

MELANGES PEDAGOGIQUES 1983

**APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ETRANGERE  
ET DIFFERENCES DE CULTURE**

*Charles TROMPETTE*

**ABSTRACT**

Learning another language involves interpreting another culture on the basis of different cognitive categories and schemas and different individual and social backgrounds. It is, therefore, necessary to know just how big these differences are and how they are conceived of by teachers and learners. Once this awareness has been achieved, learners can be taken through the rites of passage into the new culture. But this should not lead to a loss of their own cultural identity : instead, continuous efforts should be made to ensure that the nature of the training programme corresponds to their needs and expectations.

*«... les éducateurs, de même que les missionnaires du passé, pratiquent une forme inconsciente d'impérialisme culturel qu'ils imposent aux autres sans distinction. Dans certains contextes, les structures de la culture et de l'éducation sont les mêmes, et l'on prend connaissance de l'une en étudiant l'autre.*

*Je ne me réfère pas tant au contenu qu'à l'organisation de l'enseignement, à la façon dont il est présenté, à ses appareils, au langage qu'il utilise, ainsi qu'à son personnel, à ses méthodes et à ses institutions elles-mêmes. Ces traits de l'éducation, qui sont des traits culturels, ne changeront pas, selon toute vraisemblance, parce que les éducateurs commencent à innover, et à essayer des classes ouvertes et fermées, des disciplines permissives et non permissives, des rythmes rapides et lents, des changements de programme, etc... Ce point est essentiel, et l'on néglige souvent l'importance des facteurs culturels».*

E. T. HALL (1)

Dans l'apprentissage d'une langue, à la problématique liée au passage d'un code connu vers un code cible s'ajoute l'interprétation d'une autre culture avec des catégories, des schémas et un passé tant individuel que social différents. En pédagogie du français langue étrangère, les travaux des enseignants et des chercheurs ont surtout porté sur l'aspect linguistique et ont permis d'affiner des stratégies d'enseignement/apprentissage. Certes un travail important reste à faire ; mais il semble qu'il faille davantage tenir compte de la dimension anthropologique au sens large du terme, dans les nouvelles recherches qui s'effectuent.

Faire abstraction de la culture de l'apprenant dans l'acquisition d'une langue étrangère conduit à des impasses. Il importe non seulement de connaître les deux systèmes culturels confrontés mais également d'analyser la perception qu'en a l'étudiant. Dans cette double perspective, réalité et perception de cette réalité, langue, société, culture, idéologie et systèmes de formation déterminent fortement la définition d'un enseignement/apprentissage.

Il devient donc nécessaire d'étudier, à partir d'expériences didactiques (non pas en tant qu'ethnologue ou ethnolinguiste) ces facteurs, de les définir, et d'en mesurer l'influence afin de proposer de nouvelles démarches d'enseignement/apprentissage qui tiennent compte de la personnalité de l'apprenant en tant qu'être appartenant à une autre aire/ère culturelle.

Au-delà des différences linguistiques - épiphénomènes d'oppositions plus fondamentales, qui ne sont cependant pas sans influence sur elles inter-agissent perception et pensée du monde, système social et idéologie : la culture n'est pas un monolithe mais une mosaïque où les formes, les couleurs et les volumes différents dans leurs ressemblances. A l'intérieur de toute culture coexistent des oppositions relevant cependant d'une même dynamique.

Chez tout homme, confronté à un autre système de perceptions et de valeurs, la prise de conscience de la différence nécessite une affirmation de son identité culturelle, puis une acceptation de sa relativité.

Le passage d'une culture à une autre ne peut se réaliser hors contexte, les codes linguistiques servant d'outil d'appréhension et de communication. L'apprenant fonctionne, au demeurant, dans la culture cible avec son passé : celui-ci devant tendre à devenir un actif plus qu'un passif.

Pour ce faire, le système d'enseignement/apprentissage de la culture d'accueil assume les différences culturelles, et, sans vouloir ni perdre son identité ni l'imposer, s'interroge en permanence sur les besoins de l'apprenant et les objectifs de l'apprentissage.

