

Du culturel et de l'individuel dans la rencontre interdidactique : éléments de réflexion sur l'éthique des enseignants en contexte interculturel

Emmanuel ANTIER
Université de Kanazawa
antier@staff.kanazawa-u.ac.jp

Tous les jugements que l'on fait se rapportent à notre représentation du bien et du mal, du juste et de l'injuste, ou encore du légitime et du moins légitime. Or ces représentations sont en partie façonnées par notre/nos appartenance(s) culturelle(s). Dès lors, le jugement que l'enseignant pourrait faire spontanément dans un environnement culturellement plus ou moins homogène, et à l'intérieur duquel il agirait selon le postulat du partage d'une norme avec ses apprenants, devient éthiquement problématique lorsque ce postulat est inverse.

Dans cet article, nous réfléchissons sur l'éthique des enseignants en contexte interculturel en nous centrant sur le problème particulier que pose l'interaction du culturel et de l'individuel dans l'évaluation normative d'un fait ou d'une situation d'enseignement-apprentissage. Mais tout d'abord, présentons les fondements et posons les jalons d'une problématique éthique qui, bien qu'inhérente à la rencontre des cultures dans la classe de langues, n'en demeure pas moins relativement nouvelle en didactique des langues-cultures.

Le conflit interdidactique

Depuis une décennie environ, sous la houlette d'Anne Pauzet (2003) et de Jean-Claude Beacco (2005) notamment, la didactique des langues-cultures s'intéresse aux habitudes culturelles d'enseignement-apprentissage ainsi qu'aux diverses cultures éducatives avec lesquelles doit composer l'enseignant plus ou moins consciemment en contexte interculturel.

Partant du double constat, d'une part, que le processus d'enseignement-apprentissage est en partie modelé par les différentes cultures d'appartenance des enseignants et des apprenants, et d'autre part, que l'enseignant, dans sa pratique quotidienne, ne peut parvenir qu'à une connaissance partielle de ces particularités culturelles, les recherches sur l'interdidacticité se donnent pour principal objectif de mettre en évidence les lieux de conflits inhérents à la rencontre des cultures dans la classe de langues.

En accord avec ces travaux, nous définirons ici le conflit interdidactique comme un processus se nourrissant des tensions liées aux différences de conceptions de

Rencontres Pédagogiques du Kansaï 2010

l'enseignement-apprentissage, et pouvant, de fait, porter sur les objectifs, la méthodologie, ou encore l'évaluation. Le conflit concernant plus spécifiquement l'enseignant et ses apprenants en contexte interculturel sera alors considéré comme un cas particulier de conflit interdidactique. À la fois potentiellement relationnel et culturel, ce conflit peut en effet porter sur l'ensemble du champ didactique, mais aussi, dans la perspective éthique qui nous intéresse ici, sur les dimensions cognitive et affective de chacun des interactants.

La problématique éthique

Si l'on admet maintenant, avec Monique Canto-Sperber et Ruwen Ogien notamment, que l'homme est un être « normatif et évaluatif » (2004, p. 4) qui médiatise son rapport au monde à travers le filtre de l'antagonisme du bien et du mal, du juste et de l'injuste, etc., l'enseignant en contexte interculturel, en tant qu'être normatif et évaluatif, fera donc *ipso facto* l'évaluation normative de l'ensemble des faits et des situations d'enseignement-apprentissage dans lesquelles il agit (et ce, d'autant plus que ces situations seront potentiellement conflictuelles...). Mais selon quels repères ?

En ceci, d'une part, que le conflit affectant la relation enseignant-apprenant en contexte interculturel peut relever de paramètres tout aussi bien individuels que culturels, et d'autre part, qu'il n'existe pas de frontière précise entre l'individu et sa/ses culture(s) (les deux interagissant constamment l'un sur l'autre) : comment interpréter et juger un comportement en situation interculturelle d'enseignement-apprentissage ? Ou pour le formuler autrement : comment évaluer un fait lorsque le jugement factuel est potentiellement biaisé par la complexité des mécanismes d'interaction du culturel et de l'individuel ?

Afin de tenter d'apporter quelques éléments de réponse à ces questions qui ont directement trait à l'éthique professionnelle des enseignants en contexte interculturel, faisons maintenant un bref détour par les travaux de Jacques Demorgon.

