

L'ÉTHIQUE PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS DE LANGUE-CULTURE EN CONTEXTE MULTICULTUREL : CONSTATS, ENJEUX ET PERSPECTIVES

Emmanuel Antier

▶ **To cite this version:**

Emmanuel Antier. L'ÉTHIQUE PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS DE LANGUE-CULTURE EN CONTEXTE MULTICULTUREL : CONSTATS, ENJEUX ET PERSPECTIVES. Education. Université Paul-Valéry Montpellier 3, 2017. Français. NNT : . tel-01887465

HAL Id: tel-01887465
https://shs.hal.science/tel-01887465

Submitted on 4 Oct 2018

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.

Collège Doctoral Languedoc-Roussillon

THÈSE

Pour obtenir le grade de

Docteur

Délivré par **l'université Paul-Valéry Montpellier 3**

Préparée au sein de **l'école doctorale 58**
Et de l'unité de recherche **Dipralang EA739**

Spécialité : **Sciences du Langage**

Présentée par **Emmanuel ANTIER**

L'ÉTHIQUE PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS DE LANGUE-CULTURE EN CONTEXTE MULTICULTUREL : CONSTATS, ENJEUX ET PERSPECTIVES

Volume 1

Soutenue le 12 septembre 2017 devant le jury composé de :

Monsieur Jean-Pierre CUQ, Professeur, Université Nice-Sophia Antipolis	Rapporteur
Monsieur Bruno MAURER, Professeur, Université Paul-Valéry Montpellier 3	Directeur de thèse
Monsieur Christian PUREN, Professeur émérite, Université Jean-Monnet Saint-Étienne	Rapporteur
Madame Elli SUZUKI, Maître de conférences, Université Bordeaux Montaigne	Examinatrice
Madame Michèle VERDELHAN, Professeur émérite, Université Paul-Valéry Montpellier 3	Présidente du jury

Université Paul Valéry Montpellier 3

Résumé / Abstract

L'éthique professionnelle des enseignants de langue-culture en contexte multiculturel : constats, enjeux et perspectives

Sous l'impulsion des travaux du Conseil de l'Europe, l'éducation plurilingue et interculturelle s'est développée jusqu'à devenir aujourd'hui une option morale dominante en didactique des langues-cultures. En vue de clarifier la question de l'éthique professionnelle des enseignants de langue-culture en contexte multiculturel et de la constituer comme un véritable champ de recherche, notre thèse se propose d'abord d'interroger les conceptions morales véhiculées par les discours du Conseil de l'Europe en didactique des langues-cultures. Pour cela, nous recourons principalement aux apports conceptuels de la philosophie morale et plus particulièrement à la distinction entre le maximalisme et le minimalisme. Dans une perspective normative, nous montrons que l'éducation plurilingue et interculturelle, en ce qu'elle repose notamment sur l'idée de perfectionnement personnel, correspond à une conception maximaliste de la morale. Face à la dérive moraliste d'une telle visée éducative, nous prônons une conception plus minimaliste, laquelle apparaît aussi comme mieux adaptée à des contextes marqués par le pluralisme moral. Dans une perspective empirique, notre étude montre un décalage entre les repères moraux mobilisés par les enseignants dans leur pratique et ceux mobilisés par les experts du Conseil de l'Europe dans leur discours. Sur la base de cette observation, nous en appelons à une prise en compte des limites contextuelles de l'éducation plurilingue et interculturelle. Contre la logique de l'expertise caractéristique des travaux du Conseil de l'Europe et contre le monisme de l'éducation plurilingue et interculturelle, nous proposons finalement l'idée d'une formation complexe à l'éthique, laquelle suppose une diversification des options morales disponibles en didactique des langues-cultures et, consécutivement, le développement des recherches empiriques menées sur l'éthique professionnelle des enseignants de langue-culture.

Mots-clés :

Didactique des langues-cultures, éthique professionnelle, minimalisme moral, éducation plurilingue et interculturelle, formation des enseignants, contexte multiculturel.

The professional ethics of teachers of language-culture in a multicultural context: findings, issues and perspectives

Under the impetus of the Council of Europe's work, plurilingual and intercultural education has now grown to be a dominant moral choice in language and culture didactics. The primary aim of our dissertation is to examine the moral concepts conveyed by the Council of Europe's discourse on language and culture didactics. This is for the purposes of clarifying the issue of professional ethics for teachers of language and culture in a multicultural context, and making it into a genuine field of research. To this end, we shall turn principally to the conceptual contributions of moral philosophy and, more specifically, to the distinction between maximalism and minimalism. From a prescriptive standpoint, we shall show that plurilingual and intercultural education, inasmuch as it is based on the notion of personal development, represents a maximalist concept of morality. Faced with the drift into excessive moralism of such an educational aim, we advocate a more minimalist model which also seems best suited to contexts marked by moral pluralism. Taking an empirical approach, our study shows a discrepancy between the moral reference points incorporated by teachers into their classroom practice and those taken up by the Council of Europe in their discourse. Based on this observation, we call for the contextual limitations of plurilingual, intercultural education to be taken into consideration. Lastly, in opposition to the system of expert assessment which is typical of the Council of Europe's work, and contrary to the monism of plurilingual, intercultural education, we put forward the idea of sophisticated ethical training. This presupposes a diversification of the moral options available in language and culture pedagogy and, consecutively, the development of empirical research conducted into the professional ethics of teachers of language and culture.

Keywords:

Language and culture didactics, professional ethics, moral minimalism, plurilingual and intercultural education, teacher training, multicultural context.

Remerciements

En premier lieu, je tiens à exprimer ma profonde gratitude envers mon directeur de thèse, Bruno Maurer, dont les travaux ont ouvert la voie à cette recherche. Je le remercie pour la confiance qu'il m'a accordée en acceptant d'encadrer ma thèse et pour la liberté qu'il m'a laissée tout au long de sa réalisation. Je le remercie aussi pour sa grande disponibilité, son soutien permanent et ses conseils avisés.

Mes remerciements vont également aux membres du jury qui ont accepté de lire et d'évaluer ma thèse.

Je tiens à remercier tout particulièrement Christian Puren dont les travaux m'ont donné le goût de la recherche en didactique des langues-cultures. Sans lui, il n'est pas certain que je me serais engagé dans cette voie.

Mes remerciements vont aussi à tous les enseignants qui ont accepté de répondre à mes enquêtes. Les entretiens que j'ai menés avec eux m'ont beaucoup appris. Leurs témoignages, parfois intimes et toujours passionnés, ont alimenté ma réflexion et éclairé ma propre pratique. Je leur en suis infiniment reconnaissant.

De manière plus personnelle, je tiens à remercier mes parents qui m'ont toujours fait confiance et laissé très tôt le libre arbitre de mes choix. Ma reconnaissance va aussi à ma femme et mes enfants qui m'ont donné l'énergie et l'inspiration nécessaires pour mener cette recherche. Je les remercie sincèrement d'avoir supporté mes absences, mes silences et mes sautes d'humeur pas vraiment vertueuses…

Il m'a toujours semblé qu'il n'y avait aucune raison de laisser à la philosophie morale le douteux privilège de pontifier sur ce qu'est une « vie réussie », de donner des recettes de bonheur, de proférer des conseils de sagesse, et de prétendre savoir ce qui est bien pour les autres sans tenir compte de leur avis, en développant, par exemple, des théories « perfectionnistes » fondées sur l'idée qu'il existerait une forme d'excellence humaine dont ces théories détiendraient les critères.

Ruwen OGIEN[1]

[1] *L'éthique aujourd'hui. Maximalistes et minimalistes*, Paris, Gallimard, 2007, p. 136-137.

Table des matières

Résumé / Abstract **3**

Remerciements **5**

Index des tableaux **13**

Index des schémas **13**

Sigles et abréviations **15**

INTRODUCTION GÉNÉRALE 17

CHAPITRE 1 : L'ÉTHIQUE 25

1. Introduction **27**

2. Éthique et morale **28**

2.1. Le choix de la distinction 28

2.2. Le choix de l'indistinction 30

2.3. Une définition de l'éthique 32

3. La philosophie morale contemporaine **34**

3.1. Les trois domaines de la philosophie morale contemporaine 34

3.1.1. La métaéthique 35

3.1.2. L'éthique normative 36

3.1.3. L'éthique appliquée 37

3.1.4. Schéma de synthèse 39

3.2. Les trois grandes théories de l'éthique normative 40

3.2.1. Le conséquentialisme 41

3.2.2. Le déontologisme 42

3.2.3. L'éthique des vertus 44

3.3. Au-delà des trois théories monistes de l'éthique normative 48

3.3.1. L'hétérogénéité de la morale 49

3.3.2. Morales minimales et maximales 51

4. De quelques théories éthiques contemporaines **55**

4.1. L'éthique de la conviction et l'éthique de la responsabilité 57

4.2. L'éthique de l'altérité 60

4.3. L'éthique de la discussion 63

5. Conclusion **67**

CHAPITRE 2 : L'ÉTHIQUE PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS 69

1. Introduction 71

2. L'éthique professionnelle 72

2.1. La notion de profession 72

2.2. Éthique professionnelle *versus* déontologie professionnelle 75

2.3. Valeurs personnelles, professionnelles et sociales 78

3. Les caractéristiques éthiques de l'agir enseignant 80

3.1. Un principe d'éducabilité 81

3.2. Un principe de non-réciprocité 85

3.3. Un principe d'autorité 87

3.4. Un principe de séduction 90

3.5. Un principe de responsabilité 94

3.6. Schéma de synthèse 97

4. L'apport des recherches empiriques 98

4.1. La construction de l'éthique professionnelle des enseignants 98

4.2. Les préoccupations éthiques des enseignants 101

4.3. La possibilité du minimalisme moral en éducation 103

5. Conclusion 105

CHAPITRE 3 : L'ÉTHIQUE PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS DE LANGUE-CULTURE 109

1. Introduction 111

2. État de la recherche 112

2.1. Une éthique domaniale 113

2.2. L'influence du Conseil de l'Europe 115

2.3. Éthique et méthodologie 118

3. Les limites de l'éducation plurilingue et interculturelle 121

3.1. Primat du consensus et aporie identitaire 122

3.2. Prétention universaliste et dérive européocentriste 129

3.3. Croyance politique et déficit scientifique 137

3.4. Marchandisation des langues et idéologie managériale 144

4. La problématique éthique du savoir-être en didactique des langues-cultures 151

4.1. Une forme de vertuisme 152

4.2. Un maximalisme moral 154

4.3. Une impasse méthodologique 158

4.4. Une question épistémologique 161

5. Conclusion 163

CHAPITRE 4 : L'ÉTHIQUE ÉDUCATIVE EN CONTEXTE MULTICULTUREL 165

1. Introduction 167

2. Dimensions collective et individuelle de l'interculturel 168

2.1. Recherches interdidactiques et notion de « culture éducative » 169

2.2. La critique subjectiviste 171

2.3. De l'idéologie culturaliste à l'idéologie individualiste 173

2.4. Faut-il renoncer à la notion de « culture éducative » ? 177

3. Penser l'agir en contexte multiculturel 179

3.1. La triade « multiculturel, interculturel, transculturel » (Jacques Demorgon) 180

3.2. Le modèle de la compétence culturelle (Christian Puren) 182

4. Prolongement d'une recherche antérieure 186

5. Conclusion 188

CHAPITRE 5 : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DE L'ENQUÊTE PAR ENTRETIENS 191

1. Introduction 193

2. Méthodologie de l'enquête 194

2.1. Une enquête par entretiens semi-directifs 194

2.2. Choix du public 195

2.3. Contexte de l'enseignement du FLE dans les universités japonaises 197

2.3.1. Primat d'un enseignement transmissif et réserve des étudiants 198

2.3.2. Manque de motivation et passivité des étudiants 200

2.3.3. L'affectivité dans la relation éducative 201

2.4. Élaboration du guide d'entretiens 202

2.5. Déroulement des entretiens 204

2.6. Méthode d'analyse des données 206

2.7. Une approche compréhensive 207

3. Spécificités de l'éthique professionnelle des enseignants de langue-culture 208

3.1. Une dimension identitaire 209

3.2. Une dimension politique 212

3.3. Une dimension économique 214

3.4. Une dimension axiologique 216

3.5. Une dimension multiculturelle 217

3.6. Une dimension méthodologique 220

3.7. Schéma de synthèse 222

4. Enjeux de l'éthique professionnelle des enseignants de langue-culture en contexte multiculturel 224

4.1. Une éthique multiculturelle de la conviction 225

4.2. Une éthique interculturelle de l'altérité 228

4.3. Une éthique métaculturelle de la connaissance 236

4.4. Une éthique co-culturelle du compromis 245
4.5. Une éthique transculturelle du lien 251
4.6. Schéma de synthèse 256
5. Conclusion 259

CHAPITRE 6 : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DE L'ENQUÊTE PAR QUESTIONNAIRES 261
1. Introduction 263
2. Recension des études empiriques 264
3. Méthodologie de l'enquête 266
3.1. La méthode d'analyse combinée 266
3.2. L'élaboration du questionnaire 267
3.3. La passation du questionnaire 270
4. Présentation des résultats 270
4.1. Résultats obtenus à la question 1 du questionnaire 271
4.2. Résultats obtenus à la question 2 du questionnaire 273
5. Discussion des résultats 275
6. Conclusion 277

CHAPITRE 7 : LA QUESTION DE LA FORMATION À L'ÉTHIQUE EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES 281
1. Introduction 283
2. Formation à l'éthique et responsabilisation des enseignants 284
2.1. En finir définitivement avec le primat de l'altérité 284
2.2. En finir aussi avec la logique de l'expertise 287
3. Formation à l'éthique et minimalisme moral 291
3.1. Vers la reconnaissance du pluralisme moral 291
3.2. Vers une formation complexe à l'éthique 294
4. Conclusion 296

CONCLUSION GÉNÉRALE 299
Bibliographie 305
Index des notions 319
Index des auteurs 321

Index des tableaux

Tableau 1 : Les principaux traits de l'opposition entre l'éthique et la morale 30
Tableau 2 : Synthèse des trois théories de l'éthique normative 47
Tableau 3 : Pôle maximaliste et pôle minimaliste 55
Tableau 4 : L'éthique minimale de Ruwen Ogien 55
Tableau 5 : Variables contextuelles et publics d'enquêtés 196
Tableau 6 : Version synthétique du guide d'entretiens 204
Tableau 7 : Grille d'analyse de l'enquête par entretiens 224
Tableau 8 : Répartition des items de la question 1 de l'enquête par questionnaires 268
Tableau 9 : Répartition des items de la question 2 de l'enquête par questionnaires 269

Index des schémas

Schéma 1 : Le champ de la philosophie morale 40
Schéma 2 : Les caractéristiques éthiques de l'agir enseignant 97
Schéma 3 : Modélisation de l'éthique de la responsabilité de l'enseignant natif 187
Schéma 4 : Spécificités de l'éthique professionnelle des enseignants de langue-culture 223
Schéma 5 : Modélisation de l'éthique professionnelle enseignante en contexte multiculturel 258
Schéma 6 : Traitement statistique des données de la question 1 du questionnaire 271
Schéma 7 : Traitement statistique des données de la question 2 du questionnaire 273

Sigles et abréviations

CARAP : Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures

CdE : Conseil de l'Europe

CECR : Cadre Européen Commun de Référence pour les langues

EPI : Éducation Plurilingue et Interculturelle

DLC : Didactique des Langues-Cultures

FLE : Français Langue Étrangère

JLE : Japonais Langue Étrangère

MAC : Méthode d'Analyse Combinée

PEL : Portfolio Européen des Langues

Transcription des entretiens

EFJ : enseignant de français langue étrangère au Japon

EFF : enseignant de français langue étrangère en France

EJF : enseignant de japonais langue étrangère en France

Q : question ou commentaire de l'enquêteur

R : réponse ou commentaire de l'enquêté

Organisation de la thèse

chap. : chapitre

sect. : section

Introduction générale

Cette recherche doctorale, située dans le prolongement de notre mémoire de master 2, est d'abord née de difficultés rencontrées dans notre pratique de cours. En tant qu'enseignant natif de français langue étrangère (désormais FLE) à l'université au Japon, nous avons été confronté à des comportements qui nous posaient problème, des comportements d'étudiants face auxquels nous ne savions pas, en retour, comment nous comporter. Quiconque a déjà enseigné au Japon connaît ces problèmes. Des étudiants qui ne répondent pas aux questions de l'enseignant, qui ne parlent pas, qui ne s'investissent pas dans leur apprentissage, qui s'endorment en cours, pour ne citer que quelques exemples fréquemment observables dans le contexte universitaire japonais.

Des problèmes de ce type qui, de prime abord, ont trait à la problématique de la gestion de classe ou de la discipline, existent dans d'autres contextes éducatifs. Toutefois, ils revêtent une dimension particulière dans un contexte multiculturel d'enseignement-apprentissage, c'est-à-dire un contexte dans lequel cohabitent plusieurs cultures éducatives, plusieurs conceptions de la relation éducative et de l'acte éducatif lui-même. Dans un tel contexte, marqué par l'hétérogénéité des repères, des normes et des valeurs, le jugement de l'enseignant est rendu particulièrement complexe. Tel est du moins l'un des postulats sur lequel repose notre thèse.

Au cours des années 2000, plusieurs recherches ont été menées en didactique des langues-cultures (désormais DLC) sur les habitudes culturelles d'enseignement-apprentissage, ainsi que sur les phénomènes de contact entre les cultures dans la classe de langue. Les travaux de Jocelyne Sourisseau (2003) et d'Elli Suzuki (2004) ont contribué notamment à mettre en évidence certaines caractéristiques de la culture éducative japonaise en regard de la culture éducative française. Ces travaux, novateurs, nous ont aidé à mieux comprendre le comportement de nos étudiants, à mieux cerner les lieux de conflits interdidactiques. Toutefois, ils ne nous ont pas permis de répondre à certaines questions issues de notre pratique, questions que nous pouvons formuler ainsi : quelle décision prendre face à des comportements que nous considérons comme inappropriés, parfois irrespectueux, mais globalement fréquents et tolérés dans la culture éducative japonaise ? Sur quels critères baser notre jugement ? Dans quelle mesure agir selon nos propres croyances ?

De manière intuitive, nous avons commencé à recourir au terme d'« éthique » pour rendre compte de ce questionnement. Rapidement, nous avons pu constater que la seule proposition formulée en DLC était celle d'une éthique de l'altérité, développée initialement à travers l'approche interculturelle, puis formalisée plus systématiquement avec l'éducation plurilingue et interculturelle promue par le Conseil de l'Europe, notamment dans le *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* (Conseil de l'Europe, 2013 ; désormais CARAP). Or cette proposition d'une éthique consensuelle, basée sur un ensemble de savoir-être relatifs à l'altérité, nous est apparue comme limitée, en décalage avec le vécu conflictuel de notre propre pratique.

Notre recherche de master 2 a permis de confirmer en partie cette intuition. L'agir enseignant en contexte multiculturel n'est pas unilatéralement orienté vers l'évitement du conflit. Les valeurs personnelles, les convictions de l'enseignant, ont une importance décisive dans la manière dont il se représente sa propre mission. Ce constat d'une inadéquation entre les discours normatifs en DLC et la pratique effective des enseignants nous a conduit à porter notre regard sur d'autres disciplines. Dans cette perspective, la comparaison avec les sciences de l'éducation s'est révélée particulièrement instructive, décisive même pour la présente recherche. Au moins pour deux raisons.