Apprenant un nouveau code linguistique, l'étranger en découvre l'arbitraire, l'illogique, l'irrationnel. Il s'interroge sur le pourquoi de faits linguistiques et s'étonne qu'on ne puisse lui apporter de réponse satisfaisante qui correspondrait à ses catégories. Utiliser cette nouvelle langue l'oblige à déformer ce qu'il voudrait communiquer. Il ne parvient pas à s'exprimer, à traduire ses pensées, ses sentiments alors que le français, passé par l'école primaire, aura eu un maître à parler qui est, par la même un maître à penser. «Il (l'instituteur) agit quotidiennement de par sa fonction sur la faculté d'expression de toute idée et de toute émotion, sur le langage. En apprenant aux enfants, qui ne la connaissent que bien confusément ou qui parlent même des dialectes ou des patois divers, la même langue, une claire et fixée, il les incline déjà tout naturellement à voir et sentir les choses de la même façon ; et il travaille à édifier la conscience commune de la nation» (2).

L'étranger pénètre alors dans un code dont la construction et la logique lui échappent tant il est vrai que la langue contribue pour une part importante à structurer le monde perceptif de ceux qui la parlent : l'homme enregistrant et structurant la réalité extérieure en fonction de la langue.

Cependant, si la langue di-vise et définit la réalité, celle-ci la façonne également. Il y a une interaction permanente entre la réalité et la langue, même s'il existe un certain décalage entre les faits de civilisation et les faits de langue ; ces derniers étant généralement plus conservateurs que les premiers. Le mot «campesino» (qui signifie «paysan» en espagnol) est utilisé pour tous ceux qui cultivent la terre ou se livrent à l'élevage, et pour un Lorrain, l'exploitant agricole de la région de Nancy comme les paysans d'Amérique latine sont des «campesinos» même s'il reconnaît des différences fondamentales dans leur statut, leur mode de travail et de production. Mais le technicien agricole péruvien, venu en stage en France, affirme n'avoir pu jamais rencontrer de «campesinos» en France, car dans la Province de La UNION, région marginalisée, il réserve ce mot

à des paysans qui produisent à peine pour leur consommation personnelle et il distingue le «campesino» du «productor», agriculteur qui produit des denrées pour l'exportation hors de la Province. Et je me souviens du regard perplexe et étonné quand je présentais les «campesinos» français aux techniciens péruviens dans les salons feutrés (moquette épaisse et canapés profonds) de la Maison de l'Agriculture de Metz. Ils ne pouvaient s'imaginer le «campesino» français en complet veston, cravate avec porte-documents discuter dans un tel décor. Il devient évident que la méconnaissance de la part de l'apprenant du système socio-culturel existant dans la langue cible nuit au bon fonctionnement de la communication, pouvant même la rendre impossible, en créant des malentendus bien plus graves que l'incompréhension pure et simple. En effet dans cette situation, j'étais subjectivement certain de m'être bien fait entendre alors que ce n'était pas le cas. «La langue elle-même, en tant qu'institution sociale, est porteuse de certaines données à caractère socio-culturel» (3).

Possédant une pré-analyse de la réalité, pré-analyse réalisée par l'intermédiaire d'une langue donnée, et se trouvant face à une réalité différente, l'étranger va tenter d'y faire correspondre les mêmes schémas qu'il avait formulés antérieurement. L'inadéquation qui en résulte peut alors être résolue par une confrontation de la nouvelle réalité et de la langue. Il est évident que, si en français on utilise le même mot pour désigner à la fois le «campesino» et le «productor», on n'en reste pas moins capable de comprendre les distinctions faites dans d'autres cultures. Car «a lingua é uma configuraçao formal, autônoma, que uma vez criada tem o seu desenvolvimento próprio e nao fica umbilicalmente prêsa à cultura» (4). Les langues fournissent les matériaux nécessaires à la formulation de n'importe quelle intuition, ceux-ci existent sous forme latente, de façon souvent informulée, mais néanmoins déjà bien présents chez l'homme. S'il est impossible d'implanter une idée dans l'esprit des autres, on peut la communiquer de diverses façons. Bien que nous soyons obligés d'exprimer nos pensées à travers des cadres de langues imposés par l'histoire, chaque acte de parole est une recreation susceptible d'avoir un minimum d'originalité.

