



**HAL**  
open science

## L'interculturalité en question

Philippe Murillo

► **To cite this version:**

Philippe Murillo. L'interculturalité en question. Les Après-midi de LAIRDIL, 2005, La communication interculturelle, 13, pp.93-101. hal-04051880

**HAL Id: hal-04051880**

**<https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04051880v1>**

Submitted on 30 Mar 2023

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Philippe MURILLO**

*Professeur certifié d'anglais, UFR de Langues Toulouse III*

## **L'interculturalité en question: une expérience d'enseignement des langues en Floride**

*[...] C'est que selon sa culture d'appartenance, on ne dit pas la même chose des mêmes choses! Les versions, les explications du réel, c'est-à-dire des situations, des comportements, des histoires, varient selon que l'on écoute des ressortissants d'une culture ou de l'autre. Il paraît clair que seul un simulacre de vérité peut exister en la matière, celui que le plus écouté impose à tort. Car, quand on est "entre les cultures", les évidences de clocher se diluent, et il ne reste que des attitudes, des représentations et parfois des sympathies.*

Marc Bosche, "Management Interculturel", 2005.

[http://perso.wanadoo.fr/marc-bosche/menu8\\_page8.html](http://perso.wanadoo.fr/marc-bosche/menu8_page8.html)

Dans ce document nous nous proposons de relater une expérience d'enseignement qui va nous permettre de soulever la question de l'interculturalité dans la mise en oeuvre de pratiques d'enseignement des langues vivantes.

La notion d'interculturalité a toujours été et demeure très présente dans plusieurs domaines de la vie quotidienne et en particulier dans les pratiques d'enseignement des langues vivantes où, inévitablement, à la fois l'environnement et l'objet subissent des confrontations culturelles. Partant de ce postulat, comment peut-on évaluer l'influence de l'interculturalité dans cette expérience d'enseignement et jusqu'à quel point l'enseignant doit-il tenir compte de ce phénomène dans la mise en oeuvre de sa pédagogie?

Tout d'abord, les exemples d'expériences que nous allons développer se situent dans un contexte bien défini. En fait, ce sont deux types d'expérience qui sont proposés puisque nous nous intéresserons en premier lieu à un enseignement de l'anglais de spécialité avant de traiter l'expérience d'enseignement du FLE (Français Langue Étrangère). Elles se sont déroulées pendant les mois de juillet et août 2005 dans le contexte de l'enseignement supérieur américain, à Daytona Beach en Floride, dans deux établissements différents: Embry Riddle Aeronautical University (ERAU) et Daytona Beach Community College (DBCC).

La différence majeure entre ces deux institutions réside dans le public d'apprenants: dans un cas (ERAU), nous avons affaire à des étudiants de diverses nationalités (USA, Chine, Haïti, Espagne, Angola, Brésil, Émirats Arabes Unis, Qatar, France, Allemagne, Argentine) et dans le second cas, à DBCC, c'est devant un public de nationalité américaine mais d'origines variées que l'expérience se déroule.

Nous nous proposons de soulever des questions liées à l'importance de l'interculturalité dans ce type d'expérience d'enseignement complexe, mettant ainsi en relief l'importance de confrontations interculturelles dans un cadre d'études nord-américaines. Pour ce récit d'expérience, il nous paraît préférable de choisir une définition opératoire de la notion d'interculturalité afin de limiter le champ d'investigation.

L'apprentissage d'une langue cible autre que la langue maternelle peut faire émerger des différences interculturelles que tout enseignant de langue doit considérer dans la mise en oeuvre d'une pédagogie d'apprentissage. Il est évident qu'il existe un nombre considérable de définitions et d'analyses relatives à cette notion d'interculturalité. Cependant la définition que nous avons retenue provient d'une réflexion européenne menée par des spécialistes du sujet d'étude qui nous intéresse. L'avantage majeur de cette définition réside dans le fait qu'elle est issue de plusieurs origines linguistiques et donc de plusieurs points de vue culturels. Nous pensons ainsi qu'elle s'appliquera mieux au contexte de l'expérience présente: un public d'apprenants très divers au sein de l'enseignement supérieur américain.