Premièrement, nous avons pu constater que la réflexion normative s'appuie assez directement sur les apports conceptuels de la philosophie morale. Sur ce point, le contraste avec la situation actuelle en DLC est saisissant. Alors que la promotion de l'éducation plurilingue et interculturelle tend à consacrer un discours d'ordre moral, normatif et axiologique (Maurer,

2011a), on ne trouve aucune référence explicite à la philosophie morale, aucun travail d'analyse conceptuelle. Tout se passe, en fait, comme si les concepts liés à l'éthique n'avaient pas besoin d'être définis.

Deuxièmement, depuis plus d'une décennie, les recherches empiriques sur l'éthique professionnelle enseignante sont en plein essor en sciences de l'éducation. Là aussi, il nous a fallu constater un net décalage avec la tendance actuelle en DLC. La réflexion d'ordre éthique, à tout le moins celle émanant des travaux du Conseil de l'Europe, est produite de manière externe, par des experts politologues ou sociolinguistes qui cherchent à définir, en surplomb, la « posture éthique de chaque enseignant » (Conseil de l'Europe, 2009). Dans le cadre d'une éthique appliquée de l'enseignement, telle qu'elle se développe actuellement en sciences de l'éducation, il s'agit, à l'inverse, de penser la manière particulière dont la pratique peut venir questionner les discours normatifs.

Sur la base de cette comparaison avec les sciences de l'éducation et du postulat selon lequel les discours normatifs issus des travaux du Conseil de l'Europe (désormais CdE) tendent à formaliser l'éthique des enseignants de langue-culture, nous avons souhaité développer notre projet de recherche doctorale autour de deux perspectives, l'une normative, l'autre descriptive.

Dans une perspective normative, il nous a semblé urgent, tout d'abord, de rompre avec le flou conceptuel qui entoure généralement la réflexion sur l'éthique en DLC et, consécutivement, de proposer un cadre théorique permettant de clarifier cette réflexion, d'en poser les jalons. Pour ce faire, nous avons orienté notre recherche vers la philosophie morale contemporaine. Au fil de notre parcours, de notre travail de lecture, nous avons retenu comme outil principal d'analyse la distinction conceptuelle proposée par Ruwen Ogien (2007a) entre le maximalisme et le minimalisme, distinction qui réfère à l'extension que les théories normatives donnent au domaine de l'éthique. Schématiquement, on peut situer au pôle maximaliste l'ensemble des théories qui définissent des devoirs moraux envers soi-même ou qui proposent une vision particulière de la vie bonne. Par opposition, le pôle minimaliste correspond à une conception de la morale moins envahissante, qui peut se résumer au principe de non-nuisance à autrui.

Appliqué à la DLC, ce critère de distinction nous a permis d'identifier le caractère maximaliste d'un certain nombre de concepts et de discours. La notion de « savoir-être », par exemple, qui constitue une composante centrale des descripteurs de la compétence plurilingue et interculturelle, renvoie à l'idée d'un perfectionnisme moral caractéristique des théories

maximalistes. Plus généralement, l'éducation plurilingue et interculturelle (désormais EPI), en ce qu'elle tend à promouvoir une conception particulière de la « vie réussie », relève aussi d'un maximalisme moral. Face au risque de dérive moraliste, nous avons choisi d'endosser et de défendre une conception plus minimaliste de l'éthique en DLC. Ce choix normatif, intervenu assez tardivement dans notre parcours de notre recherche, constitue, au final, une idée-force de notre thèse.

Dans une perspective descriptive, nous avons mené notre recherche autour de trois objectifs principaux. Le premier, issu de la comparaison avec les sciences de l'éducation, a consisté à mettre en évidence la manière particulière dont se pose la question de l'éthique dans la pratique des enseignants de langue-culture. Plus exactement, nous avons cherché à répondre à la question suivante : en quoi l'enseignement-apprentissage d'une langue-culture diffère-t-il, du point de vue de l'éthique, de celui d'une autre discipline ? L'enjeu de cette question était double : montrer, d'une part, la nécessité de penser l'éthique professionnelle des enseignants de langue-culture dans une perspective disciplinaire ; et justifier, d'autre part, le fondement épistémologique de notre propre recherche. En accord avec l'épistémologie disciplinaire proposée par Christian Puren (voir notamment : 1997, 1999a, 1999b), il s'est agi, en somme, de valider le projet d'une conceptualisation interne de l'éthique en DLC.

Le deuxième objectif de notre recherche empirique a été de clarifier la problématique éthique de l'agir enseignant en contexte multiculturel. Quels sont les enjeux éthiques de l'acte éducatif dans un tel contexte ? Comment les enseignants se représentent-ils leur mission éducative ? En quoi leur conception de la morale diffère-t-elle de celle véhiculée dans les discours normatifs en DLC ? Dans une perspective compréhensive, nous avons cherché à modéliser l'éthique professionnelle des enseignants de langue-culture en contexte multiculturel et, ce faisant, à proposer un outil permettant aux enseignants de problématiser les enjeux éthiques de leur pratique.

Afin de remplir ces deux objectifs empiriques, nous avons eu recours à une enquête par entretiens menée auprès d'enseignants exerçant dans trois contextes universitaires différents : enseignants natifs de FLE au Japon, enseignants natifs de FLE en France et enseignants natifs de japonais langue étrangère (désormais JLE) en France. En intégrant ces variables contextuelles à un cadre théorique identique pour l'ensemble des entretiens, nous avons cherché à enrichir notre analyse de la comparaison interne des données. Dans la perspective généralisante de notre thèse, le but de cette comparaison était toutefois moins de montrer les éventuelles différences dans les orientations éthiques de nos publics d'enquêtés, que de mettre

en évidence, au contraire, ce qui les relie ; notre hypothèse d'ensemble étant précisément qu'il existe une problématique éthique commune aux enseignants de langue-culture en contexte multiculturel.

Le troisième et dernier objectif empirique est né au cours même de notre étude normative, et plus précisément du constat selon lequel l'EPI relève d'une conception maximaliste de la morale. Or cette éducation apparaît actuellement comme l'unique – ou en tout cas la principale – option morale disponible dans le discours normatif en DLC. Sur la base de ce constat, nous avons souhaité explorer les repères moraux auxquels recourent les enseignants de langue-culture en contexte multiculturel. Sont-ils plutôt maximalistes ou minimalistes ? Considèrent-ils, par exemple, qu'ils doivent inculquer des valeurs particulières ou, au contraire, rester neutres sur la question du bien personnel de leurs apprenants ? Quelle place accordent-ils au savoir-être dans leur enseignement ? Afin d'apporter quelques éléments de réponse à ce questionnement, nous avons mené une enquête par questionnaires auprès d'enseignants natifs de FLE au Japon selon la méthode d'analyse combinée élaborée par Bruno Maurer (2013).

Pour rendre compte de la problématique de notre recherche, de sa méthodologie et de ses résultats, nous avons organisé notre thèse en sept chapitres.

Le chapitre 1 présentera le domaine de l'« éthique ». Nous rendrons compte des apports de la philosophie morale contemporaine en vue de construire un cadre théorique adapté aux objectifs d'une recherche sur l'éthique en DLC. Cette analyse conceptuelle nous permettra de situer notre recherche dans le domaine de l'éthique appliquée et plus spécifiquement dans celui de l'éthique professionnelle. En accord avec l'idée d'une dynamique d'ajustement réciproque entre l'éthique appliquée et l'éthique normative, nous présenterons les principales théories de l'éthique normative. Cette présentation nous permettra notamment de revenir plus en détail sur l'opposition conceptuelle entre le minimalisme et le maximalisme.

Dans le chapitre 2, nous poursuivrons notre travail de clarification conceptuelle en nous centrant plus particulièrement sur la notion d'« éthique professionnelle des enseignants ». Pour ce faire, nous rendrons compte des recherches menées sur cette thématique en sciences de l'éducation. Plus précisément, il s'agira d'examiner l'apport de ces recherches à la réflexion sur l'éthique en DLC. En nous référant notamment aux travaux de Philippe Meirieu (1991 [2012]), nous essaierons de définir les caractéristiques de l'éthique éducative, d'en subsumer les principes généraux. Afin d'éclairer l'orientation empirique de notre propre

recherche, d'en établir la méthodologie, nous présenterons enfin les principaux travaux menés jusqu'à présent dans la perspective d'une éthique appliquée de l'enseignement.

Le chapitre 3 sera plus directement consacré à la question de l'éthique en DLC. À l'aune des apports conceptuels des deux chapitres précédents, nous dresserons un panorama de l'état actuel de la réflexion sur l'éthique professionnelle des enseignants de langue-culture. Ce chapitre sera l'occasion d'expliciter et d'approfondir le constat central de notre thèse selon lequel l'EPI promue par le CdE, en dépit de sa prétention à définir une « posture éthique » de l'enseignant, apparaît comme limitée et inadaptée au projet d'une formation à l'éthique en DLC.

Le chapitre 4 traitera plus spécifiquement de l'agir en contexte multiculturel. Nous rendrons compte du débat portant sur les dimensions collective et individuelle de l'interculturel. Recourant à l'épistémologie complexe, nous essaierons de sauver certains concepts-clés de notre recherche, tels ceux de « culture éducative », de « connaissances culturelles » et d'« enseignants natifs », qui sont aujourd'hui critiqués par les tenants d'une vision subjectiviste de l'interculturel (voir notamment : Abdallah-Pretceille, 2003 ; Dervin, 2011 ; Muller, 2013). Nous présenterons aussi deux outils conceptuels dont nous poserons l'hypothèse qu'ils peuvent contribuer au fondement d'une éthique appliquée de l'enseignement en contexte multiculturel : la triade « multiculturel, interculturel, transculturel » de Jacques Demorgon (2005), et le « modèle et de la compétence culturelle » de Christian Puren (2014).

Dans le chapitre 5, nous procéderons à l'analyse et l'interprétation de notre enquête par entretiens[2]. Après avoir présenté et justifié notre méthodologie de recherche, nous mènerons successivement deux analyses thématiques : l'une destinée à définir les spécificités et les enjeux éthiques de l'agir professionnel des enseignants de langue-culture ; et l'autre, à décrire le fonctionnement de leur éthique professionnelle en contexte multiculturel. Sur la base de la validation empirique du « modèle de la compétence culturelle » de Christian Puren, nous proposerons une modélisation de l'éthique professionnelle de nos enquêtés.

Le chapitre 6 sera consacré à l'analyse et l'interprétation de notre enquête par questionnaires. Nous verrons que les résultats obtenus à partir du traitement statistique des données ont permis de valider l'hypothèse selon laquelle notre public d'enquêtés a une conception plutôt minimaliste de la morale. En nous appuyant sur les travaux de Vincent Lorius (2015), nous défendrons l'idée que, dans un contexte marqué par le pluralisme, le recours au minimalisme

[2] La transcription des entretiens est disponible en annexe dans un second volume de notre thèse.

apparaît comme une réponse pragmatique. À l'inverse, la reconnaissance du pluralisme moral tend à invalider le projet d'une éducation basée sur le perfectionnement individuel et la promotion d'un bien personnel.

Enfin, dans le chapitre 7, sur la base de l'ensemble de notre réflexion, nous essaierons de formuler quelques propositions concrètes en vue de penser la formation à l'éthique des enseignants de langue-culture. Deux pistes seront principalement explorées : la première nous mènera à réfléchir aux moyens de développer et de soutenir la responsabilité éducative des enseignants ; la seconde nous conduira à défendre l'idée d'une approche complexe de l'éthique en DLC. Dans cette perspective, nous proposerons notamment d'en finir avec le monisme de l'EPI et, consécutivement, de diversifier les approches et les repères moraux dans la formation des enseignants de langue-culture.

Au total, il s'agira donc de clarifier la question de l'éthique professionnelle des enseignants de langue-culture en contexte multiculturel, de la constituer comme un véritable champ de recherche en DLC et, pour cela, de combattre les tentatives de conceptualisations externes, empreintes d'une vision paternaliste de l'éthique. Tel est du moins l'objectif que, tout au long de son parcours, notre thèse se propose de poursuivre.

Chapitre 1 : L’éthique

1. Introduction

Ce premier chapitre a pour objectif de présenter le domaine de la philosophie morale. Cette présentation ne prétend aucunement à l'exhaustivité. Il ne s'agira pas, par exemple, de résumer ou de synthétiser les grands philosophes qui, d'Aristote à Nietzsche en passant par Spinoza, Kant ou Hegel, ont marqué l'histoire de cette discipline. Il ne s'agira pas, non plus, de proposer un panorama linéaire des différents courants philosophiques qui ont façonné la pensée de l'éthique depuis l'Antiquité jusqu'à nos jours. Sur ces questions, nous renvoyons notre lecteur aux nombreux ouvrages d'introduction à la philosophie morale et, en particulier, au *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* (Canto-Sperber, 2004).

Fondée sur une approche conceptuelle et non historique, notre présentation sera donc nécessairement partielle et arbitraire ; elle sera surtout guidée par le souci de construire un cadre conceptuel cohérent et adapté aux objectifs particuliers de notre recherche. Dans cette perspective, nous nous réfèrerons principalement aux apports de la philosophie morale contemporaine qui, particulièrement active et féconde dans les pays anglo-saxons, a permis de clarifier notablement le champ de l'éthique et les nombreux débats qui l'animent.

Nous rendrons ainsi compte de la distinction entre la métaéthique, l'éthique normative et l'éthique appliquée. Cette première distinction nous permettra de situer notre recherche dans le domaine de l'éthique appliquée. Poursuivant notre travail de clarification conceptuelle, nous présenterons le débat portant sur les trois grandes théories de l'éthique normative : le déontologisme, le conséquentialisme et l'éthique des vertus. Nous examinerons aussi deux alternatives à ce débat. La première, proposée par Charles Larmore et Thomas Nagel, correspond à l'idée d'une hétérogénéité fondamentale de la morale. La seconde, proposée par Ruwen Ogien notamment, consiste à organiser la réflexion sur l'éthique normative autour de l'opposition entre morales minimales et morales maximales. Nous terminerons notre présentation par la description succincte de quelques conceptualisations éthiques qui, telles l'éthique de la discussion de Jürgen Habermas ou l'éthique de l'altérité d'Emmanuel Levinas sont fréquemment convoquées dans le domaine de l'éthique appliquée.

Mais avant d'entrer plus en détail dans cette présentation, il nous faut proposer une première définition de l'éthique, laquelle sous-tend l'examen préalable d'une question aussi récurrente que décisive : convient-il de distinguer l'éthique de la morale ? C'est à cette interrogation que tentera de répondre la section suivante.

2. Éthique et morale

Question inévitable, écrivions-nous, car il n'est pas d'auteur en philosophie morale qui ne puisse en faire l'économie. Mais question décisive surtout, car son examen implique un positionnement – celui de la distinction ou de l'indistinction – qui révèle en définitive, comme nous allons le voir, une conception particulière du champ de la philosophie morale. Tout au long de notre étude, nous ferons le choix de l'indistinction et de l'équivalence sémantique. Nous emploierons les termes d'« éthique » et de « morale » de manière indifférenciée. Nous pourrions tenter de justifier ce choix en rappelant que ces deux termes sont étymologiquement la traduction l'un de l'autre en grec et en latin : éthique (du grec, *ethos*) et morale (du latin, *mores*) renvoient ainsi conjointement au domaine des mœurs. Toutefois, ce rappel étymologique est insuffisant. Tant dans l'usage commun que dans l'usage philosophique, une distinction s'est progressivement forgée dont il convient de rendre compte préalablement afin de mieux justifier par la suite notre choix de l'équivalence sémantique.

2.1. Le choix de la distinction

Dans le langage usuel, les deux termes revêtent aujourd'hui une coloration différente. Associé au moralisme ou à la religion, le terme « morale » est chargé d'une connotation traditionnaliste, voire passéiste. « S'intéresser à la morale est toujours un peu suspect », résume Eirick Prairat (2013, p. 43). Cela explique en partie pourquoi le terme « éthique », autrefois peu usité, connaît de nos jours un regain de faveur dans l'opinion publique. Là où la morale nous apparaît comme liée à une vision conformiste et prescriptive de l'action collective, l'éthique semble plus en accord avec l'injonction moderne d'un choix de vie individuel. Des expressions telles que « faire la morale » ou « avoir une éthique de vie » témoignent notamment de cette distinction sémantique.

Par-delà ces représentations collectives de la différence entre l'« éthique » et la « morale », plusieurs philosophes ont essayé de théoriser une opposition conceptuelle entre les deux termes. Nous ne ferons pas ici l'historique de ces tentatives tant elles sont nombreuses et diverses, mais tenterons d'identifier quelques-uns des traits saillants de l'opposition.

Une première distinction s'articule autour de l'antagonisme entre la théorie et la pratique, entre l'abstrait et le concret. Dans cette perspective, l'éthique désignerait la théorie de la

morale (voir par ex. : Weil, 1996 ; Baraquin, 1998 ; Russ & Leguil, 2012) ; elle serait le lieu de la réflexion et de l'élaboration des concepts, là où la morale correspondrait plutôt à un ensemble établi de normes[3]. En donnant le primat à l'éthique sur la morale, cette distinction est en phase avec le sens que ces deux termes recouvrent dans le langage usuel, ce qui tend à lui conférer, en apparence, une clarté et une cohérence supérieures à d'autres conceptions rivales.

Une autre tentative, en phase aussi avec le langage usuel, consiste à faire le lien entre, d'un côté, l'éthique et la recherche du bonheur, et de l'autre, la morale et le respect des devoirs. On retrouve notamment la trace de cette conception au sein des projets philosophiques de Gilles Deleuze (1999), Marcel Conche (2003) et Paul Ricœur (1990). Un consensus assez important s'est établi aujourd'hui autour de cette distinction dans le champ de l'éthique appliquée, notamment en sciences de l'éducation (voir notamment : Meirieu, 2012 ; Pachod, 2007 ; Desaulniers & Jutras, 2006 ; Porcher & Abdallah-Pretceille, 1998). Pour cette raison, il nous semble nécessaire d'en développer ici la présentation.

Se référant à la dichotomie traditionnelle entre les éthiques kantienne et aristotélicienne, Paul Ricœur (1990, p. 200) distingue une *éthique* de la vie bonne qui, dérivée de l'héritage aristotélicien, se caractérise par sa perspective *téléologique*, c'est-à-dire par la recherche d'une finalité ; et une *morale* de la norme qui, dérivée de la tradition kantienne, se caractérise par sa perspective *déontologique*, c'est-à-dire par le respect d'obligations et d'interdictions.

> On peut […], écrit Paul Ricœur, discerner une nuance, selon que l'on met l'accent sur ce qui est *estimé bon* ou sur ce qui *s'impose* comme *obligatoire*. C'est par convention que je réserverai le terme d'« éthique » pour la visée d'une vie accomplie sous le signe des actions estimées bonnes, et celui de « morale » pour le côté obligatoire, marqué par des normes, des obligations, des interdictions caractérisées à la fois par une exigence d'universalité et par un effet de contrainte. (*Ibid.*, p. 200)

Selon Paul Ricœur, l'éthique est une visée, celle « de la vie bonne, avec et pour autrui, dans des institutions justes » (*Ibid.*, p. 200). Posant la question du *comment bien vivre*, l'éthique poursuit le bonheur ; elle est une quête de sens, un art de vivre. En ceci, elle prime sur la

[3] Il est à noter cependant que d'autres philosophes ont emprunté des chemins totalement différents, parfois opposés. Pour Bernard Williams, par exemple, c'est plutôt la morale qui correspondrait à une théorisation de l'éthique (1990).

morale ; elle la précède : là où la morale répond, l'éthique questionne ; elle interroge le fondement des normes, le met en mouvement.