«Le monde réel étant pour une large mesure construit d'après l'habitus linguistique des différents groupes culturels» (5) et inversement, il ne peut donc en être fait abstraction lors du passage d'une langue à une autre.

Il est beaucoup plus facile d'apprendre une nouvelle matière ou de maîtriser une nouvelle culture si l'on s'en tient aux situations naturelles telles qu'elles se présentent. Il s'agit alors d'une méthode complexe mais riche.

Outre la langue, la culture impose ses schémas de classement objectifs, produisant une forme de reconnaissance de cette culture. L'étranger, appartenant à une autre culture, possède un système de catégories qui lui fournissent une autre di-vision du monde. Cette di-vision est en même temps, vision, perception et différenciation. Ces principes de di-vision ont à la fois créé un sens et imposé un consensus sur ce sens. La religion, l'idéologie ou le système philosophique ne sont pas absents dans la définition et la dénomination de la réalité. Ainsi établir une comparaison entre la couleur du corps d'une femme et celle d'une dune («elle était brune tant la dune était blonde.» La Fanette. Jacques

Brel) est difficilement concevable pour certains étudiants originaires d'Afrique ou du Moyen-Orient.

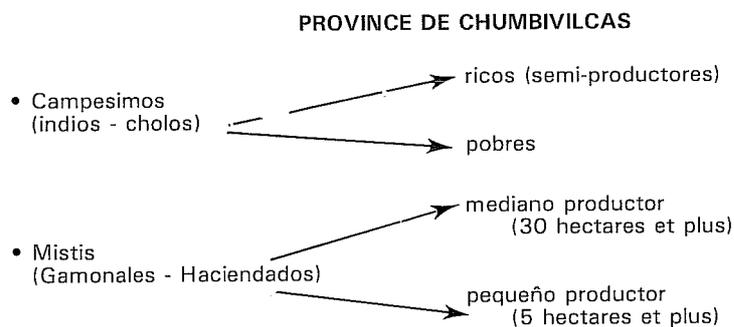
Il n'y a pas que la culture qui façonne le regard que l'homme porte sur les choses ; l'enseignement/apprentissage dont les modes et les contenus sont fortement déterminés par la culture, développe chez l'homme certaines compétences au détriment d'autres dans la perception du monde.

«Tout ce que l'homme est et fait, est modifié par l'éducation et est donc modifiable. Mais une fois acquis, ces modèles, ces réactions usuelles, ces modes de relation s'enfouissent peu à peu sous la surface de l'esprit et, comme l'amiral d'une escadrille de sous-marins en plongée, commandent des profondeurs. Ces systèmes de contrôle cachés sont en général considérés comme innés pour la simple raison qu'ils sont omniprésents et familiers» (6).

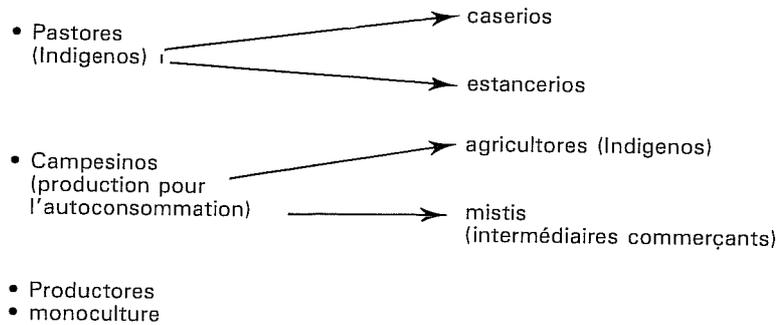
A partir d'indices, l'homme reconstitue des modèles qui lui ont été transmis et à la perception desquels il a été entraîné par sa formation et son éducation.

«Des individus appartenant à des cultures différentes non seulement parlent des langues différentes mais ce qui sans doute plus important, habitent des mondes sensoriels différents» (7). Lorsque l'homme regarde une image, il est lui-même dans cette image et il a beau crever la toile pour voir ce qui est derrière, il va à sa propre rencontre. Le seul fait de percevoir un phénomène le modifie, voire le crée. Quel que soit l'objet regardé, les champs visuels de deux individus différents et leurs mondes visuels risquent de n'entretenir que de vagues ressemblances. L'interprétation d'une séquence cinématographique varie en fonction de la culture du téléspectateur. L'utilisation du réel dans l'apprentissage d'une langue étrangère n'implique pas une relation univoque entre code et contexte : l'ambiguïté peut-elle être levée par la multiplicité des sources d'informations qui, se confrontant et se confondant, éliminerait l'incompréhension et surtout les interprétations divergentes ?

