

Marie-Dominique Venel Guignard  
Universidad de Sonora  
Hermosillo, México



Reçu le 2/06/2012 - Accepté le 19/11/2012

**Résumé :** Le concept de culture est un concept clé pour comprendre l'être humain dans sa complexité ; il permet de penser l'unité de l'humanité dans la diversité de ses manifestations. La culture est indissociable de la langue mais elle conditionne aussi notre façon d'apprendre et d'enseigner. Dans cet article, nous développons les aspects de la culture qui nous semblent essentiels pour définir son rôle et sa place dans l'enseignement/apprentissage des Langues Étrangères (LE). À cet effet, nous explorons d'abord les différents niveaux du concept de culture, ses différentes fonctions et manifestations. Cette exploration va nous permettre de distinguer la culture explicite et la culture implicite. Dans une deuxième partie, nous nous attacherons à développer les implications de cette culture implicite tant au niveau de l'enseignement comme au niveau de l'apprentissage des LE. Le regard de l'Autre par un jeu de miroir va permettre d'ouvrir une réflexion sur les relations entre langue, culture et identité nécessaire à l'acceptation de l'Autre dans sa diversité.

**Mots-clés :** culture, culture explicite, culture implicite, identité

### La cultura del otro: ¿un espejo?

**Resumen:** El concepto de cultura es un concepto clave para comprender al ser humano en su complejidad; permite pensar la unidad de la humanidad en la diversidad de sus manifestaciones. La cultura es indissociable de la lengua pero condiciona también nuestra manera de aprender y de enseñar. En este artículo se desarrollan los aspectos de la cultura que parecen esenciales para definir su papel y su lugar en la enseñanza/aprendizaje de las Lenguas Extranjeras (LE). A tal efecto, se exploran los diferentes niveles del concepto de cultura, sus diferentes funciones y manifestaciones. Esta exploración va a permitir diferenciar cultura explícita y cultura implícita. En una segunda parte, se desarrollan las implicaciones de esta noción de cultura implícita tanto para la enseñanza como para el aprendizaje de las LE. La mirada del Otro a través de un juego de espejo va a permitir abrir una reflexión sobre las relaciones entre lengua, cultura e identidad, necesaria a la aceptación del Otro en su diversidad.

**Palabras clave:** cultura, cultura explícita, cultura implícita, identidad

### The culture of the other: a mirror?

**Abstract:** The concept of culture is key to understanding the complexity of the human being; it enables us to think about the unity of humanity in the diversity of its expressions. Culture is

inseparable from language and is influential in the way we learn and the way we teach. In this article, we develop cultural aspects that we consider essential to defining its role and place in the teaching and learning of the Foreign Language (FL). To that end, we first explore the different levels of the concept of culture and its different functions and expressions. This exploration will enable us to distinguish implicit from explicit culture. In the second part, we examine the significance of the implicit culture as far as teaching and learning the FL are concerned. The gaze of the Other will act as a mirror that will enable us to reflect on the relationship between language, culture and identity, necessary to accept the Other in his or her diversity.

**Key words:** culture, explicit culture, implicit culture, identity

## Introduction

Depuis plus de sept décennies, les chercheurs, notamment dans les champs de la sociolinguistique, de la pédagogie langagière et de l'anthropologie, se sont appliqués à trouver une façon systématique d'analyser la culture ou plutôt, les cultures. Bien qu'ils soient assez unanimes pour conclure que l'enseignement de la culture cible est nécessaire pour un enseignement significatif des langues étrangères, cette unanimité n'a pas débouché sur des propositions méthodologiques concrètes. Comme le signalent Byram et Feng : « *L'acquisition de la culture est un terrain encore presque inexploré, peut-être parce que sa mesure présente des difficultés méthodologiques auxquelles les chercheurs n'ont pas encore trouvé une solution* » (2004 : 153). Même si, huit ans après, les recherches ont avancé dans ce domaine, il reste un long chemin à parcourir pour intégrer langue et culture dans la réalité de la salle de classe.