Même si l'éthique possède une dimension normative, sa visée reste hypothétique et provisoire : à la différence d'une morale prescriptive qui – au sens kantien – vise à l'universalisation de ses maximes, l'éthique conseille et oriente dans des situations particulières ; elle est incitative. Précisons enfin que dans la perspective ricœurienne, la morale et l'éthique entretiennent un double rapport de *subordination* – la visée primant sur la norme – et de *complémentarité* – la visée s'éprouvant dans la norme.

Tableau 1 : Les principaux traits de l'opposition entre l'éthique et la morale

L'éthique	La morale
téléologique	déontologique
particulier	universel
questionnement	réponse
processus	produit
hypothétique	catégorique
optatif	impératif

2.2. Le choix de l'indistinction

En dépit de la césure opérée dans le langage commun entre éthique et morale, et en dépit aussi des nombreuses tentatives de théorisation entre les deux termes, plusieurs philosophes font le choix de l'équivalence sémantique. Dans ce développement, nous tenterons d'exposer les arguments qui plaident en faveur de ce choix, auquel nous nous rallierons par la suite.

Deux raisons principales semblent pouvoir justifier le choix de l'indistinction. La première a trait précisément à la pluralité des théorisations proposées et à l'impossibilité de distinguer *a priori* entre éthique et morale. Après avoir fait l'examen des diverses oppositions conceptuelles, Eirick Prairat s'interroge :

> Quel auteur suivre, quelles perspectives choisir ? La distinction renvoie, à l'évidence, à des préoccupations théoriques propres à des projets philosophiques

> particuliers et non à une distinction première que l'on devrait d'emblée poser. (2013, p. 51)

Ainsi, le choix de la distinction revient à endosser un projet philosophique particulier, réfutable en tant que tel. La théorisation proposée par Paul Ricœur (1990), par exemple, ne fait pas l'unanimité en philosophie morale. Dans son *Introduction à l'éthique*, Jean-Cassien Billier dénonce en ces mots le fourvoiement conceptuel d'un tel projet :

> Dire, comme on l'entend parfois, que l'« éthique » serait davantage liée que la « morale » à l'articulation de normes privées à la vie sociale, ou encore que l'« éthique » serait plus orientée vers une conception du bien que la « morale », qui serait, elle, une affaire de respect de règles, ne nous paraît que d'assez vaines et surtout fausses distinctions : on trouve fort souvent en philosophie l'expression et le concept de « morale politique », de même que l'on constate très vite que l'éthique normative n'est pas forcément orientée vers une conception téléologique du bien, mais peut être, par exemple, purement « déontologique », autrement dit entièrement fondée sur un corpus de devoirs à honorer. (2009, p. 11)

Dans une même verve, Ruwen Ogien critique le manque de clarté des différentes distinctions proposées :

> Tantôt l'éthique concerne le rapport à soi et la morale le rapport aux autres. Tantôt l'éthique est du côté du désirable et la morale du côté de l'interdit et de l'obligatoire. Tantôt l'éthique est du côté de la critique et de l'invention, et la morale du côté de la conformité. Mais que serait une éthique qui ne serait nullement concernée par le rapport aux autres ou qui se passerait complètement des notions d'interdiction ou d'obligation ? Que serait une morale qui n'aurait aucune dimension créatrice et critique ou qui n'aurait rien de désirable. (2011, p. 312)

Dans cette perspective, le choix de l'indistinction semble avant tout un choix prudentiel, « raisonnable », écrit Eirick Prairat (2013, p. 52). Il évite de s'engager dans un débat philosophique complexe, et probablement vain. Mais il y a une autre raison, peut-être encore plus décisive, de ne pas opter pour cette distinction conceptuelle. Nous avons vu que le choix de la distinction renvoyait systématiquement à un projet philosophique particulier, porté avec des succès divers par tel ou tel auteur. Précisons maintenant que le choix de la distinction ou de l'indistinction est aussi lié, de manière plus générale, à une conception particulière de la philosophie et du champ de la philosophie morale. Ruwen Ogien écrit à ce sujet :

> C'est une distinction qui est jugée fondamentale dans la philosophie morale non analytique, mais non dans la philosophie morale analytique ou l'on part plutôt d'une distinction entre métaéthique, éthique normative, éthique appliquée. (2011, p. 312)

Or, il y a de bonnes raisons d'adopter le point de vue de la philosophie morale analytique et d'opter pour une distinction entre métaéthique, éthique normative et éthique appliquée, plutôt que pour une distinction entre éthique et morale. La raison principale nous semble résider dans la vitalité de la philosophie morale analytique qui se caractérise, entre autres, par la capacité à discuter une thèse particulière et clairement articulée en lui opposant des contre-exemples. Majoritairement pratiquée dans le monde anglophone, elle a donné naissance à plusieurs grands classiques de la philosophie morale contemporaine, tels les *Principia Ethica* de George Edward Moore (1903 [2004]) et *La théorie de la Justice* de John Rawls (1971 [2009]), et a contribué à revitaliser le débat dans cette discipline en fournissant des argumentations philosophiques aux trois grandes options de l'éthique normative – que nous présenterons dans la section suivante : le conséquentialisme, le déontologisme et l'éthique des vertus.

À l'aune des apports majeurs de la philosophie morale contemporaine, force est de constater que le débat sur la distinction entre éthique et morale – qui, au final, semble préoccuper principalement la philosophie dite « continentale », et plus spécifiquement la philosophie française – paraît quelque peu caduc et d'un intérêt contestable, tout du moins pour notre recherche.

2.3. Une définition de l'éthique

Préférant donc rallier le choix de l'indistinction, nous proposerons ici une définition de l'éthique ou de la morale vidée de tout souci de théorisation normative. Dans cette perspective, le recours à l'étymologie constitue encore le meilleur point de départ :

> Les deux termes, résume Éric Weil, désignent ce qui a trait aux mœurs, au caractère, aux attitudes humaines en général et, en particulier, aux règles de conduite et à leur justification. (1996, p. 743)

Étymologiquement, l'éthique et la morale renvoient donc aux jugements normatifs et évaluatifs sur l'action humaine, sur ce que l'on doit faire ou non, ainsi que sur la finalité de

nos actions. Monique Canto-Sperber et Ruwen Ogien donnent une explication particulièrement éclairante de la nature et de la spécificité du questionnement moral :

> Lorsque nous agissons, que nous délibérons sur nos actions, que nous prenons des décisions, nous sommes en quête de justifications, nous cherchons à montrer que c'était la meilleure chose à faire, ou en tout cas la moins mauvaise. […]. Lorsque les finalités de nos actions ainsi que les moyens que nous avons de les réaliser deviennent les objectifs de ce questionnement […], ce questionnement devient moral. Par exemple : est-ce bien la fin souhaitable, est-ce que les moyens sont légitimes, quelles sont les conséquences, est-ce que je remplis l'obligation particulière que j'ai à l'égard de cette personne ? (2006, p. 3)

Cette question de l'obligation à l'égard d'autrui montre que la morale engage conjointement le rapport à soi – ou, selon la formule d'Alain Renaut, « le rapport de la conscience à elle-même » (2010, p. 13) – et le rapport à autrui.

> C'est à la faveur de la présence de l'autre, précise Alain Renaut, ne serait-ce que de son regard, qu'à travers la prise en compte de cette présence la conscience se trouve renvoyée à ces obligations qu'elle éprouve en elle. (*Ibid.*, p. 14)

Il convient toutefois de ne pas limiter notre vision de l'éthique à la seule dimension individuelle ou psychologique. Si elle présuppose la présence d'un sujet autonome, d'une conscience individuelle, la question de l'éthique doit aussi être envisagée dans sa dimension collective et sociologique, c'est-à-dire sous la forme de règles et de principes partagés. Dans cette perspective, il convient aussi de la dissocier de la question juridique. La définition de la morale que proposent Monique Canto-Sperber et Ruwen Ogien nous semble répondre habilement à cette double exigence :

> La morale est constituée, pour l'essentiel, de principes ou de normes relatives au bien ou au mal, qui permettent de qualifier et de juger les actions humaines. […]. Certaines d'entre elles ont été codifiées dans des systèmes juridiques […]. D'autres ont gardé leur nature propre de règles morales. Ce qui distingue ces dernières des lois juridiques proprement dites est le fait qu'elles ne sont non pas tant publiques et consignées dans des codes que connues de tous et intériorisées. La contrainte qu'exerce la morale se traduit par le fait que la violation de ses règles suscite le trouble de la conscience, la désapprobation ou le jugement moral négatif, plutôt que des sanctions publiques administrées par des corps organisés. (2006, p. 5-6)

Faisant le lien entre l'individuel et le collectif, puis la distinction entre l'ordre moral et le l'ordre juridique, cette définition a le mérite de nous dire conjointement ce qu'est la morale et ce qu'elle n'est pas. À la fois suffisamment précise et non limitative, elle est en accord avec la conception dominante du champ de la philosophie morale contemporaine tel que nous tenterons de le décrire à présent.

3. La philosophie morale contemporaine

Faire le choix de ne pas distinguer éthique et morale revient, comme nous l'avons vu, à adopter une autre organisation du champ de la philosophie morale. Depuis quelques décennies, il est devenu commun de faire la distinction entre métaéthique, éthique normative et éthique appliquée. À quoi correspondent précisément ces trois domaines de la philosophie morale ? Quels rapports entretiennent-ils entre eux ? Quelles sont aujourd'hui les théories dominantes de l'éthique normative ? C'est entre autres à ces questions que nous tenterons de répondre dans la section suivante.

3.1. Les trois domaines de la philosophie morale contemporaine

La distinction entre métaéthique, éthique normative et éthique appliquée est liée au développement récent de la philosophie morale et correspond à deux mouvements successifs. Le premier a trait à la revendication d'autonomie de la philosophie morale. Sous l'impulsion du philosophe britannique George Edward Moore, une première distinction s'est ainsi progressivement forgée dans le courant du XX^{ème} siècle entre la métaéthique, marquée par le souci théorique d'identifier la spécificité des jugements moraux, et l'éthique normative, correspondant à l'étude des problèmes pratiques que pose l'action morale. Le second mouvement est lié à l'apparition, au cours des années 1960, de nouveaux champs d'interrogation éthique dans les débats de société. L'« éthique appliquée » désigne ainsi cette branche de la philosophie morale qui met l'accent sur la résolution de problèmes concrets de la vie quotidienne.

Avant d'entrer plus en détail dans la présentation de ces trois domaines de la philosophie morale contemporaine, une précision s'impose : l'ordre de présentation retenu ici ne répond à aucune nécessité précise, tout au plus pourra-t-on y voir une progression de l'abstrait vers le

concret. Il n'est nullement fondé, en revanche, sur la primauté qu'un domaine entretiendrait sur l'autre ou sur les deux autres ; et il n'est pas guidé, non plus, par un souci historique : certaines questions dites aujourd'hui de « métaéthique » ont été fournies par la philosophie classique, et les problèmes d' « éthique appliquée » tels, par exemple, celui du suicide, étaient déjà au centre des préoccupations des philosophes de l'Antiquité. Voyons donc ce qui distingue mais aussi relie chacun de ces trois domaines.

3.1.1. La métaéthique

Apparu avec la revendication d'autonomie de la philosophie morale, le terme de « métaéthique » renvoie à l'étude des concepts et des jugements moraux. La thèse originellement défendue par les tenants de ce courant autonomiste, et en premier lieu par George Edward Moore dans son ouvrage *Principia Ethica* (1903 [2004]), est que les jugements moraux apparaissent comme des jugements particuliers, qui ne peuvent être rendus identiques à d'autres formes de jugement. À travers cette thèse, il s'agit de distinguer la morale de tous les autres secteurs de la raison pratique.

L'une des priorités de la métaéthique se situe donc dans l'étude de la signification des termes moraux. Pour George Edward Moore, par exemple, la première question qui se pose en philosophie morale est celle de savoir ce que signifie le concept de « bien ». Outre ces questions d'ordre sémantique, la métaéthique traite aussi des questions d'ordre épistémologique (par exemple : nos énoncés moraux peuvent-ils être vrai ou faux ?), d'ordre conceptuel (par exemple : peut-on dériver des jugements de valeur à partir de jugements de fait ?), d'ordre psychologique (par exemple : nos jugements moraux contiennent-ils nécessairement une motivation ?), ou d'ordre ontologique (par exemple : les propriétés de valeur morale existent-elles seulement dans nos têtes ?)[4].

Ce questionnement analytique se pose comme neutre d'un point de vue axiologique. Pour le dire autrement : la métaéthique a pour objectif de *décrire*, non de *prescrire*. La domination de la métaéthique durant toute la première moitié du XX^{ème} siècle a relégué au second plan les questions d'éthique normative, considérées alors comme moins fondamentales, voire externes à la philosophie morale.

[4] Pour une présentation et un examen de ces questions de métaéthique, on se réfèrera utilement à l'ouvrage *La philosophie morale* de Monique Canto-Sperber et Ruwen Ogien (2006, p. 67-82).

> Pour ceux qui divisaient l'éthique de cette façon, explique James Griffin, la philosophie morale devait s'occuper principalement, peut-être même exclusivement, de la méta-éthique. De quelle autorité, en effet, un philosophe peut-il se prévaloir, comparé au prêtre, au romancier ou, même, à la personne ordinaire suffisamment sensible, pour tout ce qui touche aux questions d'éthique normative ? Ces philosophes parlaient parfois de cette division en disant qu'elle était celle qui distinguait le fait de faire de la « philosophie morale » et « moraliser », en ajoutant, sans être tout à fait convaincants, qu'il ne fallait pas entendre ce dernier terme en un sens péjoratif. (2004, p. 1247)

Cette prééminence de la métaéthique a toutefois été vivement critiquée dans la seconde moitié du XX^{ème} siècle par des philosophes comme Elizabeth Anscombe (1958), Geoffrey Warnock (1967) et Philippa Foot (1978 [2002]) qui refusaient, entre autres, l'idée d'une distinction nette entre un ordre descriptif et un ordre prescriptif. Les questions substantielles liées au contenu des jugements moraux ont ainsi progressivement été réhabilitées dans le débat philosophique.

3.1.2. L'éthique normative

En opposition avec la métaéthique, l'éthique normative a pour objet la réflexion sur l'action morale. Alors que la métaéthique s'interroge, entre autres, sur la signification des prédicats moraux comme « bien », « bon » ou « juste », l'éthique normative se prononce sur ce qu'il faut faire, sur ce qui est bien ou mal, bon ou mauvais, juste ou injuste. En ce sens, sa vocation est prescriptive. Moins spéculative que la métaéthique, elle prétend tirer de ses analyses des formes de raisonnement susceptibles d'éclairer l'action morale dans son ensemble.

> Elle se résume, écrit Ruwen Ogien, à quelques questions : Qu'est-ce qu'une théorie morale ? Avons-nous vraiment besoin d'une théorie morale pour porter un jugement moral correct et agir comme il convient ? Et si on en a besoin, quelle est la meilleure ? De quelles méthodes disposons-nous pour le savoir ? (2011, p. 312)

Trois théories morales sont aujourd'hui en concurrence dans le champ de l'éthique normative : le *conséquentialisme*, qui accorde la priorité à l'évaluation des conséquences de nos actes ; le *déontologisme*, qui accorde la priorité au respect de règles absolues ; et l'*éthique des vertus*, qui place le critère de la moralité dans le perfectionnement personnel. Le rôle de l'éthique normative consiste principalement à développer chacune de ces conceptions

concurrentes, à les comparer, et, sur cette base, à décider un ordre de priorité entre elles. Faut-il donner le primat au déontologisme, au conséquentialisme ou à l'éthique des vertus ? Telle est la question centrale de l'éthique normative. Afin de pouvoir apporter des éléments de réponse à cette question, nous présenterons plus en détails le fondement de ces trois théories (sect. 3.2, p. 40).

Pour conclure provisoirement ici, notons simplement que l'examen de cette question sous-tend un passage, un retour pourrait-on dire, dans le domaine de la métaéthique.

> Est-il possible […], interroge James Griffin, de proposer un test qui serait suffisamment fort pour nous autoriser à établir un ordre de priorité entre les conceptions normatives concurrentes, si l'on ignore les questions méta-éthiques relatives à l'objectivité, la vérité, la connaissance ? Le test à utiliser en éthique normative doit établir un ordre de priorité au sens fort. Il ne doit pas seulement nous amener à préférer l'une ou l'autre de ces conceptions concurrentes, mais nous donner les moyens de décider laquelle a le plus de raisons en sa faveur. (2004, p. 1251)

De la sorte, il nous faut envisager la métaéthique et l'éthique normative comme deux domaines distincts mais interreliés, s'éclairant mutuellement. « L'éthique normative et la méta-éthique ne peuvent progresser qu'en même temps », conclut James Griffin (*Ibid.*, p. 1252).

3.1.3. L'éthique appliquée

Le terme d' « éthique appliquée » est apparu aux États-Unis au cours des années 1960. On attribue généralement l'essor de ce domaine à des facteurs divers : l'essoufflement de la métaéthique et le recentrement de la réflexion philosophique sur des questions d'éthique normative, les changements intervenus dans les mœurs privées, le déclin et le discrédit du politique ou encore le développement des techniques et des sciences.

Face à l'ensemble de ces évolutions sociétales, les philosophes se sont trouvés de plus en plus sollicités pour intervenir sur des problèmes réels. L'éthique appliquée désigne ainsi ce domaine de la philosophie morale centrée sur l'analyse, la clarification, et la résolution de problèmes liés à des situations vécues.

> L'expression « éthique appliquée », écrit Marie-Hélène Parizeau, en faisant référence à une analyse éthique des situations précises, met l'accent sur la résolution pratique. L'importance est donnée ici au contexte, à l'analyse des conséquences, à la prise de décisions. Cette visée, prescriptive plutôt que réflexive, s'exerce surtout dans les secteurs des pratiques sociales et professionnelles. (2004, p. 695)

Le domaine de l'éthique appliquée recouvre principalement trois secteurs : la bioéthique, l'éthique environnementale et l'éthique professionnelle. Présentons-les brièvement. La *bioéthique* découle des avancées conjointes de la biologie et de la médecine. Elle a pour mission d'apporter des réponses aux problèmes posés, entre autres, par l'avortement, le clonage, la procréation artificielle, la vente et le don d'organe, l'euthanasie ou l'aide médicale au suicide. L'*éthique environnementale* s'intéresse, elle, à l'avenir de la planète, et, plus spécifiquement, à la relation qu'entretient l'être humain avec la nature. Elle a pour objet l'analyse des répercussions des développements techniques et scientifiques sur l'environnement. Quant à l'*éthique professionnelle*, elle a pour objectif la clarification et la problématisation des enjeux éthiques inhérents à la pratique d'un métier. L'éthique enseignante relève donc de l'éthique professionnelle, et, plus généralement, de l'éthique appliquée. Nous n'en dirons pas davantage pour le moment. Le chapitre 2 sera précisément consacré à la question de l'éthique professionnelle enseignante.