La triade « général, particulier, singulier »

Jacques Demorgon, s'appuyant sur la distinction faite par Hegel entre l'universel, le particulier et le singulier, décrit le fonctionnement d'un antagonisme adaptatif ternaire entre les trois perspectives de la triade « général, particulier, singulier » :

Toute distinction n'a de sens que référée à un "tout". Ainsi, par rapport au "tout" que constitue l'humanité, les hommes sont des particuliers. Dans la mesure où chaque homme constitue une synthèse unique de particularités et de généralités, il est alors singulier, c'est-à-dire unique, incomparable comme étant cette totalisation-là et non une autre. Une culture est certes faite de particularités et de généralités, mais la façon dont elles sont associées en elle est unique, c'est ce qui la rend singulière. (Demorgon, 2005b, p. 400)

Un peu de la même manière qu'il critique le primat actuel de l'interculturel à l'intérieur de la triade « interculturel, transculturel, multiculturel » (2005a), Jacques Demorgon nous met en garde contre le primat d'une perspective sur les deux autres. Ce qui

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2010

compte, selon lui, c'est le maintien et l'association de ces trois perspectives :

La complexité des sociétés n'a aucune chance de pouvoir être pensée si on prolonge une autre guerre, celle du particulier, du général et du singulier. La gestion intelligente des trois perspectives constitue une condition sine qua non de toute compétence interculturelle. (2005a, p. 168)

Voyons maintenant en quoi cette conceptualisation peut nous aider à penser la rencontre des cultures et des individus dans la classe de langues et, dans une perspective éthique, nous donner quelques repères pour interpréter un comportement dans une situation interculturelle.

Comprendre l'unité dans la diversité et la diversité dans l'unité

Plusieurs auteurs interculturelles s'accordent pour dénoncer les dangers d'un culturalisme qui tendrait, dans une perspective particularisante, à expliquer les comportements individuels selon un déterminisme culturel, réduisant ainsi l'individu à sa culture, sans envisager la diversité ni de l'individu, ni de sa culture. Martine Abdallah-Pretceille n'hésite pas à parler ici de dérive culturaliste :

La dérive culturaliste de la culture correspond à cette accentuation systématique et exclusive de la dimension culturelle des phénomènes sociaux et éducatifs. (...) Il convient donc d'éviter de sombrer (...) dans l'élaboration de grandes synthèses, comme le culturalisme, fondées sur l'hypertrophie d'une signification unique, ici la culture présentée comme justificatrice des comportements. (2005, pp. 40-41)

Notons d'ailleurs que cette critique de la « culture présentée comme justificatrice des comportements » est d'autant plus pertinente pour penser le conflit interdidactique que, comme l'ont observé Dominique Picard et Edmond Marc, « en cas de conflit, on tend à survaloriser les facteurs culturels » (2008, p. 103). Toutefois, et même si l'on ne peut que reconnaître la pertinence de la réflexion menée par Martine Abdallah-Pretceille, la conclusion à laquelle son raisonnement l'amène semble révélatrice d'une possible dérive inverse :

L'objectif est donc d'apprendre la rencontre et non pas d'apprendre la culture de l'Autre ; apprendre à reconnaître en autrui, un sujet singulier et un sujet universel . (2005, p. 59)

On voit mal en effet comment il serait possible de reconnaître en autrui un sujet singulier et un sujet universel, sans posséder de solides connaissances sur les particularités culturelles, et donc, sans se donner l'objectif d'« apprendre la culture de l'Autre ». Pour le formuler autrement : comment interpréter un comportement dans une situation culturelle donnée, si l'on ne possède pas de connaissances sur les paramètres culturels qui déterminent en partie cette situation et ce comportement ?

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2010

Ce n'est en effet qu'à l'aune de ces connaissances que l'on pourra mesurer et apprécier en autrui sa singularité et que l'on pourra analyser et interpréter une situation donnée. Ce qui semble compter par conséquent, et cela nous renvoie aux travaux de Jacques Demorgon, c'est le maintien et l'association des trois perspectives de la triade « général, particulier, singulier ».

Et l'on peut dès lors se demander en quoi l'apprenant ou l'enseignant devraient être formés à « une analyse des situations » « plus qu'à une connaissance des différences culturelles » (*ibid.*, pp. 76-77). Les deux objectifs sont en effet conjoints : là où les connaissances culturelles renseignent sur l'unité de la culture, l'analyse des situations en montre la diversité. Mais comme nous l'enseigne l'épistémologie complexe, l'unité ne doit pas chasser la diversité (dérive culturaliste), pas plus que la diversité ne doit chasser l'unité (possible dérive interculturaliste ?) :

Unitas Multiplex fait référence à l'idée que l'espèce humaine est une relation complexe dialogique et récursive entre l'unité et la diversité. Comprendre l'humain, c'est comprendre son unité dans la diversité et sa diversité dans l'unité. (Morin, 2003, p. 109)

Est-il interdit de dormir en classe ?

Considérons maintenant le cas d'un apprenant qui, bien qu'assis au premier rang, serait vautré sur son bureau et ne répondrait pas aux sollicitations de son enseignant. Les habitués de l'enseignement au Japon y reconnaîtront sans doute un étudiant dormeur et feront le lien entre cette attitude et la problématique qui lui correspond : la gestion culturelle du sommeil¹.

L'interprétation de ce comportement n'irait cependant pas de soi pour un enseignant novice ou un observateur étranger, et l'on perçoit bien qu'elle différera non seulement en fonction de la perspective (générale, particulière, singulière) dans laquelle ils se situeront, mais aussi conjointement, en fonction de l'orientation plus ou moins culturelle ou individuelle qu'ils attribueront à ce comportement.