Mais il convient tout d'abord de définir ce que nous entendons par culture. Parler de la ou les culture(s), c'est parler de l'être humain, de sa spécificité, de son pouvoir créatif, de son histoire et de son évolution, puisque c'est un être essentiellement et singulièrement culturel. Le concept de culture est un concept clé pour comprendre l'homme dans sa complexité ; il permet de penser l'unité de l'humanité dans la diversité de ses manifestations. Il n'existe pas de société humaine, archaïque ou moderne, sans culture ; cependant, chaque culture est singulière de la même façon que chaque être humain est unique. Dans cet article, nous essayons de définir quels aspects de la culture nous paraissent importants pour essayer de mieux comprendre et définir son rôle et sa place dans l'enseignement des langues étrangères.

Nous explorons d'abord les niveaux de culture et ses différentes fonctions et manifestations. Cette exploration va nous permettre de distinguer la culture explicite et la culture implicite et de souligner l'importance de cette dernière dans notre vision particulière et limitée de la réalité. Nous nous attachons ensuite à développer les implications de la culture implicite tant au niveau de l'enseignement comme au niveau de l'apprentissage des LE.

### 1. Différents niveaux de culture

Hoefstede affirme que la majorité des gens appartient à plusieurs groupes différents et que, par conséquent, « *ils ont différents niveaux de programmation*

*mentale, qui correspondent à différents niveaux culturels* » (1991: 10). On peut ainsi distinguer une culture nationale, régionale, ethnique, religieuse ou linguistique mais aussi de genre, génération, classe sociale et organisation.

C'est au cours de l'histoire du groupe que des références culturelles communes se construisent et forment un code de communication. Ce code influe sur le comportement et se crée et se régénère à travers l'interaction. Le groupe culturel travaille pour conserver et transmettre les valeurs, les normes et les règles que ses membres partagent (Clanet, 1990). Par conséquent, une personne est le résultat de croisements de plusieurs cultures. La culture apparaît donc comme un concept pluriel qui contribue à définir les appartenances des individus, c'est-à-dire les héritages partagés dont ils sont à la fois les produits et les producteurs.

Il existe donc à la fois une unité et une diversité humaine. Les cultures et les sociétés les plus diverses ont des principes génératifs ou organisateurs communs. Comme le signale Morin : « *C'est l'unité humaine qui porte en elle les principes de ses multiples diversités* » (2000 : 59). Le concept de culture est donc un concept complexe et multidimensionnel, à la fois singulier et pluriel, « *Il y a toujours la culture dans les cultures mais la culture n'existe qu'à travers les cultures* » (Morin, 2000 : 60). Au sein d'une même société, on peut parler de la pluralité des cultures, la culture comprise comme un ensemble de pratiques communes, de façons de voir, de penser et de faire qui contribue à définir les appartenances des individus. Dans l'enseignement/apprentissage des LE, trop souvent le concept de culture est interprété dans un sens restrictif, limité à la seule culture nationale. La culture nationale n'est en fait qu'une seule facette de la pluralité des cultures. Il est donc indispensable pour que les apprenants puissent développer une sensibilité culturelle, d'intégrer et de comprendre la diversité des cultures qui constituent la culture humaine.

### 1.1 La culture : un système ouvert, dynamique et intégratif

Aucune culture n'est libre de l'influence d'autres cultures. Il existe un processus de transmission d'éléments culturels d'une culture à l'autre au travers d'un espace géographique, processus dynamique et constant entre cultures. Le processus d'intégration culturelle fait de la culture une mosaïque de « *milliers d'éléments [culturels] et activités, chacune interconnectée avec beaucoup d'autres* » (Kroeber, 1963 : 96). Par conséquent, il n'existe pas d'un côté des cultures pures et de l'autre des cultures métisses. Toutes, par le fait universel des contacts culturels sont, à des degrés divers, des cultures mixtes faites de continuités et discontinuités. Cet aspect de la culture nous permet de voir qu'une vision monoculturelle de soi et de sa culture comme une entité fixe et séparée du reste du monde n'est pas soutenable, aujourd'hui moins qu'hier dans un monde global où les frontières tendent à disparaître et les sociétés sont toujours plus pluriculturelles. Cependant, quand un individu particulier pense à lui et à sa relation aux autres, il n'est pas rare que prédomine la logique monoculturelle, l'ethnocentrisme et le sociocentrisme qui alimentent la xénophobie et le racisme. Les cultures sont ouvertes, elles intègrent, non seulement des savoirs et des techniques, mais aussi des idées, des coutumes, des individus qui viennent d'ailleurs.