Deux précisions semblent toutefois nécessaires pour conclure cette présentation. La première a trait à la nature fondamentalement plurielle de l'éthique appliquée. Contrairement à la métaéthique et à l'éthique normative, l'éthique appliquée relève directement d'un dialogue pluridisciplinaire ; elle demande une expertise précise dans chacun des secteurs particuliers où elle se trouve convoquée. Cette spécificité a d'ailleurs conduit parfois à des revendications indépendantistes, notamment dans le champ de la bioéthique.

De nouveau, il convient d'insister sur les liens entre les différents domaines de la philosophie morale, et, plus particulièrement, sur celui entre l'éthique normative et l'éthique appliquée. De la même manière que les théories éthiques doivent être examinées, on l'a vu, à l'aune des thèses métaéthiques sur lesquelles elles reposent, l'éthique appliquée doit s'appuyer sur les apports de l'éthique normative, sous peine de sombrer dans un relativisme contextuel.

La deuxième précision découle de la première. Elle concerne l'emploi du mot « appliqué ». Si les questions éthiques relatives à des contextes particuliers ne doivent pas être dispensées de

toute réflexion philosophique, l'éthique appliquée ne saurait se réduire, non plus, à une application de théories normatives :

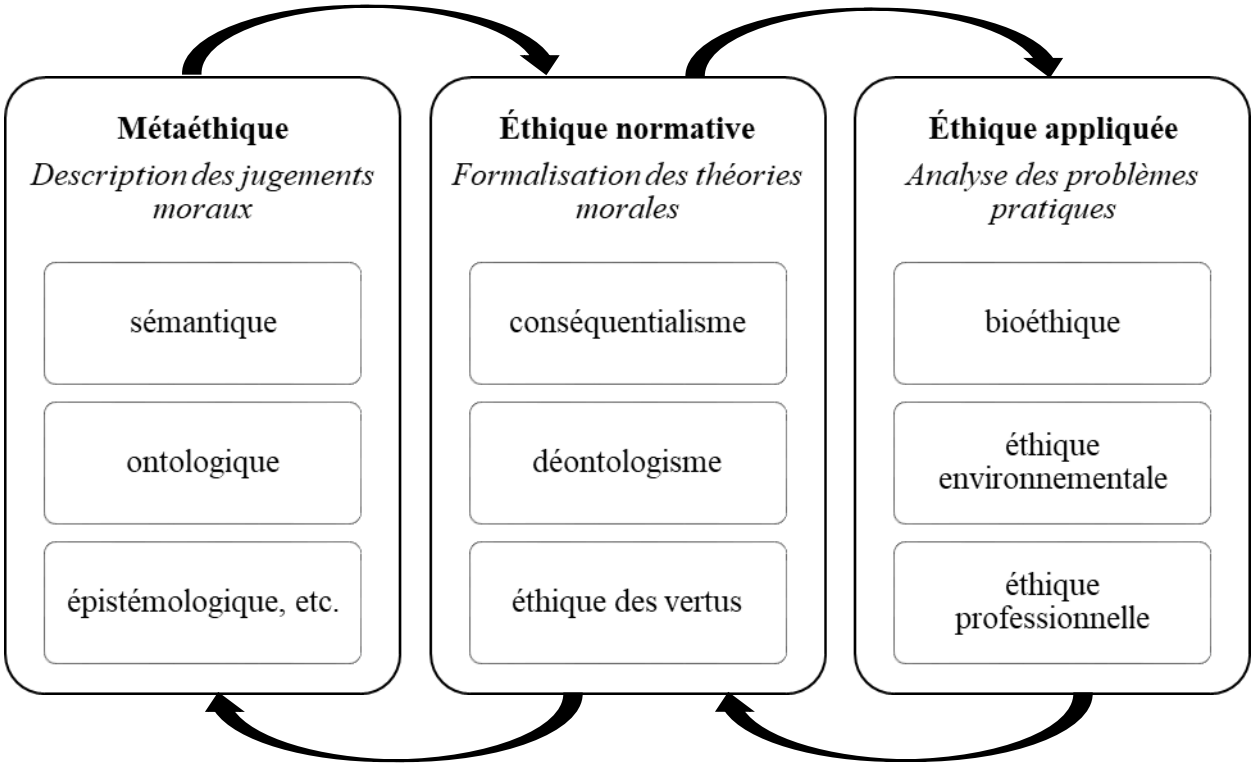
> On notera […], écrit Jean-Cassien Billier, que l'idée d'une « application » est assez trompeuse dans l'expression d' « éthique appliquée » : il s'agit moins de démontrer comment une éthique normative quelconque peut être administrée d'en haut à une profession ou une pratique que de montrer comment une profession ou une pratique engendre des questions spécifiques qui interrogent les éthiques normatives. (2009, p. 10)

Dans cette perspective, le lien entre l'éthique normative et l'éthique appliquée n'est pas un lien de *subordination*, mais un lien de *complémentarité*. La méthode dite de l'« équilibre réfléchi » conceptualisée par John Rawls (1971 [2009], p. 47-48), qui se caractérise par un ajustement réciproque entre la réflexion philosophique sur les grands principes moraux et l'évaluation des cas concrets, illustre cette relation entre l'éthique normative et l'éthique appliquée.

3.1.4. Schéma de synthèse

En conclusion, ou plutôt en résumé de notre analyse, il nous semble intéressant de proposer un schéma du champ de la philosophie morale qui donne à voir, telles que nous les avons décrites, les différentes composantes des trois domaines de la philosophie morale ainsi que les liens de complémentarité que ces trois domaines entretiennent entre eux.

Schéma 1 : Le champ de la philosophie morale



3.2. Les trois grandes théories de l'éthique normative

Nous n'avons encore rien dit, ou presque, des trois théories de l'éthique normative. Une présentation, même sommaire, paraît toutefois nécessaire car, comme nous l'avons vu, les questions d'éthique appliquée qui vont nous occuper tout au long de notre étude ne doivent pas être dissociées *a priori* des théories normatives. Tant dans l'analyse des discours produits en DLC que dans l'analyse de la parole de nos enquêtés, il nous sera possible de repérer la trace de ces trois options normatives.

Les discussions autour de la théorisation du déontologisme, du conséquentialisme et de l'éthique des vertus restent aujourd'hui encore extrêmement vives. Chacune de ces trois théories se divisent en de nombreuses branches dont les ramifications ne cessent de se développer. Pour une présentation plus détaillée, nous renvoyons notre lecteur à l'*Introduction à l'éthique* de Jean-Cassien Billier (2009) ou aux entrées correspondantes du *Dictionnaire de philosophie morale* dirigé par Monique Canto-Sperber (2004). Pour notre part, nous nous en tiendrons à des considérations générales et à une caractérisation conceptuelle de ces trois théories de l'éthique normative. À l'issue de cette présentation, nous

proposerons un tableau de synthèse donnant à voir les principaux lieux d'oppositions entre elles.

3.2.1. Le conséquentialisme

On appelle conséquentialisme l'option normative qui accorde une valeur morale aux actes en fonction de leurs conséquences. En portant notre attention sur le résultat de nos actions, cette option adopte une orientation téléologique (du grec, *telos* : but ou fin) ; elle est fondée sur la poursuite d'un bien, défini au préalable. En ceci, elle s'oppose à une éthique déontologique (du grec, *deon* : devoir), caractérisée par le respect de règles absolues. Tandis qu'une approche conséquentialiste évalue un choix en examinant ses conséquences, une approche déontologique évalue ce choix en déterminant dans quelle mesure il satisfait aux obligations qui incombent à l'agent. Afin d'illustrer l'antagonisme entre ces deux options, reprenons ici le fameux exemple, formulé par Emmanuel Kant (1797 [1994]), censé justifier l'interdit de mentir.

Pour échapper à des assassins qui le poursuivent, un ami innocent se réfugie chez moi : dois-je mentir aux assassins qui me demandent si cet ami est bien chez moi ?

Pour Emmanuel Kant, père fondateur du déontologisme, la réponse est non[5]. Pour un conséquentialiste, ce qui compte en revanche, ce n'est pas de respecter aveuglement certaines règles absolues, comme celle, par exemple, de ne pas mentir, mais de promouvoir un meilleur état de chose possible. Dans l'exemple ci-dessus, si j'agis conformément à la règle qui prescrit de ne pas mentir, mon ami sera probablement assassiné. Pour ne pas aboutir à ce résultat, un conséquentialiste fera le choix du mensonge.

Pour autant, le conséquentialisme ne doit pas être considéré comme une morale de l'intérêt ou du pragmatisme, affranchissant l'agent de tout devoir moral. Tout comme le déontologisme, il se caractérise par la priorité donnée au juste sur le bien. Dans *The Methods of Ethics*, Henry Sidgwick (1874 [2012]) qualifie ces deux théories de morales *impératives* (par opposition à une conception *attractive* de la morale), en ce sens que leur valeur morale est définie par ce qui s'impose à l'agent, quels que soient ses souhaits et ses désirs.

[5] Notons cependant que la plupart des déontologistes contemporains, adeptes d'une morale plus souple, échappent à l'implication contre-intuitive de la morale kantienne en admettant des dérogations aux contraintes, notamment lorsque les impacts sur le bien-être des individus affectés semblent trop graves (voir Billier, 2009).

Ainsi, dans l'option conséquentialiste, il ne s'agit pas de promouvoir un monde meilleur pour soi-même, mais pour l'ensemble des individus concernés. Cela implique un point de vue à la fois impartial et impersonnel, donnant un poids égal aux intérêts de tous.

> Le principe essentiel de toute théorie « conséquentialiste », résume Charles Larmore, […] est le suivant : l'action juste consiste à faire ce qui produira globalement le plus grand bien pour tous ceux qui sont affectés par cette action, chacun d'entre eux « comptant pour un et seulement un ». Mais cela ne signifie pas que l'idée d'action juste découle d'une notion indépendante du bien. Car le bien que l'on doit maximiser est lui-même déterminée en fonction d'un principe catégorique de l'action juste : le bien est défini par le devoir de considérer impartialement le bien total de tous les individus concernés, quels que puissent être nos intérêts propres ; par conséquent, nous avons le devoir inconditionnel de chercher à l'atteindre. (1993, p. 49)

Notons pour finir que les différentes conceptions conséquentialistes se distinguent selon la définition qu'elles donnent du bien. La plus populaire d'entre elles est sans nul doute l'utilitarisme. Développée par Jeremy Bentham (1789 [2011]) puis par John Stuart Mill (1871 [1998]), la thèse centrale de l'utilitarisme peut être résumée par le *principe d'utilité* qui situe le bien dans la maximalisation du bonheur (conçu comme la somme des plaisirs) et dans la minimisation de la souffrance.

3.2.2. Le déontologisme

En opposition au conséquentialisme, le déontologisme désigne l'option selon laquelle certains actes sont moralement obligatoires ou interdits, quelles que soient leurs conséquences sur l'état du monde en général. Comme nous l'avons vu ci-dessus à travers l'exemple « des assassins et de l'ami innocent », le respect de contraintes absolues semble parfois aller à l'encontre de nos intuitions morales. Recourant de nouveau à une expérience de pensée célèbre, dite « le dilemme du chirurgien », nous souhaiterions illustrer à présent le fait que l'absence d'interdictions absolues peut aussi se révéler contre-intuitive.

Un chirurgien voit arriver aux urgences cinq personnes gravement blessées. Pour être sauvées, ces cinq personnes doivent obtenir la greffe d'un organe, différent pour chacune. Le chirurgien s'apprête justement à opérer un autre patient dont les organes sont en parfait état. Si au lieu d'opérer ce patient, le chirurgien lui prélève les cinq organes nécessaires, il le tuera

mais pourra sauver la vie des cinq autres personnes. Le chirurgien doit-il sacrifier un innocent pour sauver cinq personnes ?

Pour un conséquentialiste, la réponse est oui[6], car en tuant une personne et en en sauvant cinq, le chirurgien contribue à maximiser le bonheur du plus grand nombre. Pour un déontologiste, même si les conséquences globales semblent positives, cet acte apparaît comme inacceptable moralement car il enfreint le devoir qui nous ordonne de ne pas tuer. Dans cette perspective, la fin ne peut *en aucun cas* justifier les moyens. À travers cet exemple, il nous est possible d'identifier deux traits saillants de la distinction entre le conséquentialisme et le déontologisme.

Premièrement, ces deux options se distinguent dans le rapport qu'elles entretiennent aux valeurs. Alors que le conséquentialisme nous demande de *promouvoir* les valeurs, le déontologisme nous demande de les *respecter*. Dans l'exemple ci-dessus, en maximisant le nombre de survivants, le conséquentialiste fera le choix de promouvoir la vie humaine ; en refusant de tuer un innocent, le déontologiste fera le choix de la respecter.

La seconde observation découle de la première : le conséquentialisme est une option plus exigeante que le déontologisme. « S'il faut faire tout ce que l'on peut pour augmenter le bien global, écrit André Berten, on doit non seulement sacrifier son propre intérêt, mais on risque de mettre en danger son propre équilibre » (2004, p. 479). Là où le conséquentialisme nous prescrit de tout faire pour atteindre un but moral, le déontologisme postule l'existence de droits fondamentaux de l'individu. De ce point de vue, un acte peut être permis, sans être obligatoire, et sans être, non plus, le meilleur choix.

> Dans une perspective conséquentialiste, explique Charles Larmore, il ne peut y avoir de place pour la catégorie de ce qui est moralement permissible sans être obligatoire ; chacun de nos choix devrait finalement se conformer au critère du plus grand bien global. En revanche, le principe déontologique admet que nous puissions poursuivre d'autres valeurs que celles de la morale. (1993, p. 111)

[6] Il est à noter toutefois que, sur cette question du sacrifice, on distingue deux types de conséquentialisme (voir par ex. : Billier, 2009). En opposition au conséquentialisme classique, dit *de l'acte*, qui peut justifier le sacrifice d'un innocent pour le bien du plus grand nombre, le conséquentialisme dit *de la règle*, considère que le profit du sacrifice d'un innocent est faible comparativement au profit lié au respect de la règle selon laquelle il ne faut jamais tuer. Dans le « dilemme du chirurgien », le sacrifice d'un innocent permet certes *ponctuellement* de maximiser le bonheur du plus grand nombre, mais risque *à terme* d'engendrer plus d'effets négatifs, tels ceux relatifs au manque de confiance des individus dans la société civile. En prohibant certains types d'action – comme le viol, la torture ou le meurtre –, ce conséquentialisme de la règle semble plus en accord avec nos intuitions morales.

Cela nous conduit à faire une autre distinction entre le déontologisme et le conséquentialisme. Elle a trait à la conception du bien et au type de relation que l'agent entretient avec ce bien. Dans le conséquentialisme, le bien promu doit être maximisé. Comme on l'a vu, il s'agit d'un bien *impersonnel*, qui ne tient pas compte des intentions particulières de l'agent. Dans le déontologisme, en revanche, le bien est conçu comme ce qui découle d'une règle qui peut s'apparenter à une contrainte, mais dont le respect dépend de la volonté de l'agent.

On retrouve cette idée formulée notamment dans la célèbre phrase qui ouvre *Les Fondements de la métaphysique des mœurs* :

> De tout ce qu'il est possible de concevoir dans le monde, et même en général hors du monde, il n'est rien qui puisse sans restriction être tenu pour bon, si ce n'est seulement une *volonté bonne*. (Kant, 1785 [2014], 1ère section, p. 57)

Dans cette perspective, la volonté libre et autonome constitue le point de départ de la morale ; la maxime de l'action est une maxime subjective. Contrairement au conséquentialisme, le déontologisme considère que les intentions subjectives de l'agent sont décisives. En d'autres termes, alors que le conséquentialisme adopte un point de vue *neutre-quant-à-l'agent* – c'est-à-dire indépendant de la perspective particulière de l'agent –, le déontologisme adopte un point de vue *relatif-à-l'agent*[7] – impliquant une référence à l'agent lui-même.

Il en résulte que, même si les deux options ont en commun d'affirmer la priorité du juste sur le bien, elles diffèrent nettement quant à leur conception et leur définition du bien. Alors que le conséquentialisme identifie le juste avec la promotion d'un bien *impersonnel* défini au préalable, le déontologisme situe le bien dans la volonté bonne, c'est-à-dire la disposition qui nous pousse à agir *personnellement* en accord avec le principe du juste. En opposition au conséquentialisme, le déontologisme admet donc, dans son principe, une pluralité des conceptions du bien.

3.2.3. L'éthique des vertus

Parfois appelée « arétiste » (du grec *arèté* : excellence), l'éthique des vertus est la dénomination moderne d'une longue tradition en philosophie morale qui se caractérise par le souci d'atteindre la moralité à partir des dispositions personnelles de l'agent. Initialement

[7] Sur cette distinction entre les points de vue *neutre-quant-à-l'agent* et *relatif-à-l'agent*, voir notamment : Thomas Nagel (1993), Derek Parfit (1986) et Samuel Scheffler (2003).

théorisée par Aristote dans l'*Éthique à Nicomaque*, cette morale connaît un regain d'intérêt dans le débat philosophique contemporain. Afin d'en dresser un bref aperçu, nous essaierons de montrer en quoi elle se distingue de ses deux concurrentes.

Les trois théories de l'éthique normative divergent d'abord quant au critère de la moralité ou de l'action bonne. Le déontologisme, on l'a vu, affirme qu'un acte est moralement bon si et seulement si, il est accompli par devoir ou par respect de la loi, quelles qu'en soient les conséquences possibles. Pour le conséquentialisme, ce qui compte moralement, ce n'est ni le respect de devoirs absolus, ni la pureté morale de chacun, mais la promotion d'un bien, défini préalablement. L'éthique des vertus, quant à elle, défend l'idée que la seule chose qui importe moralement, c'est le perfectionnement de l'être humain en tant qu'agent vertueux. Le respect de devoirs absolus et la promotion d'un monde meilleur apparaissent comme secondaires.

Par la mise en regard des théories normatives, Jean-Cassien Billier montre le caractère central des notions de « perfection », d' « excellence » et d' « exemplarité » dans la définition de l'éthique des vertus :

> Une éthique des vertus relève toujours d'une forme de *perfectionnisme moral* : sa caractéristique première est de nous proposer un modèle de *perfection*, soit de l'agent moral (l'homme vertueux), soit de l'action (l'action vertueuse). Une éthique des vertus n'est donc pas seulement un « méliorisme » nous disant qu'il est « mieux » qu'un homme soit, par exemple, généreux, ou qu'une action puisse être qualifiée de généreuse : elle soutient que la générosité elle-même, en tant que vertu, est une *perfection*. Au sens le plus général, toute éthique est […] perfectionniste : on ne connaît pas d'éthique qui nous recommande de tenter de devenir pires que ce que nous sommes [...]. Mais une éthique des vertus est, pour sa part, perfectionniste au sens le plus précis : elle pose l'existence d'*excellences* vers lesquelles il nous faut tendre, indépendamment de l'idée de règles (déontologiques) ou de celle des évaluations (conséquentialistes) des effets de nos actes ou de leurs règles. (2009, p. 235)

En ce qu'elle situe le critère de la moralité dans la promotion du bien, l'éthique des vertus, tout comme le conséquentialisme, est une éthique téléologique. Pour Aristote, la finalité suprême est le bonheur, lequel réside précisément dans l'exercice de la vertu. Désignée comme une disposition stable ou une qualité louable de caractère, la vertu permet l'accomplissement du bien de l'agent. En ceci, l'éthique des vertus est directement centrée sur l'agent moral.