En croisant et combinant les trois niveaux d'analyse de la triade « général, particulier, singulier » à un modèle de type individuel/culturel, il nous est possible à présent de proposer heuristiquement la grille d'interprétation suivante² :

¹ Sur ce sujet, on se reportera utilement à l'analyse comparative proposée par Jean-Luc Azra et Bruno Vannieuwenhuyse (2001) sur la gestion du sommeil en France et au Japon.

² Notre lecteur pourra compléter cette grille d'interprétation (qui ne prétend évidemment ni à l'exhaustivité, ni à la perfection) et éventuellement la tester en l'appliquant à d'autres faits, situations et contextes d'enseignement-apprentissage.

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2010

<i>Perspectives</i>	Culturelle	Individuelle
<i>Orientations</i>	←————→	
Général	Il a eu un malaise. Il a pris des médicaments hypnotiques, etc.	
Particulier	Dans sa culture, le sommeil se gère fréquemment en public.	C'est un apprenant au caractère passif, paresseux, etc.
Singulier	Dans sa culture d'enseignement-apprentissage, cette attitude est tolérée.	Il n'aime pas son enseignant et entend bien le lui faire comprendre par cette attitude.

On pressent bien ici que l'évaluation normative d'un comportement est directement liée à l'interprétation (plus ou moins individuelle, culturelle, singulière, etc.) que l'on en fait. Or, c'est entre autres à partir de cette évaluation normative que l'enseignant délibérera. L'observation suivante illustre d'ailleurs particulièrement bien la nécessité de penser l'agir enseignant depuis une perspective éthique conséquentialiste :

Une collègue américaine [...] s'est permise d'expulser de la classe un de ses étudiants dormeurs. Celui-ci s'est vengé en publiant dans le magazine des étudiants un article étonnamment insultant. Malgré le grand respect que les étudiants japonais témoignent généralement envers les enseignants, il est possible que l'étudiant ait ressenti un sentiment d'injustice profond à l'égard de la sanction. (Azra, Vannieuwenhuyse, 2001, p. 52)

Éthique de la connaissance et pratique réflexive

Par conséquent, et cela apparaît en définitive comme un des principes fondateurs de l'éthique des enseignants en contexte interculturel : l'enseignant doit pouvoir reconnaître conjointement dans chaque fait et situation d'enseignement-apprentissage : la dimension culturelle qui tend à le/la particulariser (principe d'unité) ; et la marge de manœuvre individuelle qui tend à le/la singulariser (principe de diversité).

Comme on l'a vu, seul un travail de connaissance des particularités et des singularités de l'environnement dans lequel il agit, permettra à l'enseignant de répondre à cette nécessité éthique qui, notons-le au passage, rejoint précisément celle du « travailler à bien penser » que Pascal définissait comme « le principe de la morale », faisant ainsi le lien entre le savoir et le devoir, entre la connaissance et l'éthique.

L'éthique des enseignants en contexte interculturel est entre autres une éthique de la connaissance. Dans cette perspective, nous espérons que la grille d'interprétation proposée ici, en favorisant le recul critique sur l'évaluation normative d'un fait ou d'une situation, pourra conjointement favoriser la pratique réflexive. Car plus que le produit provisoire auquel peut aboutir un tel travail d'interprétation, c'est le processus réflexif induit par ce travail qui, en dernier lieu, nous semble posséder une portée éthique. Ce questionnement interprétatif, sans cesse réitéré, ne constitue-t-il pas en effet, en tant que quel, un début de stratégie et de réponse à la complexité éthique de l'action en contexte interculturel ?

Bibliographie

- Abdallah-Preteille, M. (2005), *L'éducation interculturelle*, Paris, PUF.
- Azra, J.-L., Vannieuwenhuysse, B. (2001), « La conceptualisation de la culture : L'exemple de la gestion du sommeil en France et au Japon », *Studies in Language and Culture* 25, University of Osaka.
- Beacco, J-C. et al. (dir.) (2005), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF.
- Canto-Sperber, M., Ogien, R. (2004), *La philosophie morale*, Paris, PUF.
- Demorgon, J. (2005a), *Critique de l'interculturel. L'horizon de la sociologie*, Paris, Economica-Anthropos.
- Demorgon, J. (2005b), « Langues et cultures comme objets et comme aventures : particulariser, généraliser, singulariser », *ÉLA* n° 140, Paris, Didier-Klincksieck.
- Morin, E. (2003), *Éduquer pour l'ère planétaire*, Paris, Balland.
- Pauzet, A. (coord.) (2003), *Des habitudes culturelles d'apprentissage en classe de langue étrangère*, *ÉLA* n° 132, Paris, Didier-Klincksieck.
- Picard, D. Edmond, M. (2008), *Les conflits relationnels*, Paris, PUF.
- Puren, C. (2005), *Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures*, *ÉLA* n° 140, Paris, Didier-Klincksieck.