Cette compréhension doit être à la base de l'apprentissage de la culture ou des cultures dans l'enseignement/apprentissage des langues. La reconnaissance des cultures présentes dans la salle de classe va permettre de travailler sur ce concept à partir de la réalité des étudiants et de ce qui définit leur(s) identité(s) comme acteurs sociaux.

## 1.2 Fonctions et manifestations de la culture

### 1.2.1 Fonctions

La culture remplit des fonctions, elle satisfait les nécessités physiologiques (aliment et protection biologique), psychologiques (affection, approbation, sécurité et plaisir) et sociales (règles et normes de conduites pour vivre en société) de ses membres (Beals et Hoijer, 1971). La satisfaction de ces besoins indique que la conduite de ses membres n'est pas aléatoire mais qu'elle est régie par certains modèles observables ou déductibles.

Comme nous l'avons déjà mentionné, l'homme est un être essentiellement culturel. Ainsi Vygotsky (1978) signale que l'enfant acquiert ses connaissances, idées, attitudes et valeurs à partir des échanges avec son milieu. Le développement cognitif dépend en grande partie des relations avec les personnes qui sont présentes dans le monde de l'enfant et des outils que la culture lui donne pour soutenir la pensée. Beaucoup d'aptitudes innées et donc naturelles chez l'homme ne se développent que dans un milieu culturel ; c'est le cas en particulier de la marche et du langage.

### 1 2.2 Manifestations

L'étude de la culture requiert des concepts pour organiser la grande quantité d'informations qui existe sur les phénomènes culturels. Selon Beals et Hoijer, la culture se reflète en formes non matérielles, c'est-à-dire en conduites et en formes matérielles ou « *les artefacts qui résultent de certains types de conduite* » (1971 : 114) :

- Comme formes matérielles, ils identifient l'alimentation, les outils (technologie), l'habitat, l'habillement et les moyens de transport.
- Comme formes non matérielles, ils distinguent l'organisation sociale, la parentèle, le système politique, le système économique, la religion, le langage, les croyances, les valeurs et les préjugés.

Les modèles culturels se réfèrent à la culture non matérielle définie par ces mêmes auteurs. Beals et Hoijer appellent modèles culturels, les formes de comportement qui sont déduites directement de l'observation des personnes dans une société particulière. À l'intérieur de ces modèles, ils distinguent d'une part, la culture explicite, c'est-à-dire ce qui peut être déduit facilement de la conduite et que les personnes peuvent verbaliser, et, d'autre part, la culture implicite c'est-à-dire les configurations, motivations ou postulats.

### 1.3 La partie implicite de la culture

La partie implicite de la culture tend à opérer à un niveau subconscient et n'est pas facilement verbalisée par les individus. Ainsi, une des qualités importantes des valeurs culturelles, préjugés et normes acquis durant le processus de socialisation, est qu'ils sont tacites et par conséquent ne sont pas disponibles à un examen minutieux. Comme l'explique Stewart :

*La personne commune a un sens fort de comment est le monde, c'est donc avec surprise qu'elle découvre que la réalité est construite à partir de certains présupposés partagés par les membres d'une même culture. Les présupposés culturels peuvent être définis comme des concepts abstraits, organisés qui transparaissent au travers des attitudes et du comportement de la personne. Pour les membres d'une culture en particulier, ces présupposés apparaissent évidents et axiomatiques, cependant ils ne sont pas forcément partagés par les membres d'une autre culture puisque de la même façon, leurs valeurs sont basées sur des notions et des constructions fondamentales non questionnées et non questionnables. (1972 : 16)*

Déjà, Hall en 1959 conçoit la culture comme un langage silencieux, une forme de communication, comme une façon de renforcer sans mots ce que la langue, le plus technique de nos systèmes de messages, ne peut exprimer. Selon le même auteur : « *La culture fait partie de ces aspects de la communication qui restent en dehors de notre conscience, nous ne devons donc jamais présupposer que nous sommes complètement conscients de ce que nous communiquons* » (1984 : 42). Quatre décennies plus tard, Miquel abonde dans ce sens en affirmant : « *La culture est opaque. Elle est opaque pour ses membres, qui reconnaissent fondamentalement les phénomènes culturels qui leur sont les plus étrangers, mais pas ceux qui sont le plus intériorisés* » (1999 : 35).

