**ENTRE CULTURE ET SOUS-CULTURE - RÉFLEXIONS D’UNE PRISE DE CONSCIENCE DE LA CULTURE AU CONTEXTE RÉGIONAL**

*PHAM Anh Tu*

*École Supérieure de Langues Étrangères -*

*Université de Hué -*

*Vietnam*

***Résumé :*** *La culture, qu’elle soit maternelle ou étrangère, est un ensemble de valeurs, de comportements qui se caractérise, dans son intérieur, par ses composantes portant en elles les représentations particulières. Partant de cette subdivision, les démarches de sensibilisation de ce qui est de l’Autre se voient accompagnées de souplesse, puisqu’il ne s’agit pas de l’unicité, mais des complexités culturelles qui s’interagissent.*

**Des concepts clés toujours valorisants sur la prise de conscience de la culture**

Les questions d’ « interférence » ou de « transfert », ce dont parlent les chercheurs depuis des décennies, se posent par rapport à l’interdépendance entre l’apprentissage de la langue et celui de la culture. Non seulement il s’agit d’un phénomène syntaxique et phonologique, on peut remarquer encore qu’est mis en jeu, quand une signification en langue maternelle s’associe avec un mot en langue étrangère, le transfert culturel, puisque ce mot en L2 s’emploie pour parler d’un phénomène culturel en L1, et inversement. Il est indéniable, pour transmettre ces significations à la fois linguistiques et culturelles, que l’enseignant de langue ait besoin d’une analyse des valeurs auxquelles elles réfèrent, celles-ci étant autres que linguistiques. L’observation des techniques, des usages, des coutumes et mœurs, des croyances et des règles de conduite et de comportement au cours de l’enseignement de la langue étrangère a ainsi un rôle important et sont sollicitées les techniques d’analyse culturelle mises au point pour procéder à la prise de conscience de la culture éloignée de la nôtre.

Il est normal, même avec cette sollicitation, d’évoquer la nécessité de mettre l’accent sur la culture des apprenants (C1) et sur leur propre personnalité, puisque la compétence interculturelle commence surtout par la meilleure compréhension de soi : Se rendent-ils comptent de l’ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être d’ordre littéraire, artistique, scientifique et comportemental de leur première souche, l’ensemble qui, dans sa relation consubstantielle avec l’idiome correspondant, compose une discipline relevant du générique langue-culture maternelle, objet des procès complémentaires d’enseignement et d’apprentissage correspondants ? Il est donc important de chercher à comprendre comment les structures cognitives des apprenants pourraient changer au cours de l’apprentissage linguistique et culturel et comment l’enseignant pourrait créer les conditions permettant d’aboutir à des changements souhaitables. Ce travail délicat peut commencer, nous le répétons, par l’observation de la culture d’origine de l’apprenant car la prise de conscience de la culture étrangère et, ultérieurement, une approche interculturelle dépendent pour une grande partie de ce que les apprenants ressentent pour leur propre culture comme quelque chose qui est extrêmement important mais ne constitue pas de « norme ». Ce décentrage par rapport à celle-ci permettrait la relativité et la compréhension de ce qui est de l’autre culture.

Nous constatons que ce sentiment de décentration, une fois réussi, aidera l’apprenant à acquérir une partie d’une autre système conceptuel, acquisition effectuée avec la comparaison des mots ou concepts clés d’une culture avec ceux d’une autre culture et ainsi des points de contact et de différence entre des phénomènes. La société du Sud-Est d’Asie, que vivent nos étudiants, avec les coutumes ancrées depuis bien longtemps, leur donne souvent, vis-à-vis de la culture étrangère*, « une image confuse et vite disparue, à peine identifiable, réduite le plus souvent à un brouillage momentané »*, selon le terme de C. LEVI-STRAUSS (1983 :15). Comment arriver à les détacher du « je », de leur groupe et de leur culture propre pour pouvoir éviter la subjectivité dans le regard porté vers les autres qui sont estimés « inconnus » et parfois « étrangers » par rapport à ce qu’ils ont chez eux ? L’idée que préconise A. THOMAS (1995 :146) semble très lié à ce cas: *« Seul celui* *qui a appris, dès sa jeunesse, en tant qu’écolier, à reconnaître, avec toutes leurs particularités, et à accepter, en tant que partenaires, des individus originaires d’autres cultures, peut aujourd’hui les comprendre et coopérer avec eux, et en apprenant à les observer à travers le miroir d’une culture étrangère et la réalité d’une interaction marquée par cette culture, acquérir une connaissance plus profonde des valeurs et attitudes caractérisant sa propre culture. »*

