

Éthique professionnelle des enseignants de langue-culture et limites de l'approche interculturelle

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

« La vie est faite d'amitiés et de discordes.
C'est ce que n'arrive pas à saisir le pacifisme,
unilatéralement voué à faire triompher la paix »

Georg Simmel, *Le conflit*, 1995

Introduction

Depuis les années 1980, l'approche interculturelle s'est développée et imposée comme un véritable paradigme structurant la réflexion éthique en didactique des langues-cultures. Ainsi qu'en attestent les notions d' « attitude » ou de « savoir être » au sein des référentiels de la compétence interculturelle (Byram, 1997 ; Lazar, 2008), cette approche vise en effet clairement à formaliser l'éthique de la rencontre entre des sujets de cultures différentes. Le passage suivant, extrait d'une publication du Conseil de l'Europe, illustre précisément ce positionnement normatif de l'approche interculturelle en didactique des langues-cultures :

Poser comme postulat que la compétence interculturelle est l'un des buts de l'enseignement linguistique, c'est agir de manière normative. Être compétent sur le plan interculturel veut dire penser et agir d'une façon moralement souhaitable et faire de la compétence interculturelle un objectif de l'enseignement linguistique signifie donner des indications précises sur la manière dont il convient de se conduire. (Byram 2003, p. 10)

On ne peut en effet définir une façon moralement souhaitable d'agir, et la justifier, sans conjointement promouvoir des normes et des valeurs, et donc, sans se prononcer sur « ce qui doit être ». Le discours interculturel en didactique des langues-cultures est ainsi clairement un discours prescriptif. Et nous postulons ici que l'approche interculturelle, lorsqu'elle est envisagée comme outil de formation des enseignants (Lazar, 2005), ou comme mode de relation pédagogique (Blanchet 2007), tend mécaniquement à formaliser l'éthique de la relation enseignant-apprenants. Mais cette approche est-elle pour autant légitimement vouée à définir l'éthique professionnelle des enseignants ?

Référence aux Droits de l'homme et risque de dérive ethnocentriste

Depuis les années 1970 et l'élaboration des *Niveaux seuils*, le Conseil de l'Europe possède une influence majeure sur la didactique des langues-cultures, et plus particulièrement, sur la promotion de l'approche interculturelle à l'intérieur de cette discipline. Fondé en 1949 dans un contexte géopolitique de guerre froide, le Conseil de l'Europe reste toutefois une organisation éminemment politique dont la principale vocation est de renforcer l'unité de l'Europe en y garantissant la paix et la démocratie. À cette fin, et comme l'indique clairement le passage suivant, les Droits de l'homme (thème central du

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011

Conseil de l'Europe) sont érigés comme principe fondateur d'une communication interculturelle à visée pacifiste :

Cette communication interculturelle se fonde sur le respect des personnes et l'égalité de tous en matière de droits de l'homme - ce qui est précisément la base de toute interaction sociale en démocratie. (Byram *et al.*, 2002, p. 10)

Il est toutefois une réserve importante que l'on peut émettre à l'encontre de la référence aux Droits de l'homme dans la formalisation de l'approche interculturelle. En effet, comme le dénoncent plusieurs opposants au principe d'universalité des Droits de l'homme, si ces droits ont une vocation légitime à fonder le pouvoir politique, « ils n'ont pas vocation à définir l'ensemble de l'univers dans lequel nous vivons » (Gauchet, 2004, p. 8). Ainsi, si la philosophie des Droits de l'homme se justifie à l'intérieur de l'idéal politique européen, son recours dans la formation des enseignants apparaît nettement plus sujet à caution. En réduisant la rencontre interculturelle à ce principe de légitimité, le discours interculturel tend en effet à définir préalablement le cadre éthique de cette rencontre. Dans le passage suivant, les Droits de l'homme sont ainsi clairement donnés comme préexistants à la rencontre interculturelle :

La dimension interculturelle de l'enseignement implique, pour les apprenants, un partage des connaissances entre eux, et un dialogue sur la base des opinions de chacun. Ce type de dialogue doit reposer sur des règles agréées visant à l'acceptation par tous du principe des droits de l'homme. (*Ibid.*, p. 29)

Cependant, et comme l'enseignait plaisamment Jean Gagnepain en comparant le dauphin, « qui parle toujours dauphin », à l'homme, « qui ne parle jamais humain », l'homme « tend à la singularisation » et les Droits de l'homme ne sont, de fait, « jamais donnés d'avance », sous peine finalement de se donner « l'impression de faire partie d'une histoire dont nous sommes évidemment les meilleurs éléments » (1994, p. 255). Dressés comme principe fondateur d'une éthique prétendument universelle, les Droits de l'homme risquent ainsi de fonctionner comme une idéologie ethnocentriste.