La culture représente en quelque sorte le moule dans lequel nous sommes tous coulés, la partie du comportement humain que nous considérons comme allant de soi, à laquelle nous ne pensons pas parce qu'elle est considérée comme universelle. De la même façon, des auteurs comme Hofstede (1994) et Hampden-Turner, Trompenaars (1997) schématisent la culture sous la forme de pelures d'oignons. L'idée essentielle est que la culture est formée d'une partie implicite (plus profonde et donc difficilement observable) et d'une partie explicite (immédiatement observable).

## 2. Implications dans l'enseignement apprentissage d'une langue étrangère

### 2.1 La culture, deux dimensions : la pointe de l'iceberg et la partie submergée

Il est essentiel de prendre en compte cet aspect de la culture dans l'enseignement/apprentissage des LE car il a des implications très importantes tant au niveau de l'enseignement que de l'apprentissage.

En premier lieu, les éléments culturels que l'on doit introduire dans l'enseignement des langues, recouvrent un champ beaucoup plus vaste que la traditionnelle liste des faits qu'il est nécessaire de savoir sur la culture cible.

Kramsch (1993) observe que, dans beaucoup de salles de classe, la culture se réduit à la nourriture, les foires, le folklore et les statistiques et elle insiste sur le fait que l'impact de la culture sur l'apprentissage et l'utilisation de la langue est beaucoup plus complexe que les 4F (en anglais, *Food, Fairs, Folklore and statistic Facts*). Selon elle, penser que la culture puisse être observée, enseignée et apprise par l'intermédiaire d'exercices de lecture, de titres de journaux et d'annonces ou que les coutumes, la cuisine et la manière de saluer délimitent la portée de l'impact de la culture sur les comportements linguistiques interactifs, est une idée simpliste même s'ils peuvent servir de base pour approfondir des thèmes culturels. Cette partie de la culture représente la pointe de l'iceberg, c'est-à-dire la partie explicite de la culture définie par Beals et Hoiijer (1971) (langue, alimentation, appartenance, etc.).

La partie submergée et invisible de l'iceberg correspond à la culture implicite (styles de communication, préjugés, croyances, valeurs, attitudes, depuis les définitions de la beauté ou du respect, des mécanismes de prise de décision collective jusqu'aux idéaux qui contrôlent l'éducation des enfants, en passant par les valeurs relatives à l'exercice du pouvoir, au prestige, à la santé, à l'amour, à la mort, etc.). Elle est difficile à voir et à expliciter, plus encore pour ses membres puisque, comme nous l'avons vu, son apprentissage relève principalement de l'inconscient. Cependant, on ne peut sous estimer son influence sur l'apprentissage d'une autre langue-culture. Ainsi, les recherches tendent à montrer que beaucoup d'aspects de l'apprentissage d'une LE sont affectés par les principes interprétatifs et les paradigmes de la culture maternelle de l'apprenant (Moerman, 1988 ; De Bot, Ginsberg et Kramsch, 1991), c'est-à-dire que les conceptualisations et les constructions d'un apprenant de LE concernant la culture cible se voient influencées de façon fondamentale par sa vision du monde, ses croyances et ses présupposés culturels. Promouvoir la conscience culturelle à travers l'enseignement de la culture signifie faire prendre conscience aux élèves des paradigmes et des principes qui sous tendent leurs systèmes de croyances et de valeurs et, en particulier, leur montrer que la culture d'origine nous prédispose à une vision du monde. À travers le processus de socialisation dans une culture et les éléments que cette culture nous a fournis pour soutenir notre pensée, nous avons développé un cadre cognitif qui organise le monde et notre réalité. Ce cadre cognitif est en grande partie maintenu et sanctionné par l'usage même de la langue qui est, sans aucun doute, l'expression la plus visible et disponible de la culture. Ce cadre est nécessairement subjectif et est considéré comme un acquis. Le professeur doit donc amener les apprenants à prendre conscience de cette partie intériorisée de leur culture à partir de leurs réactions à la langue-culture de l'Autre.