Lorsque deux personnes se parlent, leurs *paroles* ne visent pas simplement à un échange d'informations; chacun *voit* aussi en l'autre un individu appartenant à un groupe social précis – il peut s'agir, par exemple, d'un échange entre un "employé" et son "employeur", ou encore entre un "professeur" et un "élève". [...] En un mot, lorsque des personnes se parlent, leurs *identités sociales respectives* font inévitablement partie intégrante du rapport social qui a lieu. (Byram *et al*).

Avant toute chose, nous avons choisi de souligner des similitudes qui ont pu apparaître dans les deux contextes. Ces critères de similitude permettent de mieux appréhender les conclusions de cette expérience d'enseignement.

Pour les deux publics concernés, que nous désignerons par **A** pour ERAU et par **B** pour DBCC, la dominante de l'enseignement n'est pas une langue étrangère mais des disciplines scientifiques. Ce sont donc des étudiants dits "non spécialistes" qui ont fait le choix de l'apprentissage d'une ou plusieurs langues étrangères en complément de leurs enseignements: en l'occurrence pour les premiers le français et pour les seconds l'anglais.

Un autre facteur commun à ces deux expériences est à noter: dans un cas comme dans l'autre les apprenants sont dans un cycle d'apprentissage d'une langue cible qui est différente de leur culture d'origine. Par conséquent nous sommes en présence d'une situation d'interculturalité de fait où les deux publics vont subir une confrontation de référents culturels inconnus pouvant mener à des réactions diverses d'incompréhension, de faux sens, etc.

À présent, en nous appuyant sur ces postulats, il nous paraît opportun de proposer des hypothèses de travail quant aux types de difficultés interculturelles qui peuvent survenir dans ces deux situations particulières.

Les deux objectifs d'apprentissage sont clairs: langue de spécialité (anglais) pour **A** et langue de communication (français) pour **B**. La réflexion de

l'enseignant qui prépare ses activités d'apprentissage peut se focaliser sur les considérations suivantes:

- le choix d'exemples de référence pour la contextualisation du vocabulaire,
- le choix de thèmes de conversation pour favoriser la pédagogie communicative,
- l'adéquation du degré de maîtrise du domaine de spécialité avec le contenu proposé.

Ces trois exemples de considérations sont au cœur du problème sociolinguistique qu'il faut prendre en compte dans le but de ne pas heurter la sensibilité culturelle des apprenants.

Les préalables ayant été posés, nous pouvons examiner quelques réactions concrètes qui sont apparues en choisissant volontairement un échantillon restreint d'activités d'apprentissage que nous avons pu proposer.

### **Situation A**

La situation A dans laquelle on trouve des apprenants de diverses nationalités en situation d'acquisition d'une langue de spécialité (anglais pour l'aéronautique, la mécanique, l'espace) nous donne un éclairage tout particulier sur ce type d'apprenants. Leur participation à cette formation est très motivée puisqu'ils ont choisi d'améliorer leur anglais et d'élargir leur connaissance du domaine de spécialité; par conséquent ils développent, de fait, des liens interculturels.

Au cours de l'expérience, nous avons constaté que l'absence d'une nationalité commune, et donc d'un environnement culturel unique, a plutôt favorisé le dynamisme de l'apprentissage. Ainsi, les différences de perception et de compréhension des sujets proposés ont soulevé des réactions soit neutres (acceptation des concepts sans réaction d'incompatibilité interculturelle), soit amusées de la part de tous les intervenants. Notons que les supports utilisés faisaient appel aux Nouvelles Technologies d'Enseignement et plus précisément à deux logiciels de didactisation en multimédia pour l'enseignement des langues étrangères: PAMPA et VIDEOLAB<sup>1</sup>.