Une telle analyse n'a certes rien d'inédit. Aline Gohard-Radenkovic, s'interrogeant sur la conception de l'interculturel dans les publications du Conseil de l'Europe, y dénonçait déjà « un discours à caractère ethnocentrique et idéologique [...] » (2006, p. 88). Il est toutefois intéressant de constater ici, alors même que l'approche interculturelle s'est construite en réaction contre les divers types d'ethnocentrisme, que cette référence récurrente aux Droits de l'homme dans les publications du Conseil de l'Europe, mondialement relayée par les promoteurs de cette approche en didactique des langues-cultures, tend paradoxalement à l'entraîner vers un nouvel ethnocentrisme.

Une éthique inadaptée à la réalité conflictuelle de l'agir en contexte interculturel

Cette première réserve ayant été émise quant à la légitimité de l'approche interculturelle à fonder l'éthique professionnelle des enseignants de langue-culture, il convient maintenant, dans une perspective didactique, d'en interroger l'orientation éthique. S'inscrivant dans la philosophie pacifiste du Conseil de l'Europe, l'approche interculturelle se donne pour objectif majeur l'évitement du conflit interculturel. Ainsi, et comme le notifie clairement Luc Collès dans le *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, à l'entrée *Interculturel (Didactique de l'-)*, cette approche vise majoritairement à un travail sur les représentations ainsi qu'à une prise de distance par rapport à sa propre culture dans le but d'« éviter les heurts qui surgissent dans des rencontres de personnes différentes » (2003, p. 176).

L'éthique sous-tendue par cette approche interculturelle, d'ailleurs explicitement formalisée par Louis Porcher et Martine Abdallah-Preitcelle (1998, p. 98), est une éthique

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011

de l'altérité, caractérisée notamment par une attention soutenue à l'autre ainsi que par la capacité à se mettre à sa place. Dans le cadre d'une telle approche, les interactants (apprenants comme enseignants) sont massivement invités à mettre en œuvre des principes d'ouverture et de curiosité (Byram, 1997) ; de prudence (Verbunt, 2005) ; de décentration (Cohen-Emerique, 1997) ; de compréhension bienveillante (Blanchet, 2007) ; ou encore d'empathie (Zarate, 2003).

Cependant, et comme l'ont montré divers auteurs (Demorgon, 2005 ; Forestal, 2007), cette éthique consensuelle de l'altérité, réfutant la conflictualité inhérente au processus d'interculturalisation, apparaît rapidement limitée pour penser l'agir sur le long terme en contexte interculturel. Ainsi, si elle peut guider utilement l'action dans le cadre d'une rencontre ponctuelle et initiale entre deux individus de cultures différentes, l'approche interculturelle ne permet pas en revanche de penser la co-action dans la durée, impliquant une relation nécessairement plus approfondie et plus conflictuelle.

Introduisant le concept de co-culture en didactique des langues-cultures, Christian Puren (2002) a posé la différence entre une perspective interculturelle dont l'enjeu principal est un travail sur les représentations, et une perspective co-culturelle, celle correspondant aux particularités de la co-action sur le long terme, dont l'enjeu principal est la mise en commun de conceptions. Comme il le fait remarquer par ailleurs, le processus d'enseignement-apprentissage correspond précisément à la problématique du co-culturel dans la mesure où « l'enseignant et les apprenants ont à y réaliser une action conjointe [...] qu'ils ne pourront mener à bien que sur la base d'un minimum de conceptions communes » (2002, p. 66).

