertinence, Communication et Cognition*. Paris : Minuit.
- Todorov, T., Bakhtine, M. 1981. *Le principe dialogique*. Paris: Le Seuil.
- Zarate G. 1993. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier-Crédif.

## Notes

1. Ce rapport au savoir est à la fois personnel et global car il s'établit par la mise en marche simultanément de plusieurs types de savoirs. En tant qu'enseignant, nous sommes dès lors en porte-à-faux car la transposition didactique conduit à des savoirs scolaires parcellisés, utilitaristes et décontextualisés loin des conditions de production et d'utilisation du savoir originel. Reste à l'apprenant de dédidactiser ce qui a été préalablement didactisé par les cours et les programmes, en fait de croiser et rassembler les savoirs pour en avoir une vue d'ensemble.
2. Et tout ceci est reconnu officiellement par les textes normatifs. Il suffit de respecter les règles.
3. Et là, ce sont les locuteurs qui valident le discours : « Nous, on dit ça. ». Voir ou revoir *La Grammaire du sens et de l'expression* de Charaudeau.
4. Cela donne lieu à un écart entre des principes didactiques qui plaident pour une place au premier rang du locuteur et de « sa » langue, une grammaire (fle) qui emprunte toujours les sentiers de la tradition et une pratique de classe qui suit la grammaire.
5. L'espagnol parce que c'est la langue de notre milieu de travail.
6. À souligner le "peut-être" car c'est un domaine à explorer.
7. Titre d'un ouvrage de J.-P. Astolfi, 2008.
8. C'est aussi aller trop vite en didactique. Pour être bien interprétés, un mot, une expression doivent être passés au grill, c'est-à-dire travaillés lentement de l'endroit et de l'envers.
9. Très vogue depuis le lancement de la méthodologie ABP.
10. Car dans les classes, il peut y avoir des apprenants de différentes origines culturelles.
11. Et on est en faux par rapport à la réalité. Pourquoi dire 8 heures, 9 heures, 10 heures et demie si, en classe, il est 16 heures ? C'est bien du jeu.

12. Voir l'article de F. Testu, 2001 : [http://www.cairn.info/resume.php?ID\\_ARTICLE=EP\\_013\\_0067](http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=EP_013_0067) [consulté le 20 décembre 2013].
13. On trouvera toujours des raisons comme *c'est la tradition* ou *c'est important*, sans plus.