Le premier exemple sur lequel nous pouvons nous concentrer concerne un document vidéo didactisé sur le thème des *UAVs* (*Unmanned Aerial Vehicles*). Avant de travailler la compétence de compréhension orale, nous avons choisi de proposer une phase d'anticipation sous la forme d'un *brainstorming* sur l'abréviation "UAV". Bien entendu plusieurs apprenants ont proposé des solutions amusantes ou plus sérieuses (*Uniform, Alpha, Victor, Undetected Air Vehicles*, etc.), établissant ainsi une atmosphère détendue et favorable à la communication. Toutefois, la signification de cette abréviation n'a pas posé de problème à ces spécialistes du domaine aéronautique. Très vite l'ensemble du groupe a trouvé la bonne réponse.

---

<sup>1</sup> Didacticiels conçus par Serge Arbiol, professeur certifié de russe à l'UFR de Langues Vivantes (Université Toulouse III).

En revanche les réactions ont été variées quant aux applications: ainsi les apprenants d'Arabie Saoudite, d'Angola ou du Venezuela ont évoqué l'utilité militaire de ces véhicules ("*devices made for spying*") tandis que les étudiants des Émirats Arabes Unis ou d'Espagne ont privilégié un objectif plus environnemental ("*for testing weather conditions or environmental problems*"). Une telle mixité de nationalités peut se révéler assez périlleuse dans le choix des thèmes, comme nous l'avons dit en préambule. Cependant, dans le cas qui nous intéresse, même si les référents culturels individuels ont pu ressortir au travers des remarques émises, il n'en reste pas moins que le résultat a permis à chacun de faire connaître ses propres référents culturels et de découvrir ceux des autres. Concrètement, les étudiants saoudiens, angolais et vénézuéliens ont cité des exemples d'applications dédiées à la lutte contre la drogue ("*monitoring gangs*") ou à la stratégie militaire comme dans la guerre du Golfe. Ce choix d'exemples peut certainement s'expliquer par le contexte géopolitique d'où sont issus ces étudiants. La localisation de ces trois pays ainsi que leur environnement proche semble conditionner les réactions de ces ressortissants. Cette réaction est significative de la vigilance à observer lors de la préparation de toute stratégie pédagogique dans une telle situation d'apprentissage. Au travers de ces deux points de vue, les apprenants ont pu dévoiler de manière indirecte et implicite leurs environnements culturels respectifs. De plus, l'échange qui a suivi sur l'utilisation des *UAVs* a tout simplement brisé la glace et suscité un fort désir de communication.

En outre, l'utilisation d'activités en groupes de travail de trois ou quatre étudiants, notamment dans la compétence de compréhension orale, a permis aux intervenants de confronter leurs différences interculturelles sur des sujets de leur domaine de spécialité. Cette activité met les apprenants dans une situation de communication en utilisant le "prisme" de l'outil informatique. Dans un groupe de cette taille, chaque apprenant possède un segment sémantique du document vidéo qu'il doit commenter aussi exhaustivement que possible à ses partenaires. L'objectif est de susciter l'expression écrite ou orale, de favoriser l'inférence au travers de l'échange d'informations et à valoriser la production. Prenons l'exemple du thème "*Windfarm*" pour lequel j'ai proposé un sujet vidéo didactisé à l'aide du logiciel PAMPA. La première étape de la phase de compréhension consistait en un exercice de discrimination auditive d'items pertinents contenus dans la bande son du document.

***Exemple d'items à ordonner dans une séquence du document vidéo***  
*scouting – amazes – drone – altogether – increased – at risk – safe – nimble eye – shot down – ground – remotely – reconnaissance – radio wave*

L'apprenant doit repérer ces items sans pour autant connaître leur signification, puis il doit les remettre dans l'ordre d'apparition dans la chaîne

parlée du commentaire. Cette activité simple mais très active sur le plan de l'investissement intellectuel<sup>2</sup> permet aux apprenants de se concentrer sur la chaîne parlée. Elle favorise également la valorisation dans le sens où la démarche proposée ne vise pas à vérifier leurs connaissances lexicales. Dans ce type de situation on peut remarquer que le travail à deux ou en groupe permet d'encourager et faire s'exprimer la diversité et ainsi d'aboutir à une classe dynamique et non stéréotypée.