Or, en ceci notamment qu'elles sont déterminées par des valeurs et des normes (Puren, 2005, p. 392), les conceptions ont directement trait à l'identité culturelle et individuelle des co-actants (enseignant et apprenants). Dès lors, ce qui est en jeu dans la problématique du co-culturel, c'est aussi le partage, la création et la négociation d'une identité commune. Engagés dans un tel processus de construction identitaire, mettant nécessairement en jeu la défense de leurs propres intérêts, les co-actants ne peuvent s'en tenir à une éthique de la bonne volonté.

Ainsi, et comme nous l'avons mis en évidence ailleurs (Antier, 2010), l'agir enseignant s'ancre dans une éthique de l'authenticité. Les valeurs, les convictions et les sensibilités de l'enseignant ont une importance déterminante dans la manière dont il conçoit sa pratique de cours et sa relation aux apprenants. Une telle exigence d'authenticité, en même temps qu'elle compromet la négociation de certaines valeurs, détermine l'aporie d'une vision éthique unilatéralement vouée à l'évitement du conflit interculturel.

Un décalage pernicieux entre le discours prescriptif et la pratique effective

Nous le constatons en introduction de la présente réflexion : le discours interculturel en didactique des langues-cultures est un discours prescriptif. Nous le postulons par la suite, ce discours, appliqué à la formation des enseignants, tend à formaliser leur éthique professionnelle. Or, comme nous venons de le souligner, l'éthique sous-tendue par cette approche est en partie inadaptée à l'agir enseignant. Dès lors, la question se pose : ce décalage manifeste entre, d'un côté, un discours prescriptif consensuel, et d'un autre, une pratique effective conflictuelle, ne risque-t-il pas de nuire à la professionnalisation des futurs enseignants ?

Christian Puren, didacticien particulièrement sensible à la dimension éthique de sa discipline, a souvent dénoncé les dangers d'un discours prescriptif et limitatif en formation des enseignants de langue-culture. Critiquant ainsi véhémentement les limites du concept de « centration sur l'apprenant », il évoquait le risque que cette centration ne provoque « [...] l'inutile frustration, voire la culpabilisation d'enseignants parmi les plus

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011

motivés, mais qui se retrouveront sur le terrain dans l'incapacité [...] de mettre en œuvre la centration sur l'apprenant d'une manière aussi forte et systématique qu'ils pensent devoir le faire » (1995, p. 149). À titre heuristique, essayons donc brièvement ici d'appliquer cette hypothèse d'une culpabilisation des enseignants à l'éthique sous-tendue par le discours interculturaliste en didactique des langues-cultures.

Confronté à l'antagonisme du discours prescriptif et de sa pratique effective, l'enseignant nouvellement formé à l'approche interculturelle sera amené à se positionner, plus ou moins consciemment, sur un axe dont les deux pôles opposés correspondent schématiquement soit à une attitude normative, c'est-à-dire conforme aux exigences du discours prescriptif, soit à une attitude adaptative, c'est-à-dire conforme aux exigences de sa pratique effective. Deux cas de figure, correspondant respectivement à ces deux positionnements antagonistes, sont alors envisageables.

Dans le premier cas, mettant fidèlement en œuvre l'éthique sous-tendue par l'approche interculturelle, l'enseignant se retrouvera contraint de renoncer à certaines de ses valeurs et de ses convictions. Un tel renoncement, s'il lui permettra effectivement d'éviter le conflit, risque cependant de devenir rapidement insoutenable et de compromettre fortement son intégrité. Comme le note pertinemment Daniel Coum et Isabelle Gravillon : « Faire une croix sur ses idéaux personnels, culturels, philosophiques, religieux est sur le moment moins violent que l'affrontement, mais à long terme beaucoup plus préjudiciable car risquant de conduire à une mort intime ». (2009, p. 85)

Dans le second cas, répondant pragmatiquement à l'exigence d'authenticité que réclame la pratique de son métier, l'enseignant, appelé à être lui-même, ne pourra éviter le conflit interculturel. Contraint ainsi, au moins ponctuellement, de renoncer aux principes de sa formation professionnelle, il ne pourra s'en remettre qu'à lui-même pour gérer un conflit auquel il n'aura pas été préparé. En amenant l'enseignant, d'une part, à considérer le conflit comme un échec, et d'autre part, à s'en rendre seul responsable, le discours prescriptif de l'approche interculturelle risque ainsi de renforcer son sentiment de culpabilité.