Ces différences inter-culturelles ne doivent cependant pas occulter les variétés qui existent à l'intérieur d'un groupe réputé appartenir à la même culture. Reprenant l'exemple de la di- vision de la réalité sociale péruvienne deux personnes vivant dans des provinces voisines de la Cordillère l'analysent de façon divergente (cf. schéma).



## PROVINCE DE LA UNION



L'analyse, fournie par deux techniciens péruviens, d'une société apparemment ( pour un européen) uniforme révèle de nombreuses différences implicites, informelles dans la structuration du temps, de l'espace, des objets et des relations humaines. Si un péruvien de Chumbivilcas allait vivre à La Union il aurait une perception de la société de cette province encore différente de celle d'un habitant de La Union.

Tout dialogue avec d'autres cultures, toute compréhension d'autres cultures présupposent l'affirmation de l'existence de sa propre culture. Il n'est pas nécessaire que l'étudiant possède une connaissance théorique de sa culture et il ne doit pas tenter de la nier, de l'occulter. Au contraire, il doit l'accepter et ne pas chercher à gommer les différences, les oppositions. A l'inverse, affirmer la suprématie ou l'objectivité de son système de valeurs conduit également à une impasse. Affirmer sa culture et en admettre sa relativité conditionnent l'apprentissage d'une autre langue-culture. Il est nécessaire de prendre de plus en plus conscience de l'ethnocentrisme foncier de certains concepts souvent considérés comme universels et par là même de mieux se rendre compte de la relativité de tout système de valeurs. Il ne s'agit pas de dénigrer son propre système, mais tout en l'affirmant, de l'accepter comme l'égal des autres. Il arrive souvent que l'on soit frustré par la discussion avec l'autre, avec l'étranger. On lui trouve un goût trop prononcé pour le détour alors que pour vous tout est clair et logique. Mais, l'autre est tout aussi dérouté par notre insistance à définir des étapes «logiques» que le contexte n'imposait pas. Chacun se réfugie dans sa cohérence accusant l'autre d'être impénétrable et compliqué.

Devant cette incompréhension, deux attitudes surgissent : l'une visant à détruire les autres systèmes, la logique des autres au nom de leur obscurantisme, de leur sous-développement, de leur manque de formation, de leur irrationalité ; la seconde consiste à ignorer toute possibilité d'autres systèmes ou à se leurrer en se disant que tout le monde fonctionne sur le même modèle humain, que les différences ne sont que superficielles. De cette manière on évite la discussion et on ne fait que reculer le problème et mettre en place les éléments pour un conflit.

Qu'est-ce que comprendre ? Il faut absolument se déprendre de la conception «digestive» qu'on s'en fait souvent. Comprendre serait assimiler au sens propre de ce verbe : rendre semblable à soi ce qui pourtant se présente d'abord comme différent, transformer la différence en identité. Il ne s'agit pas de suggérer une équivalence entre deux cultures qui affadisse leurs dissemblances, ni de négliger les différences pour aboutir à une confusion entre identification ou assimilation et compréhension.

La compréhension authentique doit affirmer la différence, accepter l'idée que la différence n'est pas que le masque d'une ressemblance. Elle n'abolit pas la distance mais permet de la parcourir. L'essentiel est la différence qu'il s'agit de comprendre sans céder à la tentation de la réduire.

La compréhension nécessite donc une reconnaissance de son identité culturelle, son affirmation, sa relativisation afin de connaître et reconnaître les différences culturelles et les inclure dans un dialogue.