## **2.2 La compréhension de l'Autre passe par la compréhension des concepts de culture et culture implicite**

La rencontre avec l'Autre et la culture cible devrait avoir lieu à partir de cette conscience depuis le début de l'apprentissage. Dans le cas contraire, on court le risque d'arriver à des incompréhensions, des distorsions, des malentendus, des rejets ou de vouloir assimiler la culture de l'Autre à sa propre culture. Il est nécessaire de distinguer dans le regard porté sur l'autre ce qui lui appartient

et ce que je reflète de moi-même, ce qui implique une connaissance de ma culture implicite.

Hofstede (1994) parle de choc culturel comme le résultat de reconnaître des différences dans la partie généralement implicite d'une culture étrangère. Le choc surgit quand la première idée que l'on se fait d'une culture, renforcée par les apparences, est faussée. De cette incidence sur le jugement, surgit un sentiment d'insécurité, de malaise devant l'autre qui a clairement un cadre de conduite différent du nôtre. Un effort de compréhension mutuel est souvent nécessaire pour arriver à une phase déterminée d'adaptation. Dans le cas contraire, la relation peut terminer par un échec où prévaudront jugements interpersonnels et conclusions précipitées.

Dans ce jeu de miroir, je cherche dans l'Autre mon propre reflet et l'impossibilité de me reconnaître, dû à l'absence d'un cadre commun de référence, fausse et déforme la communication. Dans la confrontation avec l'Autre, les membres d'une communauté cherchent avant tout le plaisir de se reconnaître et la permanence de leur vision du monde. La prise de conscience culturelle consiste à découvrir et comprendre que les pensées, les comportements mais aussi les filtres perceptifs sont conditionnés culturellement, les nôtres comme ceux des autres.

En grandissant, nous construisons notre identité culturelle et notre cadre de vie, sur la base de nos propres valeurs et croyances culturelles que l'on prend instinctivement et naturellement pour des vérités inamovibles. Ceci est vrai aussi bien pour les étudiants que pour le professeur. Ainsi, enseigner dans un contexte interculturel comme la classe de LE implique d'être conscient de son cadre culturel. À cet égard, Belkaïd énonce : « *Si l'on convient que l'on enseigne ce qu'on est, il est alors probablement formatif pour tout professeur de savoir qui il est, dans la mesure du possible* » (2002 : 216). C'est pourquoi il est nécessaire, dans un premier temps, de s'assumer comme « produit » d'une culture (Akkari, 2002).

Une prise de conscience culturelle implique non seulement d'observer les ressemblances et les différences entre les cultures, mais aussi de reconnaître ce qui est propre de notre culture maternelle ou pour reprendre l'expression de Hall (1984), de notre « culture cachée ». Ce qui implique pour le professeur, qu'il soit natif ou non, une formation préalable à l'interculturel qui le prépare à son rôle de médiateur entre cultures. Il sera ainsi capable d'amener les étudiants à prendre conscience de leur propre culture pour pouvoir aborder la culture de l'Autre depuis cette compréhension.

Le point de départ de l'apprentissage doit être l'identité de l'étudiant et la compréhension de sa culture. Byram et Morgan indiquent que les apprenants ne peuvent pas simplement se défaire de leur propre culture pour entrer dans une autre, « *leur culture fait partie d'eux et les a créés comme êtres sociaux (...)* Les apprenants sont « engagés » vis-à-vis de leur culture et vouloir nier une partie de celle-ci équivaut à nier une part de leur propre être » (1994 : 43). C'est seulement à travers elle, qu'ils comprendront les mécanismes d'appartenance à une culture. « *Plus l'apprenant aura conscience des critères implicites de*

*classement de sa propre culture, plus il sera capable d'objectiver les principes implicites de division du monde de la culture étrangère* » (De Carlo, 1998 : 44).

L'ouverture à l'autre passe donc par la prise de conscience des implicites de sa propre culture. Savoir identifier les éléments caractéristiques qui la constituent et soumettre ses valeurs à un examen critique, non pas dans l'objectif de les comparer mais de les comprendre et de reconnaître en eux une particularité culturelle, permet de rompre l'ethnocentrisme comme réaction spontanée des individus confrontés à la diversité culturelle. Comme le signale Galisson :

« La culture sert à mieux connaître l'autre et soi-même à travers la mise en relation et la comparaison de cultures qui s'éclairent et s'explicitent mutuellement. Elle éduque en socialisant de manière plus ample, en dépassant l'horizon étroit de la collectivité d'origine » (1995 : 89).