On retrouve ici la distinction opérée par Henry Sidgwick (1974 [2012]) entre les conceptions *attractive* et *impérative* de la morale. En donnant la priorité au bien sur le juste, l'éthique des vertus correspond à une conception *attractive* de la morale, par opposition à la conception *impérative* du déontologisme et du conséquentialisme. Dans l'éthique des vertus, la valeur d'une action morale n'est pas définie en fonction de ce qui s'impose au sujet, mais en fonction de ce que celui-ci désire en tant qu'agent moral vertueux.

Cette opposition conceptuelle entre morale *attractive* et morale *impérative* est aussi considérée – de manière générale et quelque peu schématique – comme une distinction historique entre l'éthique des *anciens* et l'éthique des *modernes*. Pour mieux éclairer cette distinction dans sa perspective historique, il convient sans doute d'ajouter quelques mots sur le fondement de la morale kantienne. En plaçant la notion de devoir au cœur de la moralité, puis en situant la moralité dans l'intention de l'agent, la philosophie kantienne a opéré une véritable rupture avec toute une tradition philosophique qui cherchait, à l'inverse, à déterminer un bien extérieur à la volonté. Dès les premières lignes de *Les Fondements de la métaphysique des mœurs,* Emmanuel Kant condamne sans détour la place accordée aux vertus dans l'éthique des anciens :

> Les facultés de l'esprit, les qualités du tempérament, les dispositions du caractère, les dons de fortune ne sont pas bons en soi et peuvent même devenir néfastes si la volonté qui en fait usage n'est pas bonne. La confiance en soi peut devenir présomption si une bonne volonté ne la tourne pas vers des fins universelles. Elle seule nous rend dignes d'être heureux. Et même les qualités favorables à la bonne volonté – les vertus des anciens – n'ont pas de valeur intrinsèque et ne sont bonnes qu'en lien avec la bonne volonté. (1785 [2014], 1ère section, p. 57)

Disqualifiée durant la modernité par le déontologisme et le conséquentialisme, l'éthique des vertus connaît une renaissance depuis les années 1960 sous l'impulsion notamment de philosophes comme Élisabeth Anscombe (1958), Philippa Foot (1978 [2002]) et Alasdair MacIntyre (1981 [2007]). Condamnant fermement l'héritage des Lumières, et plus particulièrement l'idée d'une morale impérative fondée à partir d'un point de vue impersonnel, les versions modernes de l'éthique des vertus s'attachent principalement à réhabiliter l'agent moral en rattachant la notion de vertu aux besoins et aux désirs humains.

Notons pour finir que cette critique des morales impératives, notamment sous la plume d'Alasdair MacIntyre (1981 [2007]), conduit à une forme d' « éliminativisme », c'est-à-dire à la volonté d'élaborer une morale qui ne soit pas construite à partir des notions de « devoir »

ou d' « obligation », mais uniquement à partir de celles de « vertu » ou de « délibération » (Billier, 2009). Cette conception attractive de la morale apparaît en phase avec l'idée – développée notamment par Gilles Lipovetsky (1992) dans *Le crépuscule du devoir* – de l'avènement d'une postmodernité débarrassée des oripeaux de la morale kantienne. Un tel passage d'une morale des devoirs à l'incantation du bonheur personnel explique sans doute le succès que rencontre aujourd'hui l'éthique des vertus. Comme le note Jean-Cassien Billier, ce rejet du devoir ne va pas sans poser quelques questions épistémologiques à l'éthique des vertus :

> Même les éthiques des vertus qui bannissent officiellement le devoir de leur vocabulaire sont bien obligées de définir une forme de devoir-être : un agent moral *doit* devenir vertueux et, pour ce faire, *doit* accomplir les actions qu'un agent idéalement vertueux accomplirait dans les mêmes circonstances. (2009, p. 251)

À l'issue de cette présentation, il nous est possible de proposer le tableau de synthèse ci-dessous qui donne à voir les principaux lieux d'oppositions entre les trois théories de l'éthique normative, telles que nous les avons décrites ici.

Tableau 2 : Synthèse des trois théories de l'éthique normative

Le conséquentialisme	Le déontologisme	L'éthique des vertus
quel est le meilleur état du monde ?	que dois-je faire ?	quel genre de personne dois-je être ?
promouvoir le plus grand bien	respecter des obligations et des interdictions	se perfectionner personnellement
promouvoir les valeurs	respecter les valeurs	exemplifier les valeurs
morale téléologique	morale déontologique	morale téléologique
morale impérative	morale impérative	morale attractive
priorité au juste	priorité au juste	priorité au bien
neutre-quant-à-l'agent	relatif-à-l'agent	centration sur l'agent
impartialiste	impartialiste	non impartialiste
Général	général	particulier

3.3. Au-delà des trois théories monistes de l'éthique normative

La présentation que nous avons faite des trois grandes théories de l'éthique normative était principalement guidée par le souci de mettre en évidence les traits saillants de leur distinction et l'irréductibilité de leur positionnement. La mise en regard de leurs argumentations, notamment à travers des expériences de pensée, nous a toutefois conduit à disqualifier ponctuellement chacune d'elles. Ainsi, le déontologisme, qui nous enjoint de ne jamais mentir, se trouve mis à mal face à l'intuition morale qui nous pousserait plutôt à mentir à des assassins venus chercher un ami innocent caché dans notre maison. Le conséquentialisme, lui aussi, se trouve réfuté par l'intuition qui nous interdit de tuer ou de torturer un innocent même si cela aurait pour conséquence de sauver un grand nombre de vies humaines. Quant à l'éthique des vertus, refusant par principe toute conception impérative de la morale, elle semble dans l'incapacité de nous fournir des critères moraux susceptibles de nous aider à orienter ou à justifier nos actions, notamment dans les cas de dilemme.

Prenant acte des limites respectives de ces théories et des reproches qui leur sont adressés, les philosophes qui les défendent ou les discutent ont développé des positions de compromis, souvent plus en phase avec nos intuitions morales. On l'a vu, certaines versions du déontologisme contemporain, refusant l'absolutisme de la morale kantienne, admettent des dérogations aux contraintes qui pèsent sur nos actions[8]. Pareillement, le conséquentialisme dit « de la règle » intègre une forme de compromis en reconnaissant que le meilleur résultat peut être obtenu par la promotion et le respect d'un ensemble de règles. Enfin, certaines versions de l'éthique des vertus admettent l'idée qu'un perfectionnement vertueux ne peut pas se concevoir sans les notions de « devoir » et d' « obligation » : la vertu permet l'accomplissement du devoir et le devoir oblige l'agent vertueux à l'exemplarité.

Bien que soucieuse d'effectuer des ajustements conceptuels, ces diverses ramifications se rattachent le plus souvent explicitement à l'une des trois théories de l'éthique normative, revendiquant ainsi la primauté et l'irréductibilité de leur propre perspective. En ce sens, on les qualifie généralement de théories « monistes ». Comme le remarque Charles Larmore, la perspective moniste a été largement privilégiée en philosophie morale :

> Avec peu d'exceptions, les philosophes ont été monistes en éthique. Ils ont supposé qu'au fond il ne peut exister qu'une seule perspective valable dans laquelle il faut

[8] C'est le cas, par exemple, de David Roos qui dans son ouvrage *The Right and the Good* (1930 [2002]) développe l'idée d'un déontologisme basé sur des devoirs conditionnels (*prima facie*) en phase avec nos intuitions morales.

> aborder les questions morales, un seul principe ultime (par exemple, l'universalisation ou la maximisation du bonheur pour tous) selon lequel il faut justifier les jugements moraux, une seule source de la valeur morale. (1993, p. 19)

Dans cette section, nous souhaiterions présenter successivement deux alternatives possibles au monisme qui caractérise l'éthique normative. La première, soutenue entre autres par Charles Larmore dans son ouvrage *Modernité et morale*, consiste à « accepter une hétérogénéité fondamentale de la morale » (1993, p. 19). La seconde, développée principalement par Ruwen Ogien dans *L'éthique aujourd'hui : maximalistes et minimalistes*, propose de « penser la philosophie morale dans la perspective d' *[une]* opposition entre le maximalisme et le minimaliste » (2007a, p. 14).

3.3.1. L'hétérogénéité de la morale

Faut-il être déontologiste, conséquentialiste ou adepte d'une éthique des vertus ? Face à cette question cruciale de l'éthique normative, la grande majorité des philosophes essaient d'établir un système de priorité, réduisant de fait le champ de la morale à l'une des trois grandes théories de l'éthique normative. D'autres, comme Charles Larmore et Thomas Nagel notamment, ont proposé une réponse différente. Selon eux, il n'est ni possible ni souhaitable d'essayer de réduire la morale à une perspective particulière ; l'hétérogénéité est au cœur de la morale.

> Si l'on détache la moralité de la théologie, écrit Charles Larmore, il nous faut alors admettre une hétérogénéité fondamentale de la morale. J'entends par là que nous adhérons à plusieurs principes moraux différents qui nous imposent des exigences indépendantes (nous ne pouvons pas considérer un principe comme le moyen d'en servir un autre) et sont donc susceptibles de nous tirer dans des directions irréconciliables. Il n'y a pas une seule et unique source de la valeur morale, mais plusieurs. (1993, p. 105)

Là où Charles Larmore parle de « l'hétérogénéité de la morale », Thomas Nagel évoque « la fragmentation de la valeur » (1983). Dans les deux cas, il s'agit d'affirmer la pluralité et l'irréductibilité des valeurs morales. Dans son ouvrage *Questions mortelles*, Thomas Nagel illustre cette fragmentation de la valeur en recourant à l'antagonisme entre le point de vue *impersonnel*, fondateur des morales impératives, et le point de vue *personnel*, constitutif d'une éthique des vertus mettant l'accent sur le souci de soi et de ses proches :

> Cette grande division entre des raisons personnelles et impersonnelles, ou centrées sur l'agent et centrées sur le résultat, ou subjectives et objectives, est si fondamentale qu'elle détruit la plausibilité de toute unification réductrice de l'éthique – ne serait-ce que celle du raisonnement pratique en général. Les différences formelles entre ces types de raisons correspondent à des différences profondes quant à leurs sources. (1983, p. 157)

Pour Thomas Nagel, le conflit entre les raisons *personnelles* et *impersonnelles* se situe au fondement même de la morale. Il importe dès lors de reconnaître cet antagonisme qui nous pousse à agir tantôt de manière *partiale* et *subjective* – en privilégiant nos propres intérêts et ceux de nos proches –, et tantôt de manière *impartiale* et *objective* en accordant à chacun d'entre nous une égale considération. Plutôt que de réduire la morale à l'une de ces dimensions particulières, Thomas Nagel invite à composer avec la complexité inhérente du raisonnement moral.

Cette prise en compte de la complexité est au centre de la conception de Charles Larmore qui dans *Morale et modernité* (1993, p. 95-119) décrit le fonctionnement d'une morale articulée autour de trois principes antagonistes – respectivement extraits des trois grandes théories de l'éthique normative : le principe de partialité, le principe conséquentialiste et le principe déontologique.

> Le principe de partialité, nous dit Charles Larmore, sous-tend les obligations « particularistes » qui ne s'imposent à nous qu'en vertu d'un certain désir ou intérêt que nous nous trouvons avoir. […]. Les devoirs qu'il recouvre émanent d'engagement envers ce que l'on considère comme bon. […]. Le principe conséquentialiste exige que l'on fasse ce qui produira globalement le plus grand bien [...] eu égard à tous ceux qui sont affectés par notre action. Le principe déontologique exige que l'on ne fasse jamais certaines choses à autrui [...], même s'il doit en résulter globalement un plus grand bien ou un moindre mal. (1993, p. 96-97)

Pour Charles Larmore, il n'y a pas de raison *a priori* de hiérarchiser ces trois principes. Seule une analyse des circonstances particulières dans lesquelles s'opère l'action peut conduire à donner la priorité d'un principe sur un autre. De ce point de vue, il importe de faire une distinction entre le domaine politique (ou public) et le domaine extrapolitique (ou privé). Dans le domaine politique, écrit Charles Larmore, « l'idéal de neutralité doit toujours l'emporter sur les différentes conceptions controversées de ce qu'est la vie bonne » (1993, p.

98). De fait, les principes conséquentialistes et déontologiques prévalent sur le principe de partialité. En dehors du domaine politique, le principe de partialité doit en revanche être réhabilité :

> Il n'y a aucune raison de penser que les devoirs universalistes doivent toujours l'emporter sur les devoirs particularistes. Ce que nous devons à notre famille ou à nos amis compte parfois plus que le respect d'une promesse ou l'accroissement du bien-être général. (Larmore, 1993, p. 98)

En ce qu'elles reconnaissent la complexité de nos expériences morales et refusent de les réduire au cadre d'une théorie « moniste », les conceptions plurielles de l'éthique, défendues par Thomas Nagel et Charles Larmore, nous semblent particulièrement bien adaptées aux exigences d'une éthique appliquée dont l'objectif, rappelons-le, consiste en l'analyse, la clarification, et la résolution de problèmes liés à des situations vécues. Dans le chapitre 2, nous verrons que l'hypothèse d'une hétérogénéité des repères moraux en éthique appliquée a d'ailleurs été déjà développée dans le cadre de recherches empiriques menées sur l'éthique professionnelle des enseignants.

Articulée autour du couple minimaliste *versus* maximaliste, la conception que propose Ruwen Ogien (2007a) du champ de l'éthique normative transcende, elle aussi, l'opposition entre le conséquentialisme, le déontologisme et l'éthique des vertus. Voyons donc à quoi correspond cette distinction entre le maximalisme et le minimaliste et en quoi elle offre un cadre d'analyse pertinent à notre étude.

3.3.2. Morales minimales et maximales

À la question de savoir si l'on doit opter pour le conséquentialisme, le déontologisme ou l'éthique des vertus, Ruwen Ogien propose d'en substituer une autre : faut-il être maximaliste ou minimaliste en morale ? Selon lui, l'histoire de l'éthique contemporaine peut en effet se résumer à cette opposition binaire. Qu'entend-il précisément par ces mots ? Les lignes d'ouverture de *L'éthique aujourd'hui* nous offrent un premier éclaircissement :

> Imaginez un monde dans lequel on pourrait vous juger « immoral », non seulement pour vos actions, mais aussi pour vos pensées, vos désirs, vos fantasmes ou vos traits de « caractère ». Non seulement pour ce que vous faites aux autres, mais aussi pour ce que vous vous faites à vous-même. Non seulement pour ce que vous faites délibérément, en toute connaissance de cause, mais aussi pour ce qui vous

> arrive un peu par hasard. […]. J'appelle « maximaliste » un tel monde moral et, par contraste, « minimaliste » des mondes moraux moins envahissants, dans lesquels, par exemple, toute l'éthique se résume au souci d'éviter de nuire délibérément à autrui. (2007, p. 11-12)

Ainsi, pour Ruwen Ogien, l'opposition classique entre morales déontologiques et morales téléologiques apparaît comme secondaire. Ce qui compte, selon lui, c'est l'extension que les différentes théories normatives donnent au domaine de l'éthique, et plus précisément, l'importance qu'elles accordent au rapport à soi-même. La distinction entre morales maximaliste et minimaliste repose alors sur un principe central, celui de l'asymétrie morale entre le rapport à soi et le rapport aux autres :

> De ce point de vue, écrit Ruwen Ogien, il n'y a pas de différence profonde entre les théories téléologiques inspirées par Aristote et les morales déontologiques inspirées par Kant. Les *deux* sont maximalistes en ce sens qu'elles accordent autant d'importance au rapport à soi-même qu'au rapport à autrui, et que, au nom de la « nature humaine » ou de la « perfection humaine » pour les unes et de la « dignité humaine » pour les autres, elles contestent notre liberté de faire ce que nous voulons de notre vie et notre corps, même lorsque nous ne nuisons à personne, ou à personne d'autre que nous-même. (2007a)

Dans *L'éthique aujourd'hui*, Ruwen Ogien défend l'idée d'une éthique minimale qui « nous demande d'éviter de juger "moral" ou "immoral" tout ce qui, dans nos façons de vivre ou nos actions ne concerne que nous-mêmes » (2007, p. 197). Cette vision de l'éthique s'inspire à la fois du principe de neutralité à l'égard des conceptions du bien, développé notamment par John Rawls dans *Théorie de la justice* (1971 [2009]), et du principe de non-nuisance à autrui (*no harm principle*) auquel John Stuart Mill tente de réduire la totalité de sa théorie dans *De la liberté :*

> La seule raison légitime que puisse avoir une communauté civilisée d'user de la force contre un de ses membres est de l'empêcher de nuire aux autres. Contraindre quiconque pour son propre bien, physique ou moral, ne constitue pas une justification suffisante. Un homme ne peut être légitimement contraint d'agir ou de s'abstenir sous prétexte que ce serait meilleur pour lui, que cela le rendrait plus heureux ou que, dans l'opinion des autres, agir ainsi serait sage ou même juste. Ce sont certes de bonnes raisons pour lui faire des remontrances, le raisonner, le persuader ou le supplier, mais non pour le contraindre ou lui causer du tort s'il agit autrement. La contrainte ne se justifie que lorsque la conduite dont on désire

> détourner cet homme risque de nuire à quelqu'un d'autre. Le seul aspect de la conduite d'un individu qui soit du ressort de la société est celui qui concerne les autres. Mais pour ce qui ne concerne que lui, son indépendance est, de droit, absolue. Sur lui-même, sur son corps et son esprit, l'individu est souverain. (1859 [1990], p. 74-75)

Dans le cadre de cette conception minimaliste, il ne s'agit donc pas de chercher à régenter tous les aspects de notre vie, mais d'affirmer des principes élémentaires de coexistence des libertés individuelles. Si les conceptions minimalistes défendues par John Stuart Mill ont inspiré de nombreux philosophes contemporains dits « libéraux », beaucoup parmi eux considèrent toutefois que ces idées doivent être limitées au domaine politique et qu'elles ne peuvent être appliquées telles quelles au domaine moral (voir par ex. : Rawls, 1995 ; Larmore, 1993).

Partant de ce constat, Ruwen Ogien défend, au contraire, la thèse que le principe de non-nuisance à autrui peut et *doit* être étendu au domaine moral :

> Je ne vois pas pourquoi il serait immoral de participer à des échanges auxquels tout le monde a consenti, de se livrer à des activités solitaires (sexuelles ou autres) qui, au pis, ne causent des dommages directs qu'à soi-même ou d'offenser des choses abstraites comme Dieu, la patrie, la société. Bref, de même qu'il ne devrait pas y avoir dans nos lois de crimes sans victime, il ne devrait pas y avoir dans notre éthique de crimes moraux sans victime. De cela, il semble suivre que tout ce qui relève du rapport à soi-même (devoirs envers soi-même comme celui de ne pas suicider, quête de la vie « bonne » ou d'une vie personnelle « réussie ») n'a aucune importance morale, et que le principe central de l'éthique est de ne pas nuire à autrui. (2012, p. 148)

L'éthique minimale formalisée par Ruwen Ogien correspond donc à une conception *morale* plutôt que *politique*. En étendant le principe de liberté aux relations privées entre personnes, elle se donne pour objectif de combattre le maximalisme moral, c'est-à-dire cette conception intrusive de la morale qui se manifeste sous trois formes conjointes (Ogien, 2007a, p. 122-143) : le *moralisme*, qui veut nous convertir à ses choix au nom de principes dominants dans une société particulière ; le *paternalisme*, qui nous pousse à vouloir décider pour les autres ce qui est bon pour eux au nom de grands principes tels la dignité ou le respect de la nature humaine ; et le *perfectionnisme*, qui prétend détenir les critères de l'excellence humaine.