Tout discours réveille des expériences variables selon les individus. Les membres de la communauté linguistique française (à l'intérieur de l'hexagone) possède ce qu'on peut appeler un plus grand dénominateur commun culturel : c'est en cela qu'on peut considérer qu'ils appartiennent à la même communauté socio-culturelle. Mais pour l'étranger qui apprend le français, même si la langue, l'outil semble acquis d'un point de vue linguistique et fonctionnel, il subsiste cette différence fondamentale d'étrangeté culturelle. Il appartient à une autre culture. Et si comme chez le locuteur français, la connotation du mot renvoie à la singularité de ses expériences individuelles, la dénotation, pour lui, ne représente plus la part stable et commune. Il s'inscrit dans un système linguistique et culturel différent.

Ce réseau de relations fonctionne non seulement entre les mots d'une langue, mais il s'inscrit également dans les faisceaux qui relient sa langue maternelle au français pour acquérir un sens (dénotation et connotation), résultat d'un nouveau découpage de la réalité.

Il importe de définir les variations de sens du discours en français, qu'entraîne son approche par un locuteur d'une autre culture. Le mot «petit» est introduit par une méthode d'enseignement du français langue étrangère lors de la présentation de l'appartement d'un de ses héros principaux. Ce monsieur, père d'une famille de deux enfants occupe un six-pièces à Paris et cet appartement est qualifié de «petit». Mais que peut signifier le mot «petit» pour un apprenant asiatique pour qui la surpopulation constitue la réalité quotidienne ? Outre la définition du mot «petit» et son acquisition en tant que notion, la réinterprétation ou la non-réinterprétation qu'implique la production et la réception d'un langage commun par des locuteurs d'origine culturelle différente, mettent en jeu de façon permanente les systèmes culturels.

Ne possédant pas les mêmes catégories mentales pour la perception du réel, donc ayant une di-vision différente, l'apprenant construit consciemment et/ou inconsciemment des systèmes d'équivalence ou de différenciation. Son fonc-

tionnement dans la langue/culture nouvelle n'est pas sans référence à sa langue/culture d'origine.

Toute compréhension ne peut être interne, elle est marquée par les rapports qu'entretient son objet avec le contexte présent et le passé.

«La compréhension dans les formes resterait formelle et vide si elle était souvent le masque d'une compréhension plus profonde et plus obscure à la fois qui s'édifie sur l'homologie plus ou moins parfaite des positions et l'affinité des habitus. Comprendre, c'est aussi comprendre à demi-mots et lire entre les lignes, en opérant sur mode pratique (c'est-à-dire le plus souvent, de manière inconsciente), les associations et les substitutions linguistiques que le producteur a initialement opérées». (8)

L'étranger nouveau dans la langue-culture ne peut s'appuyer sur l'héritage vécu et commun de ses autres interlocuteurs et ses références se réalisent à l'intérieur de sa culture : de là, la source de fausses interprétations, d'incompréhensions, d'impossibilités de communication.

Il serait vain et illusoire de fixer comme objectif pédagogique pour l'étranger une compétence culturelle identique à celle disponible pour les membres de la culture cible. Il a à se situer socialement dans cette communauté adoptive, ce qui requiert une adhésion à un certain nombre de références.

Face à cette communauté de conscience qui lui est étrangère, quelle doit être l'attitude de l'étranger, pour la connaître, pour s'en servir pour y fonctionner. Quelles stratégies doit-il mettre en place ? Quels obstacles rencontre-t-il ? Quelles similitudes avec sa langue-culture est-il en mesure de déceler ? (car si certaines existent, leur existence ne signifie pas leur acquisition). Comment les perçoit-il ?

En effet, comprendre une culture différente consiste en grande partie à connaître son mode d'organisation et à savoir comment s'y prendre pour en acquérir la connaissance. Peut-on y parvenir si l'on s'obstine à se servir de modèles d'enseignement/apprentissage hérités de sa propre culture ? Les forts préjugés et œillères inhérents à toute culture font obstacles à la compréhension. Il est nécessaire, même si cela demande un effort considérable, de les dépasser progressivement.

De plus le passage ne doit pas se limiter à la langue mais s'étendre au contexte qui porte en lui des degrés divers de significations.

Loin de toujours constituer un obstacle, tous ces éléments font l'objet de synthèses qu'opère l'homme face à toute expérience nouvelle. En entrant en contact avec une autre culture l'homme apprend et ce qu'il apprend retentit à son tour sur ce qu'il perçoit. Ce qui explique la puissance d'adaptation de l'homme et le parti qu'il tire de son expérience passée.