De la même façon, chaque société se caractérise par des manières d'enseigner et des manières d'apprendre. Il s'agit d'héritages historiques ou de traditions, mais aussi d'identités collectives, de pratiques sociales partagées qui interdisent l'introduction intempestive de techniques pédagogiques extérieures. Les institutions éducatives représentent, dans tous les pays, des biens symboliques forts, que l'on ne peut pas toucher sans précautions multiples. Un système éducatif est une forme d'expression d'une société. Ceci s'applique aussi à l'enseignement des LE, vouloir instituer des méthodologies universalistes est une erreur qui ne tient pas compte du phénomène de la diversité culturelle. Chaque société a les institutions éducatives qui la reflètent, qu'elle produit, et en retour qui la produisent. Comme le soulignent Byram *et al.* : « *Aucun programme d'enseignement des langues ne doit ou ne peut être directement transposé dans tous les systèmes éducatifs nationaux. Et cela concerne tout particulièrement la dimension culturelle de l'enseignement, qui doit être conçue à l'intérieur même d'un système éducatif donné, et ne doit surtout pas être le simple reflet de la définition que les "cultures-cibles" donnent d'elles-mêmes.* » (2002 : 17)

### **2.3 La rencontre avec l'Autre, une opportunité d'ouverture sur soi et sur l'Autre**

La rencontre avec l'Autre et la culture cible, c'est-à-dire la rencontre interculturelle, devient alors l'opportunité de prendre conscience des implicites de sa propre culture à partir de la vision de l'Autre. L'Autre permet de penser et de voir d'une manière différente. Je regarde l'Autre mais son image transmet une certaine image de moi qui m'est inconnue. Comme le signale Pageaux (1981), l'image de l'Autre révèle les relations que j'établis entre le monde (espace original et étranger) et mon Moi.

Selon Hall (1984), une des manières les plus efficaces de mieux se connaître consiste à prendre au sérieux les cultures des autres. L'apprentissage d'une autre langue-culture ouvre aux étudiants une nouvelle perspective sur leur langue et leur(s) culture(s) maternelle(s), elle leur permet de réexaminer ce qui leur paraissait évident et allant de soi, à travers le regard de l'Autre. Cette nouvelle perspective va leur permettre de relativiser et de mettre en contexte

leur(s) culture(s) en relation avec l'autre ou les autres cultures. La présence de l'Autre m'offre par un jeu de miroir une façon de redécouvrir ce qui m'est familier et de me familiariser avec ce qui me paraissait étranger.

Apprendre une autre langue, signifie pénétrer une représentation différente du monde avec ses codes et ses classifications propres et remettre en question la naturalité et l'universalité de ses propres systèmes. Il ne s'agit pas, comme l'ont précisé certains didacticiens comme Zárate (1986), de donner à l'étranger la compétence culturelle du locuteur natif. C'est uniquement par la confrontation avec un système différent de construction du monde, que l'apprenant pourra interroger ses propres constructions pour éclairer les zones d'ombres qu'il a incorporées de manière inconsciente et automatique par l'héritage de la culture et de la langue. Ainsi, le sujet culturel ne peut compléter sa propre image à partir de l'intériorité, il a besoin du référent que lui procure l'altérité, il a besoin du regard des autres cultures pour enrichir sa propre compréhension.