Dans sa forme la plus radicale, le minimalisme propose de réduire l'éthique au seul principe de non-nuisance à autrui. Toutefois, comme le note Ruwen Ogien, une telle conception peut apparaître comme contre-intuitive :

> Pensez à un automobiliste qui passe devant un amas de ferraille ou gémissent des personnes gravement blessées, et qui ne s'arrête pas pour leur venir en aide ou, au moins, pour prévenir un service d'urgence médical, alors qu'il en a les moyens et qu'il n'est pas particulièrement pressé d'accomplir un autre devoir plus important. Commet-il une faute morale ? Il pourrait estimer que si la seule chose que la morale nous demande, c'est de ne pas nuire directement et intentionnellement à autrui, il n'a rien fait d'immoral, puisque *personnellement, il n'a causé aucun tort direct aux accidentés*. » (2007a, souligné dans le texte).

Pour éviter d'en arriver à ce genre de conclusion difficilement défendable, Ruwen Ogien propose d'ajouter au principe négatif de non-nuisance à autrui un principe d'égale considération de chacun. Inspiré de la distinction opérée par Thomas Nagel (1993) entre les raisons « impersonnelles » et les raisons « propres à l'agent », ce principe évite d'adopter une attitude paternaliste, car il ne consiste pas à vouloir le bien d'autrui contre son gré, mais à répondre à une demande d'aide que *n'importe qui* pourrait formuler dans la même situation.

Au final, Ruwen Ogien (2007, p. 153-160) propose trois principes d'éthique minimale : un principe de *considération égale* de la voie et des revendications de chacun dans la mesure où elles possèdent une valeur impersonnelle ; un principe de *neutralité* à l'égard des conceptions du bien personnel (ou principe d'indifférence morale du rapport à soi-même) ; et un principe de *non-nuisance* à autrui. Une telle conception de l'éthique prend ses distances vis-à-vis des morales kantiennes ou aristotéliciennes, sans toutefois rallier les thèses des penseurs les plus libéraux dans le domaine politique. Par ailleurs, si Ruwen Ogien n'endosse pas les thèses utilitaristes, les références à John Stuart Mill indiquent que l'éthique minimale trouve en partie son origine dans ce mouvement philosophique, notamment dans l'idée d'une indifférence morale du rapport à soi-même.

Afin de résumer et de clarifier notre présentation du minimalisme et du maximalisme en éthique, nous proposons deux tableaux. Le premier expose les traits saillants de l'opposition entre ces deux visions de l'éthique, conçues ici comme deux pôles antagonistes. Le second, situé dans le prolongement du premier, présente la conception minimaliste de Ruwen Ogien qui, comme on l'a vu, correspond à une version légèrement enrichie par rapport à l'idée d'une morale minimaliste qui serait uniquement fondée sur le principe de non-nuisance à autrui.

Tableau 3 : Pôle maximaliste et pôle minimaliste

	Pôle maximaliste	Pôle minimaliste
Non-nuisance à autrui	+	+
Valeur du rapport à soi-même	+	–
Promotion d'un bien personnel	+	–
Existence de crimes moraux sans victimes	+	–
Responsabilité non limitée envers nos émotions, notre caractère et nos intentions	+	–

Tableau 4 : L'éthique minimale de Ruwen Ogien

Les trois principes	Les trois objectifs
1) Principe de *non-nuisance à autrui* ; 2) Principe d'*indifférence morale à l'égard de soi-même* ; 3) Principe de *considération égale.*	1) Combattre le *moralisme* qui veut nous convertir à ses choix au nom de principes dominant dans une société particulière ; 2) Combattre le *paternalisme* qui nous pousse à vouloir décider pour les autres ce qui est bon pour eux ; 3) Combattre le *perfectionnisme* qui prétend détenir les critères de l'excellence humaine.

4. De quelques théories éthiques contemporaines

Afin de présenter le domaine de l'éthique, nous avons fait le choix de l'indistinction sémantique entre l'éthique et la morale. Se référant aux développements récents de la philosophie morale, et plus particulièrement à la philosophie analytique de tradition anglo-saxonne, nous avons préféré rallier le choix de la distinction entre trois domaines conjoints et interreliés : la métaéthique, l'éthique normative et l'éthique appliquée. Une analyse plus détaillée du domaine de l'éthique normative nous a ensuite conduit à présenter les caractéristiques principales des trois grandes théories normatives : le déontologisme, le conséquentialisme et l'éthique des vertus.

Si la plupart des débats qui ont animé et animent encore la philosophie morale contemporaine tournent autour de ces trois grandes théories normatives, et plus particulièrement de la

question de savoir laquelle est la plus à même d'éclairer notre conduite morale, on ne peut pas pour autant réduire le champ de l'éthique à cette seule question. Certains auteurs, on l'a vu, proposent de transcender l'opposition entre ces trois théories. C'est le cas notamment de Charles Larmore qui a formalisé une éthique plurielle en combinant les trois grands principes fondateurs du déontologisme, du conséquentialisme et de l'éthique des vertus. C'est aussi le cas de Ruwen Ogien pour qui la question centrale de l'éthique normative peut se résumer à l'extension que chaque théorie donne au champ de la morale. On remarquera toutefois que même si elles invitent à penser autrement la philosophie morale, les alternatives proposées par Charles Larmore et Ruwen Ogien s'inspirent directement du débat autour des trois grandes théories de l'éthique normative.

Dans cette section, nous aimerions présenter d'autres théories éthiques qui, elles, ne sont pas directement issues de ce débat. Il s'agit des éthiques de la conviction, de la responsabilité, de l'altérité et de la discussion. Ces formalisations éthiques correspondent davantage à une tradition philosophique dite « continentale » en opposition avec la philosophie « analytique » de langue anglaise. Avant d'entrer dans le vif de la présentation de ces théories éthiques, deux précisions s'imposent.

Premièrement, le fait qu'elles ne soient pas issues d'une tradition philosophique analytique ne signifie pas que l'on ne peut pas les penser dans la perspective des trois grandes théories normatives. Ainsi, on peut affirmer sans prendre trop de risque que l'éthique de la responsabilité formalisée par Max Weber correspond à une théorie conséquentialiste, et que l'éthique de la discussion de Jürgen Habermas est une forme de déontologisme. Simplement, dans la plupart des cas, la formalisation de ces théories éthiques n'entre pas explicitement dans le cadre du débat traditionnel de l'éthique normative.

Deuxièmement, nous ne prétendons aucunement à l'exhaustivité. Il existe presque autant de théories éthiques que de penseurs en philosophie morale. En témoignent d'ailleurs les nombreuses déclinaisons du terme « éthique » autour de paradigmes plus ou moins fédérateurs tels que « discussion », « communication », « compromis », « altérité », « diversité », etc. Face à la profusion de ces théories, il importe de faire un choix. Le nôtre est guidé par l'objet même de notre recherche. L'un des objectifs de cette étude, rappelons-le, étant de proposer une modélisation de l'éthique professionnelle des enseignants de langue-culture en contexte multiculturel, nous rendrons compte ici des théories fréquemment convoquées dans le domaine de l'éthique professionnelle, et plus particulièrement dans celui de l'éthique enseignante.

4.1. L'éthique de la conviction et l'éthique de la responsabilité

Conceptualisée au début du XX^{ème} siècle par Max Weber dans le cadre d'une réflexion sur l'action politique, la distinction entre l'éthique de la *conviction* et l'éthique de la *responsabilité* fait aujourd'hui figure de référence dans le champ de l'éthique appliquée. Comment expliquer ce succès ? À quoi réfère exactement l'opposition wébérienne ? Ce célèbre passage de *Le Savant et le Politique* (Weber, 1919 [1959]) nous donne quelques éléments de réponse :

> Il est indispensable, souligne Max Weber, que nous nous rendions clairement compte du fait suivant : toute activité orientée selon l'éthique peut être subordonnée à deux maximes totalement différentes et irréductiblement opposées. Elle peut s'orienter selon l'éthique de la responsabilité [*verantwortungsethisch*] ou selon l'éthique de la conviction [*gesinnungsethisch*]. Cela ne veut pas dire que l'éthique de conviction est identique à l'absence de responsabilité et l'éthique de responsabilité à l'absence de conviction. Il n'en est évidemment pas question. Toutefois il y a une opposition abyssale entre l'attitude de celui qui agit selon les maximes de l'éthique de conviction – dans un langage religieux nous dirions : « Le chrétien fait son devoir et en ce qui concerne le résultat de l'action il s'en remet à Dieu » –, et l'attitude de celui qui agit selon l'éthique de responsabilité qui dit : « Nous devons répondre des conséquences prévisibles de nos actes ». (*Ibid.*, p. 172)

Ainsi, l'éthique de la conviction consiste à agir par fidélité à des principes sans se soucier des conséquences de l'acte. Par opposition, l'éthique de la responsabilité met en avant les conséquences de l'action de l'agent. On retrouve ici les deux grandes figures de l'éthique normative : le déontologisme et le conséquentialisme. L'éthique de conviction est une forme de déontologisme et l'éthique de responsabilité relève du conséquentialisme. Mais la contribution fondamentale de Max Weber se trouve sans doute ailleurs. Si la différence entre ces deux éthiques est qualifiée d' « abyssale » et d' « irréductible », leur maintien et leur association constituent la condition de l'agir éthique :

> L'éthique de la conviction et l'éthique de la responsabilité, précise Max Weber, ne sont pas contradictoires, mais elles se complètent l'une l'autre et constituent ensemble l'homme authentique […]. (*Ibid.*, p. 183)

Opposées mais complémentaires, ces deux perspectives font partie de notre conscience et de notre expérience morale. On retrouve dans cette conception complexe de l'éthique celle développée plus tard par Charles Larmore, qui s'est d'ailleurs appuyé explicitement sur les travaux de Max Weber pour fonder le primat d'une hétérogénéité de la morale :

> Ainsi, écrit Charles Larmore, ni l'éthique de la conviction ni l'éthique de la responsabilité ne peuvent se voir écartées comme des aberrations de la conscience morale, quand l'une engendre des directives contraires à celles de l'autre. Ces conflits résultent de l'hétérogénéité de la morale elle-même. (1993, p. 117)

Dans cette perspective, la difficulté de l'éthique consiste à faire concilier, à mettre en équilibre des positionnements antagonistes. Pour illustrer l'antagonisme inhérent de l'éthique de la conviction et de l'éthique de la responsabilité, ainsi que la manière dont elles peuvent se combiner, Max Weber (1959, p. 183) recourt à la figure d'un homme parfaitement conscient de ses responsabilités mais à qui sa conviction impose ponctuellement de refuser les compromis avec l'altérité.

Attardons-nous un peu sur cette idée de *refus du compromis*, car elle semble décisive pour bien comprendre la portée de l'opposition wébérienne. En ce qu'elle met l'accent sur le respect de règles et de devoirs, l'éthique de la conviction s'apparente, nous l'avons dit, à une forme de déontologisme. Toutefois, il est un point sur lequel elle diffère ostensiblement de la morale kantienne. Fondée sur les croyances personnelles de l'agent, elle est une éthique de l'engagement individuel. Au contraire du kantisme, elle ne consiste pas à répondre à une exigence rationnelle d'universalité, mais bien plutôt à se tourner vers soi-même comme source autonome de ses propres choix.

> Le partisan de l'éthique de conviction, précise Max Weber, ne se sentira « responsable » que de la nécessité de veiller sur la flamme de la pure doctrine afin qu'elle ne s'éteigne pas, par exemple sur la flamme qui anime la protestation contre l'injustice sociale. Ses actes qui ne peuvent et ne doivent avoir qu'une valeur exemplaire mais qui, considérés du point de vue du but éventuel, sont totalement irrationnels, ne peuvent avoir que cette seule fin : ranimer perpétuellement la flamme de sa conviction. (1919 [1959], p. 172)

Ainsi, l'éthique de la conviction échappe à l'objection, souvent faite au déontologisme, selon laquelle l'agent serait plus préoccupé par sa pureté morale que par les problèmes du monde. « Le kantisme a les mains pures, mais il n'a pas de mains », disait Charles Péguy dans une formule devenue célèbre. En consacrant le primat de la sincérité, de l'authenticité et de

l'engagement personnel, le partisan d'une éthique de la conviction est, quant à lui, résolument orienté vers l'action.

S'il est possible de faire le lien, d'un côté, entre le déontologisme et l'éthique de la conviction, et de l'autre, entre le conséquentialisme et l'éthique de la responsabilité, il importe toutefois de ne pas réduire l'opposition wébérienne à cette mise en regard. La distinction entre *valeurs privées* et *valeurs publiques* ou encore celle entre *subjectivité* et *objectivité* constituent un autre trait saillant de l'opposition. De ce point de vue, on peut considérer que l'éthique de la conviction est le lieu de l'ego, de l'affirmation du sujet et de ses valeurs personnelles, là où l'éthique de la responsabilité correspond à la mise entre parenthèses de ses propres valeurs au profit du monde extérieur et d'une réalité objectivable.

Un mot encore, un dernier mot sur l'éthique de la responsabilité : elle ne doit ni être associée *a priori* au conséquentialisme, ni être envisagée en dehors de tout cadre théorique. Il est possible d'illustrer le premier point en faisant référence à l'éthique de Hans Jonas et à son célèbre ouvrage *Le principe de responsabilité* (2008). Prenant acte du pouvoir accru et potentiellement destructeur de l'être humain sur l'environnement, Hans Jonas propose de substituer à l'impératif kantien un impératif impliquant de maintenir la permanence d'une vie proprement humaine sur terre (2008, p. 31). L'éthique de la responsabilité prônée par Hans Jonas s'apparente ainsi à une forme de déontologisme.

Par ailleurs, la notion de responsabilité, considérée indépendamment de tout contexte théorique, apparaît comme tautologique dans le domaine de l'éthique. L'éthique présuppose un sujet moral autonome et responsable. Il n'y a pas d'éthique sans sujet et pas de sujet sans responsabilité. Dans le cadre d'une théorie éthique, la question est plutôt de savoir de quoi le sujet est responsable et dans quelle mesure il l'est. Si Hans Jonas situe la responsabilité du sujet dans le rapport à la nature et aux générations futures, d'autres philosophes l'ont placée dans le rapport à autrui. Intéressons-nous maintenant à ces théories éthiques dites « de l'altérité ».

4.2. L'éthique de l'altérité

De la même manière, nous venons de le voir, qu'il n'y a pas d'éthique sans responsabilité, il n'y a pas non plus d'éthique sans altérité. D'Edmund Husserl à Paul Ricœur, en passant par Jean-Paul Sartre et Emmanuel Levinas, l'altérité a été au cœur de la réflexion philosophique du XX^{ème} siècle. Notre objectif n'est pas de retracer ici l'historique de ce concept, ni de montrer les divergences qu'il recouvre. Plus modestement, nous nous bornerons à une présentation de deux références majeures de l'« altérité » dans le champ de l'éthique appliquée, et plus particulièrement du travail social : l'éthique lévinasienne et l'éthique du *care*.

C'est dans *Totalité et Infini* (1961 [1990]) qu'Emmanuel Levinas a posé les bases de son éthique de l'altérité. Celle-ci se caractérise d'abord par une critique de la « totalité », c'est-à-dire de la pensée globalisante qui cherche à unifier, à réduire le divers à l'un. Conjointement, elle se fonde sur une critique de l'ontologie fondamentale, c'est-à-dire de la pensée qui prend pour objet l'être en tant qu'être, et non une catégorie particulière d'êtres. À la primauté d'une vision objective de l'être – conçu comme la *totalité* indépassable de tous les individus particuliers – Emmanuel Levinas oppose une éthique de l'altérité – conçue comme l'expérience subjective de l'*infini*, c'est-à-dire « de ce qui reste toujours extérieur à la pensée » (*Ibid.*, p. 10). Dans le cadre de cette éthique subjective, l'autre ne constitue pas un objet de connaissance, laquelle connaissance implique fatalement un rapport de domination et une négation de l'altérité.

> Si on pouvait posséder, saisir et connaître l'autre, il ne serait pas l'autre. Posséder, connaître, saisir sont des synonymes du pouvoir. (Levinas, 1948 [2014], p. 83)

En opposition à la tradition philosophique occidentale qui exalte le « je », Emmanuel Levinas consacre le primat du « tu » ; à l'intériorité du *même*, il substitue l'extériorité de l'*autre*. L'éthique repose alors non pas dans la connaissance, mais dans la rencontre de l'altérité, dans le face-à-face avec autrui qui convoque *ma* responsabilité. « Dès lors qu'autrui me regarde, écrit Emmanuel Levinas, j'en suis responsable » (1982, p. 92). Mais ce qui est au fondement de l'éthique lévinasienne – et plus généralement des éthiques de l'altérité –, c'est la dissymétrie de cette relation intersubjective :

> La relation intersubjective est une relation non-symétrique. En ce sens, je suis responsable d'autrui sans attendre la réciprocité, dût-il m'en coûter la vie. La réciproque, c'est son affaire. C'est précisément dans la mesure où entre autrui et

> moi la relation n'est pas réciproque, que je suis sujétion à autrui ; et je suis « sujet » essentiellement en ce sens. C'est moi qui supporte tout. […]. Le moi a toujours une responsabilité de plus que tous les autres. (1982, p. 105)

Ainsi, l'altérité radicale de l'autre signifie que la relation n'est pas réciproque : je suis responsable d'autrui indépendamment de toute faute commise vis-à-vis de lui. Dans la vulnérabilité et la fragilité de l'autre s'inscrit l'impératif éthique. Le *visage* de l'autre – thème central de la philosophie lévinasienne – est commandement et supplication ; il exige la bienveillance et la sollicitude :

> Le « Tu ne tueras point » est la première parole du visage. Or c'est un ordre. Il y a dans l'apparition du visage un commandement, comme si un maître me parlait. Pourtant, en même temps, le visage d'autrui est dénué ; c'est le pauvre pour lequel je peux tout et à qui je dois tout. (1982, p. 93-94)

En ce sens, l'éthique lévinasienne est une éthique déontologique : à l'*autonomie de la volonté* de la morale kantienne, Emmanuel Levinas substitue une *sujétion à autrui*. L'obligation se situe dans le visage d'autrui. La liberté n'est pas pensée en lien avec l'autonomie du sujet mais en lien avec la responsabilité d'autrui :

> Aborder Autrui, c'est mettre en question ma liberté, ma spontanéité de vivant, mon emprise sur les choses, cette liberté de la « force qui va », cette impétuosité de courant à laquelle tout est permis, même le meurtre. Le « Tu ne commettras pas de meurtre » qui dessine le visage où Autrui se produit, soumet ma liberté au jugement. (Levinas, 1961 [1990], p. 339)

La seconde figure de l'éthique de l'altérité que nous présentons ici n'est pas attachée à un seul penseur, mais à un courant de pensée : celui de l'éthique du *care*, que l'on désigne aussi en français sous le nom d'« éthique de la sollicitude », et qui renvoie, d'une manière générale, au souci des autres, à l'idée de sensibilité, de responsabilité et d'attention soutenue envers autrui. Initialement conceptualisée à partir de l'expérience morale des femmes, l'éthique du *care* correspond à une théorie normative relativement récente au sein de la philosophie morale.