Il apparaît que ces groupes de travail ont fait émerger plusieurs différences dans les performances des apprenants. Ces différences sont toutes liées à l'héritage culturel de chaque étudiant. La meilleure rapidité de repérage des items est venue des étudiants de Corée, des Émirats Arabes Unis et d'Allemagne, ce qui laisse à penser que leur environnement linguistique d'origine tend à favoriser la discrimination phonologique de la chaîne parlée de langue anglaise. En outre, chaque participant a les caractéristiques de sa culture nationale. Ainsi chez les étudiants coréens, j'ai pu noter un sens de la diligence avec une inquiétude commune quant aux résultats des exercices et des tests d'évaluation. Ils apparaissent très empressés de trouver la réponse correcte et s'efforcent d'aller dans le sens de l'enseignant ou de se rallier à l'opinion commune de la classe, plutôt que de proposer des idées personnelles ou originales.

Un autre exemple permet de mettre en lumière les disparités de référents culturels, comme celui de la manipulation de chiffres complexes tels que milliers, millions et milliards. L'exercice proposé sous forme de travail à deux, puis de travail à trois, associé à la mixité d'origine des apprenants a permis de faire apparaître des approches diverses mais non contradictoires. Pour ces futurs ingénieurs aéronautiques, la manipulation de chiffres complexes constitue un passage obligé. Il ressort que le repérage et l'utilisation de ces grandes unités de mesures *billion*, *trillion* posent plus de difficultés à un Européen (un Espagnol par exemple) qu'à un Chinois ou un Angolais. On peut supposer que cette différence de comportement provient d'un système éducatif particulier ou plus simplement d'un environnement sociétal favorable au repérage de ces unités de mesures importantes.

À présent, un autre exemple nous paraît évocateur de l'importance du choix du support pédagogique dans un contexte d'apprenants de cultures différentes. Cette activité fait travailler la compétence de compréhension écrite. Après anticipation sur le titre du document, les étudiants, en groupes de trois ou quatre, doivent composer des fiches d'aide à la compréhension sur un segment du document. Le sujet proposé était le thème de l'astronomie: évocation de la lune et du soleil dans la symbolique des astres. Dans ces groupes de travail "multinationaux", cinq apprenants, essentiellement d'origine haïtienne, qatari et

---

<sup>2</sup> Nous nous référons ici au concept de *mental engagement*, issu de la théorie de la pédagogie communicative développée par Widdowson.

angolaise ont réagi différemment sur l'importance accordée par les autres apprenants à l'évocation de la lune et du soleil. En effet, chacun se fait l'écho de superstitions précises dans leur culture d'origine. L'évocation de ce thème suscite des remarques insistantes sur l'importance de la lune et du soleil dans les événements de leur vie quotidienne. Les réalités culturelles sont encore une fois différentes dans l'appréhension de ce thème scientifique. Il faut donc le reconsidérer de manière à ne pas sous-estimer des interprétations qui pourraient heurter un public culturellement sensible, dans un respect mutuel de tous les acteurs de l'apprentissage. Les thèmes de la superstition et de la religion ont ainsi été introduits, complexifiant encore la tâche de l'enseignant dans le choix des activités et des sujets de travail. Confronté à ce problème interculturel, j'ai tout de suite proposé à ces étudiants de faire partager leurs référents culturels quant à ces deux astres: lune et soleil. Le résultat a conduit à un véritable échange culturel entre l'ensemble des apprenants qui a une fois de plus favorisé la compréhension et le respect mutuel.