## 2.4 Parler de la culture, c'est parler des cultures

Nous avons vu que la culture est un concept complexe et dynamique qui reflète à la fois l'unité et la diversité humaine. Il est nécessaire que l'enseignement/apprentissage des LE reconnaisse et intègre diversité et unité. Dans une même société, les individus appartiennent à différentes cultures et ces appartenances définissent en partie leurs identités. Il est possible de travailler cette compréhension au niveau de la microsociété que constitue la salle de classe. La reconnaissance des cultures présentes dans la classe va permettre de palper cette diversité à partir de la réalité des apprenants et de ce qui définit leurs identités comme acteurs sociaux. L'appartenance nationale d'un individu n'est pas le principe fondateur de son identité. Ainsi, comme l'énoncent Porcher et Abdallah-Preteille : « *La diversité est constitutive de la nature de l'homme et la reconnaissance de la propre diversité est une des conditions pour pouvoir reconnaître la diversité de l'Autre* » (1998 : 9). Chaque individu, comme le point d'un hologramme, est porteur de cultures. C'est au travers de l'individu que les cultures prennent un sens et c'est lui qui donne un sens et une signification à toutes choses. Cette réflexion et la mise en relation cultures/identités permettront aux apprenants de comprendre que la culture, comme l'identité, sont des concepts pluriels et dynamiques qui ne sont jamais définis une fois pour toutes. L'identité comme la culture ne dépendent pas de la permanence mais des tensions entre continuités et ruptures. Elles sont dynamiques parce que destinées à se transformer, à se métisser au travers d'intégrations, d'abandons et d'appropriations. C'est souvent le contact culturel qui les rend explicites en permettant de les comparer. L'enseignement des LE met toujours en contact deux ou plusieurs langues-cultures. La classe de langue apparaît donc comme un lieu privilégié de réflexion et de formation pour comprendre que la diversité des cultures constitue un des trésors de l'humanité. L'apprentissage d'une langue plus que donner un simple outil de communication va permettre de comprendre que comme le souligne Morin : « *Il est approprié de concevoir une unité qui assure et favorise la diversité, une diversité qui s'inscrit dans une unité* » (2000 : 60).

### 3. Conclusion

Dans une première partie, nous avons exploré les aspects de la culture que nous considérons essentiels pour aborder la dimension interculturelle dans la salle de classe. Nous avons constaté qu'il s'agit d'un concept pluriel. En effet, il n'existe pas une seule culture, chaque individu est à la fois produit et producteur de nombreuses cultures. Nous avons défini la culture comme une série de processus dynamiques en construction permanente, résultat d'un métissage constant. Ceci nous a permis de nous distancier d'une vision monolithique et statique du concept de culture centrée sur le comportement à un niveau superficiel qui ne tient pas compte du rôle de l'individu comme moteur et créateur de culture et de l'interaction de la langue et la culture dans la construction du sens. Enfin, nous avons distingué la culture explicite de la culture implicite pour souligner l'importance de prendre en compte cette dernière dans l'enseignement/apprentissage des langues-cultures.

Dans une deuxième partie, nous avons examiné les implications de ces aspects sur l'enseignement/apprentissage des LE. Nous avons distingué deux dimensions de la culture : une dimension explicite équivalente à la pointe d'un iceberg et une autre implicite qui correspond à la partie submergée, plus difficile à voir mais dont on ne peut ignorer l'influence sur l'apprentissage comme sur l'enseignement. Il est donc nécessaire de distinguer dans le regard porté sur l'Autre ce que je reflète de moi-même, ce qui implique une connaissance de ma culture implicite. La culture de l'Autre apparaît donc, par un jeu de miroir, comme l'opportunité de renouveler et d'enrichir mon regard sur ma propre culture. Dans le cadre de la microsociété que constitue la salle de classe, le professeur va pouvoir travailler sur la reconnaissance des différentes cultures à partir de l'identité des étudiants comme acteurs sociaux. C'est à partir de la reconnaissance de sa propre diversité et de la pluralité du concept de culture, que l'apprenant pourra aborder la connaissance de l'Autre, et opérer un processus de décentration qui lui permettra de porter un regard neuf sur ce qui lui est proche et de se familiariser avec ce qui paraît étranger.

La culture, on l'a vu, est présente à tous les niveaux : elle apparaît comme le moyen d'adaptation privilégié de l'homme à son milieu. La mise en place d'une pédagogie véritablement interculturelle implique une démarche qui passe par la réflexion sur le concept de culture, la partie implicite de sa culture et une connaissance de soi et de son patrimoine culturel. La qualité d'étranger que nous renvoie le regard de l'autre va jouer le rôle d'un miroir qui permet d'enrichir et d'affiner cette connaissance à travers des remises en question, des réflexions, des mises en perspective et la prise de conscience de la relativité de notre réalité.