C'est avec l'ouvrage *In a different Voice* (1982) de la psychologue américaine Carol Gilligan que l'éthique du *care* trouve une première formulation. Analysant la parole de femmes voulant avorter, Carol Gilligan repère un discours dont la teneur morale lui apparaît comme inédite – non assignable en tout cas aux théories formalisées jusqu'alors. Caractérisé par l'attention portée au soin des autres et à la qualité de la relation interpersonnelle, le discours

de ces femmes ne se structure pas en termes de droits ou de devoirs, mais en termes de sollicitude et de responsabilité envers autrui.

Reprenant et développant la perspective ouverte par Carol Gilligan, Nel Noddings a contribué par la suite à poser les fondements philosophiques de l'éthique du *care*. Dans son ouvrage *Caring* (1984 [2013]) elle propose d'appréhender le *care* comme une éthique et comme une éducation morale. La priorité est donnée aux valeurs *personnelles* d'empathie, d'attention et de confiance envers des individus particuliers, plutôt qu'aux valeurs *impersonnelles* d'égalité, de droits et de justice.

Sous l'impulsion de Joan C. Tronto (2009), l'éthique du care s'est progressivement éloignée des théories féministes auxquelles elle était originellement associée. L'hypothèse d'un lien privilégié entre la capacité de sollicitude et le sexe féminin a été abandonnée. Refusant d'identifier le *care* aux femmes, les théoriciens de l'éthique du *care* s'intéressent désormais aux conditions socio-culturelles et à leur impact sur les agents moraux. Dans cette perspective, il s'agit moins de fonder le *care* comme une éthique féministe que de montrer sa genèse sociale, non seulement à travers le prisme du travail féminin, mais aussi, plus globalement, à travers celui de la condition des immigrés ou des travailleurs précaires.

Au final, l'éthique lévinasienne et l'éthique du *care* – en tant qu'éthiques de l'altérité – se rejoignent en ce qu'elles situent le critère de la moralité dans la responsabilité d'autrui et dans la relation intersubjective. Mais il est un point qui toutefois les différencie assez nettement. Nous l'avons dit, l'éthique lévinasienne est une éthique déontologique ; elle est fondée sur le respect d'un impératif éthique. Qu'en est-il de l'éthique du care ? À quelle théorie de l'éthique normative se rapporte-t-elle ?

En rupture avec l'idée d'une morale du devoir, l'éthique du *care* puise précisément sa source dans la critique des principes abstraits, de la raison et de l'universalisme. Condamnant l'héritage des Lumières, elle vise à réhabiliter le point de vue *personnel* et les sentiments moraux. En ce sens, elle rejoint directement le courant néo-aristotélicien et la tradition de l'éthique des vertus (Plot, 2005). En fondant la moralité sur la responsabilité d'autrui, et plus particulièrement sur les vertus d'empathie, de sollicitude et de bienveillance, elle promeut un modèle d'agent moral et d'action vertueuse.

4.3. L'éthique de la discussion

C'est à deux philosophes allemands que l'on doit le concept d'éthique de la discussion, Karl-Otto Appel et Jürgen Habermas. Pleinement inscrite dans le débat contemporain, l'éthique de la discussion vise à dépasser l'opposition entre l'universalisme et le relativisme. Dans cette perspective, la préoccupation de l'éthique de la discussion n'est pas de définir la vie bonne – laquelle est jugée comme relative aux choix préférentiels de chacun – mais d'établir des normes justes et impartiales pour régler les conflits. En opposition au courant néo-aristotélicien, elle consacre donc le primat du juste sur le bien.

Directement inspirée du kantisme, l'éthique de la discussion réhabilite la notion de raison pratique tout en revalorisant les prétentions universalistes de la morale sur la base d'une théorie du langage exposée notamment dans les deux volumes de la *Théorie de l'agir communicationnel* (Habermas, 1987). Dans son ouvrage *De l'éthique de la discussion*, Jürgen Habermas rappelle en ces mots la thèse fondamentale de sa théorie morale :

> Quiconque entreprend sérieusement la tentative de participer à une argumentation s'engage implicitement dans des présuppositions pragmatiques universelles qui ont un contenu moral. (1992, p. 18)

Outre sa vocation universaliste, l'éthique de la discussion partage avec la morale kantienne une approche cognitiviste. À l'encontre des éthiques subjectivistes et néo-aristotéliciennes qui ont en commun de récuser l'idée que nos jugements moraux puissent avoir une quelconque valeur de vérité, l'éthique de la discussion refuse le subjectivisme des valeurs ; pour elle, les propositions morales sont « susceptibles de vérité » (Habermas, 2012, p. 136). Dans cette perspective, il s'agit d'analyser les conditions qui rendraient possibles un jugement juste et impartial, ne s'appuyant que sur la raison.

Dénonçant les excès du subjectivisme moral contemporain, l'éthique de la discussion prend aussi ses distances avec le cognitivisme kantien. Si les éthiques kantienne et habermassienne, en tant qu'éthiques déontologiques, considèrent que seules les maximes qui revêtent la forme d'une loi universelle peuvent être dites morales, elles diffèrent nettement quant à l'élaboration des principes moraux et à la procédure d'universalisation de leur maxime. Afin de mieux saisir l'apport de l'éthique de la discussion, et en particulier celui de l'éthique habermassienne, voyons donc plus précisément ce qui la distingue de la morale kantienne. À cet effet, la mise en regard des impératifs moraux des deux formalisations éthiques semble particulièrement éclairante.

Dans *Les Fondements de la métaphysique des mœurs*, Emmanuel Kant formule ainsi l'impératif catégorique : « Agis seulement selon la maxime par laquelle tu puisses en même temps vouloir qu'elle devienne une loi universelle » (1785 [2014], p. 136). Dans *De l'éthique de la discussion* (1992), Jürgen Habermas propose de substituer deux principes à l'impératif catégorique kantien : un principe de discussion (D) et un principe d'universalisation (U).

Selon le principe D : « seules peuvent prétendre à la validité les normes susceptibles de rencontrer l'adhésion de tous les intéressés en tant que participants d'une discussion pratique » (Habermas, 1992, p. 17). Le principe U ajoute au principe D une règle d'argumentation selon laquelle « dans le cas de normes valides, les conséquences et les effets secondaires qui d'une manière prévisible découlent d'une observation universelle de la norme dans l'intention de satisfaire les intérêts de tout un chacun doivent pouvoir être acceptés sans contrainte par tous » (*Ibid.*).

À travers cette mise en comparaison, nous pouvons identifier quelques caractéristiques majeures de l'éthique de la discussion. Nous l'avons dit, il s'agit d'une éthique universaliste et cognitiviste. Toutefois, à la différence de la morale kantienne, pour laquelle il existe des vérités morales universelles, l'éthique habermassienne repose sur l'idée que l'universel n'est pas donné *a priori*, mais qu'il doit être construit dans l'interaction, à l'intérieur même de la communication. Dans *Morale et communication* (1986, p. 88), Jürgen Habermas cite et endosse cette formulation du principe d'universalisation proposée par Thomas McCarthy qui résume clairement la distinction opérée avec l'impératif catégorique kantien :

> Au lieu d'imposer à tous les autres une maxime dont je veux qu'elle soit une loi universelle, je dois soumettre ma maxime à tous les autres afin d'examiner par la discussion sa prétention à l'universalité. Ainsi s'opère un glissement : le centre de gravité ne réside plus dans ce que chacun souhaite faire valoir, sans être contredit, comme étant une loi universelle, mais dans ce que tous peuvent unanimement reconnaître comme une norme universelle. (1978, p. 326)

Dans la conception habermassienne, l'élaboration des principes moraux résulte donc d'une coopération intersubjective. Il ne s'agit pas d'imposer l'universel au particulier, mais de le construire à partir des situations particulières dans lesquelles sont engagés les agents moraux. Cette construction suppose le respect d'une procédure. Si les propositions morales sont susceptibles de *vérité*, leur validité n'est pas réductible au modèle de la vérité scientifique, mais à un principe procédural : seule la discussion argumentative peut fonder la validité des

normes. À la rationalité transcendantale du kantisme, l'éthique de la discussion oppose donc une rationalité procédurale.

> L'éthique de la discussion, écrit Yves Cusset, laïcise définitivement la morale kantienne, elle ne compte plus sur un principe religieux d'espérance, mais prétend tout simplement rendre la raison pratique effectivement praticable dans le monde empirique, et ne pas chercher ailleurs que dans l'intelligence morale commune les conditions réalisables de l'universalisation de nos maximes. (2001, p. 65)

Cette rationalité procédurale implique par ailleurs de rompre avec le paradigme *monologique* de la conscience, caractéristique de la modernité et de la morale kantienne, pour consacrer le primat du paradigme *dialogique* de la communication. Le *tournant linguistique* opéré par Jürgen Habermas lui permet précisément de critiquer la philosophie du sujet. L'orientation dialogique de l'éthique de la discussion exige en effet que la validation d'une norme se fasse sur la base d'une argumentation intersubjective et exclut consécutivement qu'elle puisse prendre la forme d'un monologue et d'une délibération privée.

> Ce qui est exigé, écrit Jürgen Habermas, c'est une argumentation « réelle » entre personnes concernées. Seul un processus intersubjectif de compréhension peut conduire à une entente de nature réflexive ; c'est ensuite seulement que les participants peuvent savoir qu'ils sont parvenus en commun à une certaine conviction. (1986, p. 88)

En somme, par la combinaison des principes de discussion et d'universalisation, l'éthique habermassienne permet de régler le problème de l'établissement des énoncés moraux. Elle libère la conscience individuelle de la responsabilité excessive que la morale kantienne avait placée en elle : la vérité n'est plus à chercher à partir de soi, mais dans la confrontation des argumentations. Il est à noter toutefois que ce rejet radical de la subjectivité dans la recherche de la vérité morale soulève des critiques parmi les tenants d'un déontologisme kantien. Alain Renaut, par exemple, insiste sur l'importance de ne pas sous-estimer la perspective monologique et la délibération privée :

> Dans l'ordre du projet éthique (se penser comme l'auteur de ses actes), même au terme d'une délibération argumentative de type dialogique, la reconnaissance du meilleur argument passe bel et bien par un moment d'adhésion qui engage le rapport de soi à soi, et non plus le rapport de soi aux autres : c'est parce je ne vois pas de meilleur argument (moi et nul autre à ma place) que je me reconnais dans le

> produit de la discussion et que la position de valeurs qui s'en déduit se trouve pour moi et par moi, légitimée. (2010, p. 38)

Bien qu'elle puise sa source dans le déontologisme kantien, l'éthique de la discussion tend donc à s'en distinguer assez radicalement. On l'a vu, le principe d'universalisation inclut explicitement l'analyse des conséquences et des effets secondaires prévisibles de nos actions. Partisan d'un déontologisme procédural, dit aussi « modéré », Jürgen Habermas intègre ainsi dans sa théorie morale le principe d'une éthique conséquentialiste.

Une dernière précision semble nécessaire pour mieux saisir la portée du projet de l'éthique habermassienne, notamment dans le champ de l'éthique appliquée. Elle a trait à la distinction entre *discussion* et *négociation*. Pour Jürgen Habermas, alors que la discussion vise à un accord commun autour d'intérêts universalisables, la négociation n'est qu'une forme de compromis entre intérêts particuliers et divergents :

> Dans un cas *[celui de la discussion]*, on suppose que les personnes concernées comprennent ce qui est dans leur intérêt commun à tous, dans l'autre *[celui de la négociation]*, on part du fait que les intérêts universalisables ne sont pas du tout en jeu. Dans la discussion pratique, ceux qui y prennent part s'efforcent d'appréhender de manière claire un intérêt commun ; dans la négociation d'un compromis, ils essaient de mettre en œuvre une péréquation d'intérêts particuliers et divergents. (1986, p. 84)

Ainsi, dans la perspective habermassienne, le compromis correspond à une forme d'échec de la discussion, laquelle vise idéalement à l'obtention d'un accord positif autour du meilleur argument. Dans *Soi-même comme un autre* (1990), Paul Ricœur dénonce cette vision abstraite et idéaliste de la discussion. En opposition à Jürgen Habermas, il défend l'idée d' « un équilibre réfléchi entre éthique de l'argumentation et convictions bien pesées » (*Ibid.*, p. 335). Dans la conception ricœurienne, cet équilibre prend précisément la forme d'un compromis défini comme « toujours faible et révocable », mais comme étant « le seul moyen de viser le bien commun » (Ricœur, 1991, p. 3). Cette réhabilitation de l'idée de compromis nous semble importante dans le cadre d'une éthique appliquée qui, comme on l'a vu, est nécessairement liée à un contexte particulier dans lequel il s'agit peut-être moins de se mettre d'accord sur des intérêts universalisables que de parvenir à trouver des solutions adaptées aux exigences particulières de la situation. Nous reviendrons sur cette question lors de l'analyse de nos entretiens (chap. 5, sect. 4.4).

En résumé, même si l'éthique de la discussion fait l'objet d'un certain nombre de critiques – notamment pour sa négation de la conscience morale individuelle –, on peut dire qu'elle constitue une référence incontournable. Les notions de raison pratique et d'éthique procédurale, définies dans le cadre d'une théorie de l'agir communicationnel, ont ouvert de nouveaux débats dans le champ de la philosophie morale contemporaine.

5. Conclusion

Dans ce premier chapitre, nous avons proposé une présentation du champ de l'éthique. Après avoir justifié notre choix de l'équivalence sémantique entre l'éthique et la morale, nous avons rallié le choix d'une autre distinction, celle entre la métaéthique, l'éthique normative et l'éthique appliquée, distinction qui bénéficie d'un large consensus dans la philosophie morale contemporaine. Ce cadre conceptuel nous a permis de situer notre recherche dans le domaine de l'éthique appliquée et plus spécifiquement dans celui de l'éthique professionnelle. Toutefois, nous avons insisté sur la nécessité de ne pas disjoindre l'éthique normative de l'éthique appliquée. Les deux domaines doivent être pensés dans un rapport de complémentarité, dans une dynamique d'ajustement réciproque. Cette observation nous a conduit à présenter successivement les trois grandes théories monistes de l'éthique normative ainsi que deux alternatives à ces théories : l'une basée sur l'hypothèse de l'hétérogénéité de la morale, l'autre sur l'opposition entre le minimalisme et le maximalisme. Nous avons enfin clos notre réflexion par la présentation de quelques théories fréquemment convoquées dans le domaine de l'éthique appliquée et plus directement inscrites dans la tradition dite « continentale » de la philosophie morale.

À l'issue de ce chapitre, nous avons donc posé les bases conceptuelles de notre travail, tout du moins celles ayant trait à la philosophie morale. Comme nous l'avons précisé à plusieurs reprises, cette présentation, bien que générale, a été guidée par les objectifs particuliers de notre recherche. Ainsi, elle n'est pas neutre ; elle correspond déjà à une forme d'ajustement entre éthique normative et éthique appliquée, entre théorie et pratique, entre réflexion philosophique et évaluation de cas concrets. Dans les chapitres suivants, il nous restera à mieux définir notre positionnement normatif et à mieux examiner en quoi la philosophie morale peut constituer un apport décisif pour notre réflexion sur l'éthique professionnelle des enseignants de langue-culture. Le chapitre 2, consacré à la question de l'éthique professionnelle des enseignants, constituera un premier pas dans cette direction.

Chapitre 2 : L’éthique professionnelle des enseignants

1. Introduction

Sous l'impulsion de la philosophie morale, l'éthique professionnelle des enseignants est devenue un domaine de recherche fécond en sciences de l'éducation. Particulièrement développée en France et au Québec – où le Ministère de l'Éducation a récemment défini les composantes de la compétence éthique du personnel enseignant –, l'éthique professionnelle, en tant qu'éthique appliquée, vise notamment à aider les enseignants à assumer leur responsabilité éducative, à clarifier les enjeux en présence, et à faire face aux dilemmes éthiques particuliers qu'ils peuvent rencontrer dans l'exercice de leur profession.

Trois courants – que l'on peut rattacher aux trois branches de l'éthique normative – contribuent conjointement au développement de ce domaine de recherche : un premier, d'orientation *conséquentialiste*, visant entre autres à l'exercice de la délibération éthique (voir notamment : Legault, 1999 ; Desaulniers & Jutras, 2012) ; un second, d'orientation *vertuiste*, visant au développement de vertus professionnelles (voir par ex. : Goodlad, Soder & Sirotnik, 1993 ; Hare, 1993) ; et un dernier d'orientation *déontologique*, visant à la définition de règles professionnelles (voir entre autres : Longhi, 1998 ; Prairat, 2005). Deux types de travaux contribuent par ailleurs à décrire l'éthique professionnelle des enseignants : les recherches normatives d'une part, qui questionnent principalement les finalités de l'éducation, et les recherches descriptives d'autre part, qui visent à la conceptualisation des enjeux éthiques tels que les enseignants les perçoivent.

Dans ce chapitre, nous chercherons à rendre compte de l'état actuel de la recherche en sciences de l'éducation. La section 2 sera consacrée à la définition de la notion d'éthique professionnelle. Dans la section 3, nous nous donnerons comme objectif de répertorier les principales caractéristiques éthiques de l'agir enseignant. La section 4 sera enfin destinée à présenter et à examiner l'apport des recherches empiriques qui ont visé à mettre en évidence le fonctionnement de l'éthique professionnelle des enseignants.

2. L'éthique professionnelle

Nous l'avons vu, tout comme la bioéthique ou l'éthique environnementale, l'éthique professionnelle relève de l'éthique appliquée, laquelle se distingue de la métaéthique et de l'éthique normative par sa nature fondamentalement pluridisciplinaire. Traiter l'éthique professionnelle requiert ainsi une connaissance des théories normatives et une expertise précise des caractéristiques de la profession concernée. Avant de présenter les caractéristiques éthiques de l'agir enseignant, il paraît nécessaire de mieux préciser ce à quoi réfère le concept d'éthique professionnelle. La présente section y pourvoira en trois développements distincts : un premier au cours duquel nous chercherons à clarifier la notion de profession ; un second où nous mettrons en regard les notions d'éthique et de déontologie professionnelles ; et un dernier dans lequel nous nous intéresserons plus particulièrement à la distinction entre les valeurs personnelles, professionnelles et sociales des agents moraux.

2.1. La notion de profession

Convient-il de distinguer la notion de profession de celle de métier ? Si oui, en quoi ces deux notions diffèrent-elles ? Quelles sont leurs caractéristiques ? L'enseignement est-il une profession ou un métier ? C'est à ces questions que nous essaierons de répondre ici en nous référant principalement aux sciences de l'éducation qui, à travers le développement de la professionnalisation de l'enseignement, ont proposé des éléments de réponse à ce questionnement.