Reste à savoir si un tel apprenant a pu recevoir la scolarité qui soit unanime et à la portée de tous. La question peut alors se poser autrement : une culture dite maternelle serait-elle la seule à observer ? Ou serait-elle subdivisée en des composantes dont la différence et la compensation sont de permanence ? Nous y trouvons l’ensemble des sous-cultures, maternelles elles sont, qui caractérisent enseignants et apprenants, ce qui surpasse, nous semble-t-il, le contexte régional.

**Culture et sous-cultures maternelles des apprenants**

Très proche de l’hétérogénéité dont parlent souvent les pédagogues (B. SUCHAUT-2007, M. LE PRÉVOS-2010,…), le concept de sous-culture est souvent employé pour désigner tout groupe de personnes, généralement minoritaire, ayant des comportements et des croyances différents de ceux de la culture dominante de leur communauté. Il s’agit ainsi, différencié au sein d’une culture, d’un groupe dont les membres peuvent se rassembler par différents motifs, tels que l’âge, l’ethnie, l’identité sexuelle, les préférences artistiques ou l’esthétique,… formant ainsi une représentation qui s’oppose, à un degré très léger et parfois non-identifiable, à la culture dominante.

Le terrain où nous travaillons présente nettement ce phénomème, qui se concrétise par les conditions, dont le sexe et l’âge, celles qui déterminent des appétences scolaires et des motivations, des compétences et des savoir-faire, finalement des « petites » cultures et des modes de vie liés à de diverses représentations de la société générées par l’appartenance familiale et sociale. Les étudiants, dont la souche s’avère très diversifiante, n’ont certainement pas le même rapport à la langue et à la communication comment instrument. Il arrive souvent qu’ils adoptent différentes manières de travailler et de s’informer. Cette diversité peut créer souvent des blocages pour le suivi des cours, la progression du programme et enfin l’atteinte des objectifs de l’enseignement. De plus, même si les enseignants accordent la priorité aux étudiants ayant des problèmes dans la participation des activités en classe afin de les motiver dans les séances, une telle démarche risque de ralentir le rythme de travail, de nuire aux relations inter-groupes et enfin de dénaturer éventuellement les objectifs préliminaires de la discipline.

Ce constat peut s’accentuer encore sur l’approche de la culture étrangère et cette hétérogénéité s’exprime par l’existence, nous l’avons dit, des sous-cultures chez les apprenants. Si nous reprenons le schéma de D. LUSSIER (2007), à propos des valeurs partagées des cultures :

(D. LUSSIER, 2007)

moi

**nous**

l’autre

**Nos valeurs**

Ses valeurs

Mes valeurs

*« Mes valeurs »* peuvent être plus nuancées et ainsi diversifiées par la présence implicite des sous-cultures dont la représentation s’accentue davantage lors de l’interférence des cultures - *« Nos valeurs »*:

Sous-cultures

Des critères très divers peuvent nous aider à distinguer différentes sous-cultures : au niveau de l’espace terrorial (origines urbaine et rurale, cette deuxième étant en majorité à notre établissement), en fonction du milieu social (sous-cultures ouvrière, populaire, intellectuelle,…) et éventuellement en fonction des critères de sexe (sous-cultures masculine et féminine) et d’âge (sous-culture jeune). À vrai dire, les ressemblances et les différences entre les cultures ne constituent pas à elles seules une base suffisante de sélection et d’analyse. Les attentes de norme ne sont pas toujours les mêmes à ce public hétérogène et l’analyse requise doit dépasser la simple description formelle. Il nous faut par contre un niveau descriptif d’analyse plus minutieux en nous basant sur les valeurs et les attentes de chaque représentant des sous-cultures. Nous rejoignons ici M. BYRAM (1992 : 82) qui préconise que *« si l’on suppose que chaque groupe possède sa sous-culture, il faut analyser les valeurs et les significations de chaque sous-culture dans le cadre de la présentation de ses phénomènes propres et mettre ses valeurs spécifiques »*.

La découverte des aspects socio-culturels chez les appenants peut se mesurer dans leur manière d’acquisition qui se diversifie en raison des difficultés qui apparaissent : il s’agit de la capacité d’acquérir l’autre système conceptuel de l’autre culture en comparant les concepts clés de leur propre (sous-) culture avec ceux de la culture étrangère, souvent présentée à « l’unicité », et à pouvoir établir les points de contact et de différence entre des phénomènes qui peuvent paraître similaires en surface. À ce travail, le danger peut résider, chez certains, dans leur simple acquisition linguistique, où la langue se considère comme un objet d’étude, et il leur est difficile, voire impossible, qu’une acquisition culturelle devienne un élément important à accéder dans sa relation interdépendante avec la langue apprise, ce qui leur permet de mieux s’orienter vers les objectifs d’apprentissage de la langue et de la culture étrangères.

Cette constatation est ainsi nuancée par la position des observateurs que sont nos étudiants. Selon G. ZARATE (1986 : 37*), « l’observation d’une culture étrangère dépend moins de ses caractéristiques que la position qu’adopte celui qui observe par rapport à l’objet observé… Le regard qui reste systématiquement extérieur à la culture étrangère est brouillé par les références de la culture maternelle. Pour dépasser les effets de l’ethnocentrisme, il faut apprendre à juguler la hantise de l’inconnu et du vide, à maîtriser les démarches d’autonomie »*. Pour ceux dont la sous-culture est fort explicite, l’approche à la culture de l’autre risque de les emmener à la perplexité devant ses phénomènes et ainsi de créer chez eux une vision « de l’extérieur » vis-à-vis de l’étranger. Il s’ensuit que les malentendus, même les tabous, sont à prévoir lors des relations personnelles avec une réalité particulière (les questions sur la vie privée par exemple).

Une fois que l’acquisition de l’autre culture se déroule de façon différente de celle de leur propre culture, c’est-à-dire qu’il existe une dimension affective différente, leur compréhension de la culture étrangère sera discernable de celle d’un autochtone. Puisqu’il s’agit de la confrontation de deux cultures de nature différente, la situation nous semble plus inquiétante et les blocages culturels sont donc, nous l’avons dit, un fait naturel et compréhensible.

Si l’analyse et la connaissance portent sur la manière dont les individus se donnent à voir, sur leur présentation face à un élément socio-culturel de l’autre culture, nous souhaitons vivement une sensibilisation culturelle leur permettant de s’attribuer le rôle du médiateur culturel, qui cherche à comparer avec succès les deux points de vue « opposés » pour une prise sur les deux cultures et l’acquisition d’une compétence interculturelle. Ils parviennent à prendre conscience de la diversité et de la variation, à voir, à observer ce qu’est l’Autre. Le passage de la compétence monoculturelle à la compétence interculturelle est repéré à partir de ce point de sensibilisation.