La compréhension concrète est finalement toujours individuelle et subjective : son but est de comprendre telle culture localisée dans le temps et l'espace, et, plus encore, un individu quelconque de l'une quelconque de ces cultures.

Dans une autre culture l'étranger est également souvent confronté à un système scolaire différent. Il se voit contraint de modifier ses habitudes d'apprentissage alors que les enseignants lui imposent un autre modèle de transmission du savoir ou d'entraînement à certaines compétences.

Pour faciliter l'adaptation de l'étudiant il devient nécessaire de savoir s'il a été entraîné à une réflexion sur le savoir qu'il devait acquérir, et de connaître la nature de la formation qu'il a reçue. La nouvelle situation scolaire, tout en s'imposant et en se justifiant, doit tenir compte de la précédente et aménager des passerelles. Faut-il qu'elle emprunte dès les premiers temps les mêmes voies pour progressivement les abandonner pour des chemins de traverses et regagner celles de la langue-culture-cible ?

Cependant, à l'intérieur d'une même culture il existe diverses voies d'accès au savoir : ce qui exclut la conception d'une méthodologie propre aux apprenants d'une culture. Il se peut qu'au-delà des différences culturelles apparaissent des convergences dans les stratégies d'apprentissage d'une langue. Au demeurant, l'obstacle majeur vient de ce que les enseignants ont tendance à répéter les schémas qui leur ont été enseignés.

A l'école primaire, l'enseignement du français portait essentiellement sur l'écrit, et les méthodes se basaient sur le fait que les élèves avaient une maîtrise parfaite de l'oral : d'où le fameux passage à l'écrit avec la sacro-sainte dic-tée, nec plus ultra de la pédagogie dans les écoles et les collèges. Face à un public d'étrangers, l'enseignant reproduit aujourd'hui la même méthodologie sans s'interroger sur l'acquisition du code oral ou plutôt sur les compétences de l'apprenant en compréhension et expression orales.

Face à un public d'étrangers, l'enseignant reproduit aujourd'hui la même méthodologie sans s'interroger sur l'acquisition du code oral ou plutôt sur les compétences de l'apprenant en compréhension et expression orales.

Souvent, pour l'enseignant ayant reçu une formation littéraire apprendre une langue c'est apprendre à reconnaître des formes, à pouvoir les étiqueter, à distinguer un verbe d'un adjectif, à rechercher le sujet et ses attributs. En plus de la langue l'apprenant se voit dans l'obligation d'assimiler une métalangue qu'il ignore très souvent dans sa langue maternelle même si celle-ci appartient au même groupe que le français. Si les hispanophones ou lusophones ont la possibilité d'établir aisément ou moins aisément, selon les individus, des correspondances, les turcs ou les indonésiens sont confrontés à des modèles de classifications étranges et étrangers.

Puisque la grammaire semble un point de passage obligatoire dans l'acquisition d'une langue, que cette servitude soit acceptée ou refusée par les enseignants qui la pratiquent tout en la niant et en s'en défendant, il serait intéressant de mener parallèlement avec les apprenants une réflexion sur leur langue maternelle.

L'enseignement/apprentissage a trop tendance à se réaliser en fonction des catégories linguistiques, des systèmes et rythmes scolaires, des méthodes de pensées et de travail des professeurs. On enseigne une langue, le français, dans la structure et le cadre français sans tenir compte des acquis et des modèles de l'étranger. La méthode réalisée par des concepteurs de la Rive Gauche fonc-

tionne ou plutôt tente de fonctionner à Rio de Janeiro comme à Djakarta. Très souvent la difficulté des exercices proposés aux étudiants étrangers ne réside pas tant dans leur contenu que dans leur forme : ils ne savent pas comment les réaliser et leurs performances s'avèrent moindres du fait que leur compétence doit s'exercer à l'intérieur d'un cadre qu'ils ne maîtrisent pas. Celui-ci est une création sophistiquée de méthodologue, de didacticien alors que l'étudiant débute dans un nouveau système d'enseignement/apprentissage.

Certains apprenants n'ont plus eu de contact depuis un temps fort long avec une structure scolaire ou universitaire. Le système éducatif propose un mode de participation abstrait, s'adressant presque exclusivement à l'intellect et ne passant que par le verbe.