Quel que soit en définitive le positionnement des enseignants, le décalage entre le discours prescriptif et la pratique effective se révèle ainsi potentiellement néfaste à leur professionnalisation.

En guise de conclusion

L'objectif de cette réflexion était de questionner la légitimité de l'approche interculturelle à fonder l'éthique professionnelle des enseignants de langue-culture. La resituant dans le cadre politique du Conseil de l'Europe, nous avons successivement dénoncé la dérive ethnocentriste induite par la référence aux Droits de l'homme en formation des enseignants ; l'aporie d'une vision éthique unilatéralement vouée à l'évitement du conflit interculturel ; ainsi qu'un décalage pernicieux entre le discours prescriptif de l'approche interculturelle et la pratique effective des enseignants de langue-culture.

Ce constat des limites de l'approche interculturelle invite désormais à s'interroger sur les moyens de s'affranchir de son primat dans la formation des enseignants de langue-culture. Comment dépasser l'approche interculturelle ? Selon quelle formalisation éthique envisager la conflictualité inhérente à l'agir enseignant ? Comment soutenir la responsabilité individuelle des enseignants ? Et enfin, comment former les enseignants à l'éthique professionnelle ? Voilà quelques questions devenues ici prégnantes.

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011

Références bibliographiques

- Abdallah-Preteuille, M. & L. Porcher. 1998. *Éthique de la diversité et éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Antier, E. 2010. « Contextualisation et problématique de l'éthique : penser la centration sur l'enseignant ». *Revue japonaise de didactique du français*, vol.5 n°1 : pp.127-145.
- Blanchet, P. 2007. « L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique ». *Revue Synergies Chili*, n°3 : pp. 21-27.
- Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Byram, M, B. Gribkova & H. Starkey. 2002. *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues : une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe
- Byram, M. (dir.). 2003. *La compétence interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe
- Cohen-Émerique, M. 1997. L'approche interculturelle, une prévention à l'exclusion. *Les cahiers de l'Actif*, n°250-251 : pp. 19-29.
- Collès, L. 2003. « Didactique de l'interculturel ». In Ferreol G. & G. Jucquois (dir.). *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*. Paris : Armand Colin.
- Coum D. & I. Gravillon. 2009. *Du bon usage des conflits : les affronter pour mieux les dépasser*. Toulouse : Éditions Milan.
- Demorgon, J. 2005. *Critique de l'interculturel. L'horizon de la sociologie*. Paris : Economica-Anthropos.
- Lazar, I. 2005. *Intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Lazar, I. (dir.). 2008. *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Forestal, C. 2007. « La dynamique conflictuelle de l'éthique : pour une compétence éthique en DLC ». *Étude Linguistique Appliquée*, n°145 : pp. 111-123.
- Gagnepain, J. 1994. *Leçons d'introduction à la théorie de la médiation*. Louvain-la-Neuve : Peeters Publisher.
- Gauchet, M. 2004. « Les médias menacent-ils la démocratie ? ». *Médias*, n° 1 : pp. 8-14.
- Gohard-Radenkovic, A. 2006. « Interrogations sur la dimension interculturelle dans le Portfolio européen des langues et autres productions du Conseil de l'Europe ». *Revue Synergies Europe* n° 1 : pp. 82-94.
- Puren, C. 1995. *La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire*, *Études de linguistique appliquée*, n° 100 : pp. 129-149.
- Puren, C. 2002. « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle ». *Les langues modernes*, n°3 : pp. 55-71.
- Puren, C. (coord.). 2005. « Présentation ». *Études de linguistique appliquée*, n°140 : pp. 390-394.
- Verbunt, G. 2005. « Les obstacles culturels aux apprentissages, ou comment faire de l'interculturel appliqué ». *Étude Linguistique Appliquée*, n°140, pp. 409-420.
- Zarate, G. (dir.). 2003. *Médiation culturelle et didactique des langues*. Graz : Conseil de l'Europe