### **Situation B**

Si nous considérons à présent la situation *B* dans laquelle les apprenants de nationalité américaine mais d'origines diverses se trouvent en phase d'acquisition du Français Langue Étrangère, nous pouvons relever d'autres remarques pertinentes concernant l'interculturalité.

Dans ce cas, on peut constater, dans un premier temps, que l'environnement culturel et linguistique est le même pour tous ces étudiants, c'est-à-dire que le groupe des 18 est issu d'un environnement référentiel commun bien que leurs origines communautaires divergent. Ce paradigme nous semble déterminant pour la suite de l'observation puisqu'il permettra d'introduire des critères de comparaison avec la situation précédente.

La première observation que l'on peut faire est que le dynamisme relevé dans la situation précédente est moins fort dans cette situation *B*. En effet, bien que les apprenants fassent preuve d'une certaine motivation et d'un intérêt soutenu pour le français qu'il ont choisi comme discipline optionnelle, le dynamisme est plus faible que dans la situation décrite auparavant. Les activités proposées sont néanmoins de même nature: travail à deux ou en groupe. Et parmi les sujets traités, on peut citer, par exemple, des chansons d'Édith Piaf (vidéo et audio) ou un reportage vidéo sur les régions françaises. À l'occasion du traitement de ces deux sujets, quelques réactions significatives méritent d'être soulignées. En effet, au cours de la compréhension orale du sujet vidéo ayant trait à la culture française, et plus précisément à l'architecture française, au cours des siècles, les apprenants ont initié un débat autour du concept de "cour" privative. Cet espace architectural hérité de l'environnement rural conserve une signification bien concrète pour nos concitoyens: espace de vie privatif. Or, la plupart des apprenants américains ont eu des difficultés à concevoir au premier abord l'idée de cet espace "cour". En revanche, la réaction est différente pour les étudiants d'origine latino-américaine

qui ont d'emblée associé le terme de "cour" au terme "patio" qui demeure un concept central historique dans la culture hispanique. De ce fait, il a été plus aisé à ces étudiants de visualiser un espace qui est commun à leur culture d'origine. L'origine culturelle première a ainsi permis d'établir un lien référentiel entre deux environnements culturels. L'interculturalité joue encore ici un rôle indiscutable puisqu'au cours de cet exemple concret nous avons introduit un troisième élément d'environnement culturel: la culture hispanique. La diversité culturelle a donc favorisé une meilleure compréhension du document grâce au partage de référents issus des origines culturelles diverses.

Outre les exemples linguistiques simples de ce type, nous souhaitons évoquer également des situations dans lesquelles nous avons proposé des présentations orales en anglais de type conférence-débat sur des sujets de civilisation en référence à la culture et à la société françaises. Deux thèmes essentiels ont été traités: le système éducatif et le système politique français.

Ces deux sujets ont suscité un très grand intérêt de la part des apprenants. S'agissant du système éducatif, les apprenants s'étonnent de la rapide spécialisation des étudiants français au cours de leur cursus universitaire, tandis que le système américain propose un enseignement beaucoup plus diversifié jusqu'au troisième cycle de l'université.

Le même étonnement apparaît chez un groupe de futurs enseignants du secondaire qui sont surpris du fait que chaque enseignant français exerce une seule discipline là où eux-mêmes doivent composer avec trois voire quatre domaines d'enseignement dans le secondaire. Cette différence de perception du système éducatif provient de l'histoire culturelle des deux pays. Ces futurs enseignants avancent l'exemple des enseignants en langues "vivantes", par exemple, et rappellent qu'un enseignant américain exerçant dans l'enseignement secondaire ou dans l'enseignement supérieur assure dans la plupart des cas deux langues différentes. Ainsi, cinq des stagiaires présents dans ce groupe se préparaient aux enseignements suivants: espagnol et français, allemand et espagnol, chinois et espagnol, italien et espagnol.