**Questions comme pistes de recherche, pour conclure**

Le problème de l’hétérogénéité reste toujours d’actualité. Il est clair que chaque apprenant appréhende la langue et la culture de l’autre de sa propre manière et selon sa maturité linguistique. On accepte que les raisons pour lesquelles les jeunes s’impliquent dans les mêmes tâches, qu’ils s’intéressent aux mêmes problèmes ne soient évidemment pas similaires, d’où la diversité des personnalités et des conceptions individuelles sur leur apprentissage. La prise en compte de la diversité peut déboucher sur des techniques d’individualisation et de différenciation des tâches, voire des évaluations. Reconnaître la diversité des apprenants revient à constater qu’aucun groupe n’est totalement homogène du point de vue de culture maternelle et de maîtrise de la langue et de la culture étrangères. Dans cette vision, les erreurs ne doivent pas se prendre pour obstacles, mais plutôt se voir comme un outil pour enseigner : elles deviennent les syntômes intéressants qui permettent de cerner les obstacles auquel l’apprenant est confronté et sont au cœur du processus même de l’apprentissage.

Ainsi les questions peuvent se poser afin de mieux sensibliliser la culture étrangère en classe de langue, contextualisée en sous-cultures maternelles : Comment intégrer la culture étrangère à un public dont l’hétérogénéité culturelle est indéniable ? Comment la transformer, cette hétérogénéité qui est une source de difficultés, en une rupture de la routine scolaire et un enseignement taillé sur mesure de manière que cette diversité au sein de la classe devienne outil d’efficacité de l’enseignement et d’égalité des chances ?

Il n’est plus question, pour ces pistes, de savoir si les individus apprennent ou non une langue étrangère, mais de réussir de former des gens capables de vivre et de faire vivre les interdépendances qui généralisent et systématisent des processus d’acculturation adaptatifs au sein de la société, autrement dit, de pouvoir se rendre compte que, comme l’a souligné M. ABDALLAH-PRETCEILLE (2007 : 6), *« plus que le métissage des cultures, c’est une culture de métissage qui reste à construire »*.

*Hué, août 2017*

**Bibliographie :**

**-** ABDALLAH-PRETCEILLE M., 2007, « Pour un humanisme du divers » *in Cultures des familles, cultures des institutions : alliance ou malentendu ?* Colloque DERPAD 23-24 avril 2007.

- BYRAM M., 1992, *Culture et éducation en langue étrangère*, Hatier/Didier, Paris.

- LE PRÉVOS M., 2010, « Hétérogénéité, diversité, différences : vers quelle égalité des élèves ? » in https://www.cairn.info/revue-nouvelle-revue-de-psychosociologie-2010-1-page-55.htm

- LEVI-STRAUSS C., 1983, *Le Regard éloigné,* Plon, Paris.

- LUSSIER D., 2007, “Les compétences interculturelles : Un référentiel en enseignement et en évaluation” - Colloque ALTE/CIEP, Paris, 2 avril 2007.

- SUCHAUT B., 2007, « L’hétérogénéité des élèves : un éclairage par la recherche en éducation » in LES CAHIERS PEDAGOGIQUES, Université de Bourgogne et Irédu-CNRS, N°454, juin 2007, pp. 18-19.

- THOMAS A., 1995, « L’échange interculturel » in *Relations et apprentissages interculturels*, Anthropos, Paris, pp. 33-39.

- ZARATE G., 1986, *Enseigner une culture étrangère*, Hachette, Paris.

**FICHE SIGNALETIQUE** :

1- Nom et prénom de l'auteur : PHẠM Anh Tú

Civilité : □ Mme □ Mlle ✓ M.

Adresse personnelle :68 rue Lê Lợi - ville de Hué - Vietnam

Téléphone : 0989 077 625 E-mail : phamatu02@gmail.com

Rattachement institutionnel : Département de français - École Supérieure de Langues Étrangères - Universite de Hué

*(Répéter ces informations en cas de plusieurs auteurs )*

2- Titre de la communication *: Entre culture et sous-culture - Réflexions d’une prise de conscience de la culture au contexte régional*

3- Modalité de présentation souhaitée : *(Cocher l'une des cases)*

□ Symposium □ Table ronde ✓Débat thématique □ Affiche