Enfin, les enseignants font souvent table rase du passé culturel des apprenants lorsque ceux-ci débute en langue. Il les appelle les «petits» et leur proposent des documents ou des jeux créés pour des enfants ou des adolescents. Le ludique est pour certains apprenants une notion incompatible avec la situation d'apprenant.

En salle de classe tout le travail et toute l'attention portent trop souvent sur le code lui-même ; ce qui conduit à un degré d'abstraction et augmente la difficulté sinon la provoque. Et il devient difficile de recréer en cours le contexte auquel ce code fait référence. Le caractère artificiel de cette reconstruction entraîne d'autres difficultés de compréhension et trahit la réalité. L'apprentissage sera facilité si l'on s'en tient aux situations naturelles d'utilisation du code. «Le contexte et le sens sont inextricablement liés. Alors qu'un code linguistique peut-être analysé à des niveaux indépendants du contexte, dans la vie, le code, le contexte et la signification ne peuvent être considérés que comme les différents aspects d'un fait unique» (9). Car très souvent ce n'est pas le code linguistique qui fait problème mais le contexte qui porte des degrés divers de signification.

Le discours en salle de classe, et même l'introduction de documents authentiques ne permettent pas aux apprenants de prendre conscience de la réalité que le code linguistique décrit, ou est censé décrire. Il est absolument nécessaire que parallèlement à l'apprentissage de ce code en salle de cours, l'étudiant entre en contact avec la réalité et utilise le nouveau code en voie d'acquisition dans des situations concrètes.

Au début de l'apprentissage l'étudiant a souvent des difficultés à réinvestir dans des situations réelles des éléments acquis en salle de classe. Il donne l'impression de fonctionner sur deux voies parallèles entre lesquelles il n'établit aucune jonction. Capable de répondre «j'ai déjà mangé» à une invitation, l'apprenant éprouve de grandes difficultés à comprendre l'explication du passé-composé et à l'utiliser à un niveau d'exercices scolaires.

Le système d'enseignement/apprentissage est trop souvent un jeu étranger aussi bien au monde extérieur qu'au sujet étudié. La présentation et le découpage du sujet apparaissent comme arbitraires et l'apprenant ne parvient pas à systématiser et à théoriser les éléments qui appartiennent à la vie réelle.

D'autre part, l'apprenant se voit trop souvent contraint de participer à des activités d'apprentissage progressivement et inconsciemment transformées en objectifs d'apprentissage.

Tenir compte des différences culturelles des apprenants ne signifie nullement inventer une méthode et une méthodologie propre à chacun mais connaître et maîtriser suffisamment le système d'enseignement dans toute sa complexité pour pouvoir l'adapter et le modifier en fonction des exigences de l'autre. Car quelle que soit la forme (personnalisée en groupe-à distance...) c'est le professeur qui impose le choix sinon les termes ou le mode du choix. Dans cette reconnaissance du système il importe de voir ce qui relève de notre culture et ce qui relève des conditions plus ou moins artificielles de l'apprentissage.

L'enseignant restera toujours celui qui détient, propose et finalement impose la formation ; à lui de s'ouvrir de relativiser tout en gardant et affirmant son originalité, sa personnalité et sa culture.

## NOTES

- (1) HALL, E.T. (1979), *Au-delà de la culture*, Paris, Seuil, p. 200
- (2) DAVY G. (1950), *Éléments de sociologie*, Paris, Vrin, p. 233
- (3) BARRERA-VIDAL A. (1982), «Quelle civilisation enseigner ?», in *ABLA Papers N° 6 Cultural Aspects of Foreign Language Teaching*, p. 1-20
- (4) MATTOSO-CAMARA J., (1962), «Da natureza das línguas indígenas». *Revista de Letras*, Assis III, p. 17-29.
- (5) SAPIR E., cité par HALL, E.T. (1977), p. 120
- (6) HALL E.T., (1977), *La dimension cachée*, Paris, Seuil, p. 120.
- (7) HALL E.T. (1979), *Au-delà de la culture*, Paris, Seuil, p. 92.
- (8) BOURDIEU P. (1982), *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard, p. 204