Concernant le système politique des deux pays, les étudiants américains s'étonnent de la séparation de l'Église et de l'État en France. Ce sujet, que j'ai abordé au cours d'une présentation, a suscité de nombreuses interrogations. Les apprenants ne comprennent pas pourquoi la Constitution française n'a pas de collusion implicite ou explicite avec une spiritualité "commune" à l'instar des États-Unis qui ont une référence directe à la religion dans la devise "*In God we trust*", même si ce sujet fait débat au sein de la société américaine. Cette différence interculturelle provient directement du contexte historique des deux pays. L'histoire politique et culturelle joue donc un rôle déterminant dans les réactions de la population concernée. Bien que cet exemple de réaction soit à considérer avec prudence, aborder un tel sujet met en lumière les difficultés interculturelles auxquelles on s'expose et qui peuvent déclencher des passions très présentes dans l'esprit de chacun.



## Conclusion

Le bilan de cette expérience d'enseignement met en valeur l'importance de l'interculturalité quels que soient le lieu, la discipline d'enseignement ou le type de publics d'apprenants. Les différentes situations exposées mettent en relief que la position de l'enseignant à la croisée des cultures est sensible et déterminante pour la cohésion et la performance du groupe d'apprenants concerné. L'outil de communication qu'est une langue vivante (en tant qu'objectif d'apprentissage) n'est pas à lui seul suffisant pour établir un climat de compréhension et de sérénité entre deux interlocuteurs de cultures différentes. Chaque langue véhicule tout un référentiel culturel qui vient complexifier toute confrontation avec une autre langue. C'est tout l'enjeu de l'enseignant dans cette discipline linguistique.

Les deux situations exposées démontrent qu'appartenir à un environnement culturel et historique commun dans lequel on vit n'est pas un critère déterminant pour posséder un ensemble de référents communs. En effet dans le cas de ces apprenants américains ou étrangers, c'est l'origine "ethnique" qui permet de faire la différence dans la maîtrise des problèmes interculturels.

Associé depuis les années soixante-dix à l'apologie du communautarisme [...] le multiculturalisme américain a exporté l'idée de métissage culturel [...]" (Royot *et al*, 524).

La société américaine possède une structure communautaire dans laquelle la diversité des origines ethniques peut ainsi favoriser une meilleure appréhension de l'interculturalité.

Les expériences d'enseignement semblent montrer que les questions d'interculturalité peuvent être mieux surmontées par des individus ayant intégré ou côtoyé des environnements culturels multiples.

Le pluri-ethnisme d'une population pourrait être un concept plus favorable qu'un autre pour aborder le thème de l'interculturalité. En effet, l'historien américain David Hollinger affirme que les États-Unis possèdent cette condition particulière de rassembler des idéaux transnationaux et cette condition facilite la suppression des tabous interculturels.

Whatever else the United States may be, it is a historically particular entity that [...] can be even more effectively in the future, an instrument for worthy transnational ends. (Hollinger, 218)

## Références

BYRAM, MICHAEL, BELLA GRIBKOVA & HUGH STARKEY. 2002. *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues: une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Langues vivantes, Division des politiques linguistiques, Direction de l'éducation scolaire, extrascolaire et de l'enseignement supérieur, DG IV, Conseil de l'Europe, Strasbourg.  
[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide\\_dimintercult\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_dimintercult_FR.pdf)

HOLLINGER, DAVID. 1995, 2000. *Postethnic America*. New York: Basic Books.

LACORNE, DENIS. 1997. *La crise de l'identité américaine: du melting-pot au multiculturalisme*. Paris: TEL, Gallimard.

ROYOT, DANIEL, PHILIPPE JACQUIN & STEPHEN WHITFIELD. 2000. *Le peuple américain: origines, immigration, ethnicité et identité*, Paris: Éditions du Seuil.

WIDDOWSON, H.G. 1991. *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Paris: L.A.L., Hatier & Didier.