Mais cette prise de conscience ne va pas de soi. La remise en question des certitudes peut déséquilibrer les étudiants et provoquer une certaine résistance. Si l'enseignement de la culture est d'actualité depuis les années 1970 et de nombreux chercheurs comme Byram, Zarate, Kramsch, Risager, Paige et bien d'autres, ont enrichi de leurs recherches la réflexion sur ce thème, les changements profonds que requiert la mise en place d'une véritable pédagogie

interculturelle se font attendre. Comme le montrent de nombreuses recherches (Byram et al., 1991; Wieczorek, 1994; Toquero Álvarez, 2010), la grande majorité des manuels continue à considérer la culture comme un contenu et à privilégier l'apport d'informations à la construction d'une compétence interculturelle.

Même si l'interculturel a fait son entrée dans les programmes de formation de professeurs de langues étrangères, notamment au niveau licence et maîtrise, il reste beaucoup à faire pour préparer des médiateurs qui puissent servir de guide aux étudiants afin de transcender l'ethnocentrisme, le sociocentrisme et l'égo-centrisme et enseigner au-delà des mots à s'enrichir de la différence. L'éducation est le futur d'un pays, l'enseignement des langues a un rôle important à jouer dans la construction d'un monde qui retrouve la conscience de l'unité dans la diversité et la compréhension que le monde extérieur est en fait le reflet de notre monde intérieur.

## Bibliographie

- Akkari, A. 2002. Au-delà de l'ethnocentrisme en sciences de l'éducation. In : *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* Bruxelles : De Boeck.
- Beals, R. L., Hoijer, H. 1971. *An introduction to anthropology*. New York: The Macmillan Company.
- Belkaïd, M. 2002. La diversité culturelle : pour une formation des enseignants en altérité. In : *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* Bruxelles : De Boeck.
- Byram, M. et al., 1991. Young people's perception of other cultures. In: *Mediating languages and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Morgan, C. 1994. *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*. Cleveland: Multilingual Matters Ltd.
- Byram, M. et al., 2002. *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Byram, M., Feng, A. 2004. « Culture and language learning: teaching research and scholarship ». *Language Teaching*, n°37, pp. 149-168.
- Clanet, C. 1990. *L'interculturel*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- De Carlo, M. 1998. *L'interculturel*. Paris : Clé International.
- Galisson, R. 1997. *De la culture des mots*. Paris : Clé International.
- Hall, E. T. 1984. *Le langage silencieux*. Paris : Seuil. (Traduction de *The silent language*, 1959).
- Hoefstede, G. 1991. *Cultures and Organization: Software of the Mind*. New York: McGraw-Hill Book.
- Hoefstede, G. 1994. *Vivre dans un monde multiculturel*. Paris : Éditions d'organisation.
- De Bot, K. et al., 1991. *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamin's Publishing.
- Hampden-Turner, C., Trompenaars, F. 1997. *Mastering the infinite game: how East Asian values are transforming business practices*. Oxford: Capstone.

- Kramersch, C. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kroeber, A. L. 1963. *Anthropology: Culture Patterns and Processes*. New York: Harcourt, Brace and World, Inc. [1<sup>er</sup> éd. 1923]
- Moerman, M. 1988. *Talking culture: Ethnography and Conversation Analysis*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Morin, E. 2000. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil.
- Miquel, L. 1999. « El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula ». *Carabela*, n° 45, pp. 27-46.
- Pageaux, D. H. 1981. « Une perspective d'études en littérature comparée : l'imagerie culturelle ». *Synthesis*, n° 8, pp.169-185.
- Porcher, L., Abdallah-Preteuille, M. 1998. *Éthique de la diversité et éducation*. Paris : PUF.
- Toquero Álvarez, A. 2010. *Le contenu culturel dans quatre manuels d'espagnol de langue étrangère utilisés par des adultes : Un aperçu équilibré du monde hispanophone ?* Montréal : Université du Québec.
- Stewart, E. 1972. *American cultural patterns: A cross-cultural perspective*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Vygotsky, L. S. 1962. *Thought and Language*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Wieczorek, J. A. 1994. « The Concept of "French" in Foreign Language Texts ». *Foreign Language Annals*, n° 27, pp. 487-497.