Les caractéristiques définitoires de la notion de profession proposées par Michel Lemosse (1989) font l'objet d'un large consensus et servent aujourd'hui de référence dans les écrits consacrés à ce sujet. Rendant compte de l'opposition, en anglais, entre les termes de *profession* et de *occupation*, la typologie de Lemosse identifie les caractéristiques communes suivantes à la notion de profession :

a) l'exercice d'une profession implique une activité intellectuelle qui engage la responsabilité individuelle de celui qui l'exerce ;

b) c'est une activité savante, et non de nature routinière, mécanique ou répétitive ;

c) elle est pourtant pratique, puisqu'elle se définit comme l'exercice d'un art plutôt que purement théorique et spéculative ;

d) sa technique s'apprend au terme d'une longue formation ;

e) le groupe qui exerce cette activité est régi par une forte organisation et une grande cohésion internes ;

f) il s'agit d'une activité de nature altruiste au terme de laquelle un service précieux est rendu à la société. (*Ibid.*, p. 57)

Cette typologie permet de dresser une première opposition entre les notions de profession et de métier. Là où la notion de métier renvoie principalement à des savoirs pratiques issus de l'expérience, la notion de profession se caractérise aussi par l'acquisition de savoirs théoriques de nature disciplinaire. Selon Georges Legault, cette opposition constitue le fondement même de la distinction entre les deux notions :

> Plus les sciences humaines progressent comme savoir pratique, plus elles deviennent essentielles à la qualité du service rendu. Ce qui se faisait ainsi spontanément par talent ou par apprentissage par l'expérience devient maintenant objet d'études théoriques. Le développement des savoirs théoriques et l'apprentissage de ces savoirs pour fournir des services vraiment efficaces représentent les clés de la transformation des métiers en profession. (1999, p. 11)

Un second trait saillant de la distinction concerne la responsabilité inhérente à l'exercice d'une profession qui, par opposition à la pratique plus technique et mécanique d'un métier, implique le recours au jugement professionnel et la prise de décisions autonomes. On considère ainsi qu'une profession s'exerce au sein d'un environnement complexe dans lequel, par définition, les problèmes auxquels se trouvent confrontés les acteurs n'ont pas de solution connue à l'avance. Comme le résument Marie-Paule Desaulniers et France Jutras, la compétence relative à l'exercice d'une profession se situe dès lors dans la capacité à évaluer une situation particulière et à justifier la solution adoptée :

> Un professionnel a l'obligation d'utiliser tous les moyens disponibles pour intervenir ou résoudre un problème ; c'est une obligation de moyens. Il doit être capable de justifier ses choix personnels devant ses collègues et devant le public. Par contre, il n'a pas d'obligation de résultats. Il se peut que les moyens ne fonctionnent pas dans un cas particulier. Par exemple, un traitement médical reconnu peut ne pas être efficace pour une personne particulière ; aucun médecin ne peut garantir une guérison. (2006, p. 74)

Une troisième et dernière opposition importante entre les notions de profession et de métier a trait au type de relations qu'entretiennent le prestataire et le demandeur de service. Dans le

cadre d'une profession, on considère qu'il s'agit avant tout d'une relation de confiance caractérisée par l'intervention du professionnel dans la vie du client. Le demandeur de service doit avoir confiance dans le prestataire. Cela implique notamment que le professionnel n'abuse pas du pouvoir que son savoir théorique peut lui conférer. Dressant un aperçu historique du processus de professionnalisation, Georges Legault souligne cet aspect crucial de la relation professionnelle :

> Depuis le début des professions, avec le développement de la profession médicale, en particulier, on assiste à l'émergence d'un nouveau type de travail rémunéré qui met au service de quelqu'un un savoir. Dès le début, on relève le caractère « dangereux » de ce savoir qui est, en fait, un pouvoir sur l'autre. La relation au savoir, l'autonomie du professionnel et le rapport de dépendance à l'autre sont vites reconnus comme des éléments constitutifs de la relation professionnelle. (1999, p. 37)

En résumé, il nous est possible de définir la notion de profession autour de ces trois caractéristiques principales : l'acquisition d'un savoir théorique, la capacité d'autonomie dans le jugement, et la mise en place d'une relation professionnelle basée sur un principe de confiance. Notons que ces trois caractéristiques en appellent une autre, centrale dans notre réflexion : la prise en compte de la dimension éthique de l'agir professionnel. En se constituant comme profession, les métiers se sont progressivement dotés de code éthique ou de déontologie professionnelle. C'est le cas notamment des professions libérales telles, par exemple, celles basées sur la pratique de la médecine (pharmacien, dentiste, sage-femme, etc.) ou du droit (avocat, notaire, huissier, etc.). À partir de ces caractéristiques générales, doit-on, en définitive, considérer l'enseignement comme un métier ou comme une profession ?

Même si nous avons choisi de définir la notion de profession en cherchant à montrer ce qui la caractérisait par rapport à la notion voisine de métier, il semble toutefois plus judicieux de ne pas inscrire ces deux notions dans un rapport d'exclusion, mais de les considérer sous la forme d'un continuum ou d'un rapport d'inclusion. Dans cette perspective, la notion de professionnalisation semble pertinente puisqu'elle décrit un processus dynamique en perpétuel devenir. Nous rejoignons ici l'observation de Philippe Perrenoud qui situe précisément l'enseignement dans ce processus de professionnalisation :

> D'un point de vue dynamique, on peut dire que l'enseignement est un métier **en voie de professionnalisation**, un métier qui passe de l'application stricte de méthodologies, voire de la mise en œuvre de recettes et de trucs, à la construction

> de démarches didactiques orientées globalement par les objectifs du cycle d'étude, adaptées à la diversité des élèves, à leur niveau, aux conditions matérielles et morales du travail, au mode de collaboration possible avec les parents, à la nature de l'équipe pédagogique et de la division du travail entre enseignants. La formation n'est plus normalisée, elle ne prétend plus donner la réponse adéquate pour chaque situation-type, mais plutôt des ressources pour analyser une grande variété de situations et y faire face. (1994, p. 177, souligné dans le texte)

Ainsi, en fonction du contexte dans lequel il se pratique, et du degré de formation de l'enseignant, l'enseignement revêtira tantôt les caractéristiques d'un métier, tantôt celles d'une profession. Poser la question de l'éthique enseignante implique toutefois de considérer l'enseignement dans sa visée formative, c'est-à-dire dans un processus de professionnalisation. Par commodité, nous recourrons donc ici à la notion de profession pour designer la pratique enseignante, tout en gardant l'idée d'une dynamique, d'un processus de transformation du métier en profession.

2.2. Éthique professionnelle *versus* déontologie professionnelle

Nous venons de le voir, le glissement du métier vers la profession sous-tend la prise en compte des questions éthiques liées à l'agir professionnel. Dans la mesure où l'exercice d'une profession implique une expertise, la relation professionnelle est marquée par une dissymétrie entre le possesseur du savoir et son bénéficiaire. En d'autres termes, le savoir théorique confère au professionnel un pouvoir sur l'autre, pouvoir qui rend prégnante l'idée d'une éthique et d'une déontologie professionnelles.

Mais à quoi l'éthique professionnelle réfère-t-elle précisément ? En quoi diffère-t-elle notamment de la déontologie professionnelle ? Et pourquoi notre réflexion se situe-t-elle plutôt dans le champ de l'éthique que dans celui de la déontologie ? C'est à ces questions que nous essaierons de répondre ici. De nouveau, nous tenterons de cerner les contours de ces deux notions, ainsi que leur éventuelle relation, en les mettant en regard l'une de l'autre. Mais au préalable, voyons ce qui distingue l'*éthique* et l'*éthique professionnelle*.

S'appuyant sur la conceptualisation d'Émile Durkheim qui situe la morale professionnelle entre la morale domestique et la morale civique, Eirick Prairat définit l'éthique professionnelle comme une éthique à la fois publique, commune et particulière (2015, p. 26-27). *Publique*, tout d'abord, en ce que « les problèmes éthiques de nature professionnelle sont

des problèmes spécifiques liés à une activité publique » (*Ibid.*, p. 26). *Commune*, ensuite, car « elle a vocation à être partagée par l'ensemble des membres d'une profession » (*Ibid.*, p. 27). *Particulière*, enfin, « au sens où elle est propre à un champ d'activité professionnelle » (*Ibid.*, p. 27).

À travers ces trois caractéristiques, on peut dire que l'éthique professionnelle a pour objectif d'aider les praticiens à assumer la responsabilité *particulière* qui leur incombent dans l'exercice de leur profession, à justifier *publiquement* leurs décisions, et à définir une identité professionnelle *commune*. De ce point de vue, l'éthique professionnelle ne se différencie pas de la déontologie professionnelle. Voyons donc maintenant en quoi ces deux notions se distinguent.

Tout d'abord, il importe de ne pas confondre la déontologie professionnelle avec l'éthique déontologique (ou éthique du devoir), qui, rappelons-le, constitue une théorie particulière de l'éthique normative, au même titre que le conséquentialisme et l'éthique des vertus. Dérivée du grec *deon* (devoir) et *logos* (science), la déontologie se définit étymologiquement comme la science du devoir. Circonscrit au domaine professionnel, elle renvoie plus précisément à l'ensemble des règles et des obligations liées à l'exercice d'une profession, lesquelles sont le plus souvent exprimées de façon formelle et explicite sous la forme de textes normatifs.

Une première opposition entre l'éthique et la déontologie professionnelles a trait au rapport qu'elles entretiennent avec la sanction. Nous l'avons vu, la contrainte éthique relève davantage du trouble de la conscience que d'une sanction. En revanche, la transgression des règles formalisées dans le cadre d'une déontologie professionnelle peut se traduire par une sanction publique, voire juridique.

> À la différence de l'éthique qui est la règle juridiquement facultative, écrit André Pachod, la déontologie est juridiquement obligatoire. Formulée par des règles dont la négation doit être sanctionnée, elle est davantage tournée vers le disciplinaire que vers l'identitaire. (2007, p. 83)

De la sorte, il est possible de situer la déontologie du côté du juridique et de l'obligatoire, là où, par opposition, l'éthique revêt plutôt un caractère facultatif et incitatif. Toutefois, cette opposition doit être nuancée, car si les règles déontologiques ont vocation à réguler normativement l'activité professionnelle, elles ont aussi, au contraire des règles juridiques, une fonction identitaire visant à définir un ordre professionnel.

> En ce qui nous concerne, précise Eirick Prairat, nous n'identifions pas la règle déontologique à la règle de droit mais nous la tenons comme une règle à mi-chemin entre la morale et le droit. Un Code de déontologie n'est pas, contrairement à ce que l'on peut en dire, nécessairement assorti de sanctions. En ce sens, il fonctionne moins comme une règle de droit que comme une pression morale externe. Entre l'obligation morale personnelle et la contrainte juridique commune, il y a la place pour ce que l'on peut appeler l'exigence déontologique. (2005, p. 19)

Dans cette perspective, on peut considérer que la déontologie mêle l'éthique au droit, sans toutefois se confondre avec lui. De nouveau, il nous faut envisager l'opposition sous la forme d'un continuum entre deux pôles, l'un proche de la morale, l'autre proche du juridique. Les nombreux termes utilisés pour désigner la forme écrite et codifiée de la déontologie rendent d'ailleurs compte des différents degrés possibles de l'exigence déontologique. Si le terme « code » réfère à une forme contraignante et normative de la déontologie, des termes comme « chartes », « référentiels » ou « manifeste » renvoient à une vision plus légère, davantage orientée vers la prévention que la sanction.

Une seconde distinction, peut-être plus significative encore, s'articule autour de l'opposition entre le processus et le produit. Là où l'éthique professionnelle désigne plutôt une réflexion critique, un questionnement sur les pratiques professionnelles, la déontologie se situe davantage du côté de la réponse, du résultat. En d'autres termes : l'éthique expose les situations problématiques, la déontologie impose les solutions normatives.

> La déontologie, précise André Pachod, est une étape repérable et repérée de l'éthique. Elle est le résultat provisoire et nécessaire de pratiques professionnelles analysées et souhaitées efficaces. À la façon d'un iceberg, elle constitue la partie visible et repérable […]. La partie la plus importante est immergée : elle est composée d'analyses de pratiques professionnelles, de débats autour d'études de cas, de discussions autour de choix, de décisions de protocoles d'action, etc. […]. La déontologie, au terme des questions éthiques, est réponse repérée et désormais convenue pour agir avec l'efficacité définie selon des normes professionnelles. (2007, p. 98)

Au final, on peut considérer la déontologie comme une partie de l'éthique professionnelle, comme une réponse donnée en fonction d'un contexte particulier. Alors que la réflexion sur l'éthique professionnelle cherche à rendre compte, de manière générale, des caractéristiques communes à la pratique d'une profession, la déontologie est plus directement façonnée par le contexte dans lequel s'exerce la profession. Si l'on peut poser l'hypothèse qu'il existe, par

exemple, une éthique commune au personnel éducatif, on ne pourrait toutefois chercher à définir une déontologie qui régirait l'ensemble des pratiques éducatives.

Et c'est précisément pour cela que notre recherche s'ancre d'abord dans le champ de l'éthique professionnelle, et non pas dans celui de la déontologie. Dans une perspective généralisante, il s'agit en effet pour nous de repérer les caractéristiques éthiques communes à l'agir enseignant, et plus particulièrement à l'agir des enseignants de langue-culture dans un contexte multiculturel, contexte nécessairement marqué par la diversité des normes déontologiques.

2.3. Valeurs personnelles, professionnelles et sociales

Il est fréquent, lorsque l'on parle d'éthique professionnelle, de distinguer entre différents types de valeurs auxquelles peut se référer un professionnel pour orienter son action. Quelles que soient les distinctions opérées, l'idée est de permettre d'identifier, de prévenir, voire de résoudre les conflits de valeurs inhérents à la pratique d'une profession. Voyons donc ici en quoi cette distinction peut s'avérer utile pour penser l'éthique professionnelle, et dans quelle mesure nous pouvons l'appliquer à notre propre réflexion. Mais, au préalable, il convient de dire un mot sur la notion de valeur.

Qu'est-ce qu'une valeur ? En quoi diffère-t-elle d'une norme ? Et quels rapports entretiennent ces deux notions ? Ce sont là des questions vivement débattues en philosophie morale, et plus particulièrement dans le domaine de la métaéthique (voir par ex. : Ogien & Tappolet, 2008). Aucune des diverses tentatives de théorisation entre les deux termes ne nous semblent toutefois constituer un cadre théorique pertinent et applicable au domaine de l'éthique professionnelle. Nous ne nous bornerons donc ici qu'à quelques considérations succinctes et générales pour préciser le sens que nous attribuons à ces deux termes.

Tout d'abord, il semble nécessaire de rappeler que la norme et la valeur relèvent du *prescriptif*, en opposition au *descriptif* : elles ne nous disent pas ce qui *est* mais ce qui *doit être* ; elles servent notamment de justification à nos décisions et à nos jugements moraux. Mais alors que la norme s'apparente à une règle, à une obligation, la valeur, elle, renvoie plus spécifiquement à l'idée d'une conviction personnelle, d'un idéal vers lequel on tend. De là, il nous est possible de faire le lien entre, d'un côté, la valeur, le bien et le désirable, et de l'autre, la norme, le juste et le devoir. Toutefois, il semble inutile de forcer ici les traits de la

distinction tant la norme et la valeur sont le plus souvent enchevêtrées dans nos jugements moraux.

À partir de ces quelques précisions, examinons à présent les différents types de valeurs auxquelles peut se référer un professionnel pour orienter son agir. Nous nous baserons ici sur les travaux de Marie-Paule Desaulniers et France Jutras qui distinguent trois catégories de valeurs : les valeurs personnelles, les valeurs professionnelles et les valeurs sociales :

> Les valeurs personnelles sont acquises en grande partie pendant l'enfance par l'éducation familiale. Elles peuvent dans certains cas comprendre des valeurs religieuses présentes dans le milieu de vie. […]. Les valeurs professionnelles sont en quelque sorte intermédiaires entre les valeurs personnelles et les valeurs sociales puisqu'elles ne concernent qu'un groupe social particulier, celui des professionnels. De plus, elles sont en partie spécifiques à chaque profession ; les valeurs professionnelles des enseignantes et des enseignants ne sont pas tout à fait les mêmes que celles des dentistes ou des arpenteurs-géomètres. […]. Les valeurs sociales sont largement partagées dans l'ensemble de la société bien que des personnes puissent individuellement se distancier d'elles en étant dissidentes ou marginales. (2006, p. 103)

Sans doute cette classification demanderait-elle à être précisée, affinée et exemplifiée. Sans doute aussi pourrait-elle être contestée, ou à tout le moins nuancée, du point de vue de la philosophie morale. On pourrait faire remarquer, par exemple, que ces trois catégories de valeurs sont intimement liées, et que les valeurs personnelles auxquelles se réfère l'agent moral sont aussi directement issues du milieu social et culturel dans lequel il évolue. Mais nous ne nous engagerons pas dans cette discussion ici. Plus que les recoupements que l'on pourrait effectuer entre ces trois catégories de valeurs, c'est leur antagonisme qui nous semble intéressant d'envisager dans le cadre de l'éthique professionnelle. Les dilemmes et les conflits auxquels se trouve confronté un professionnel peuvent en effet trouver leur source dans cet antagonisme.

Il suffit de penser ici au secret professionnel qui peut constituer une valeur au sein d'une profession, mais dont le respect peut aussi causer des torts à l'ensemble de la société. La situation dans laquelle se trouve, par exemple, un psychiatre à qui son patient avouerait des intentions de meurtre, offre une illustration d'un conflit possible entre des valeurs professionnelles et des valeurs sociales. Pensons aussi, afin d'illustrer la possibilité d'une

opposition entre les valeurs personnelles et sociales, à la situation d'un enseignant défenseur des libertés individuelles qui se verrait contraint d'interdire le port du voile à une étudiante.

La distinction entre les différents niveaux de valeurs apparaît dès lors comme un moyen d'aider les professionnels à clarifier les enjeux en présence et à prendre des décisions éclairées. En cela, elle rejoint la distinction opérée par Max Weber (1919 [1959]) entre l'éthique de conviction et l'éthique de responsabilité, distinction qui, on l'a vu, s'avère féconde pour penser l'agir d'un agent moral sans cesse tiraillé entre l'affirmation de ses propres valeurs et la nécessité de les mettre entre parenthèses.

Notons enfin, pour clore cette section, que la question du conflit des valeurs et de la distinction entre les niveaux personnel, professionnel et social, semble particulièrement pertinente dans le cadre de notre recherche. Comme nous le verrons notamment lors de l'analyse de notre enquête par entretiens (chap. 5, sect. 4), le conflit entre les valeurs personnelles de l'enseignant et les valeurs sociales et culturelles qui façonnent sa situation d'enseignement est au centre de la problématique éthique de l'agir enseignant en contexte multiculturel.

3. Les caractéristiques éthiques de l'agir enseignant

L'éthique est inhérente à l'agir enseignant. Tel est notre postulat, et plus généralement celui des recherches menées sur l'éthique professionnelle enseignante. Dans son ouvrage *Le choix d'éduquer* (1991 [2012]), qui constitue une référence sur la question de l'éthique en sciences de l'éducation, Philippe Meirieu a montré l'importance décisive de l'éthique dans l'acte d'éducatif.

> L'éducation, écrit-il, est ainsi une aventure imprévisible, une histoire toujours différente à écrire, et dans laquelle l'éthique n'est pas une « nouvelle matière scolaire » ni même un « supplément d'âme », mais bien ce qui œuvre, à travers l'ensemble des activités que l'éducateur organise. (*Ibid.*, quatrième de couverture)

Dans une même perspective, Olivier Reboul a insisté sur l'idée qu'« il n'y a pas d'éducation sans valeurs » (1989, [2016], p. 95). Mais alors comment la question des valeurs se pose-t-elle dans l'acte éducatif ? Autour de quels principes axiologiques se structure l'éthique des enseignants ? Et surtout, quelles sont les caractéristiques éthiques de leur agir ? C'est à ces questions que nous essaierons ici d'apporter des éléments de réponse.

De nouveau, notre présentation ne visera pas à l'exhaustivité. Nous écarterons, par exemple, les problématiques de la relation de l'enseignant à ses collègues, aux parents d'élèves ou à l'institution, problématiques qui se situent dans le champ de l'éthique professionnelle enseignante, mais dont l'étude s'inscrit nécessairement dans un contexte éducatif précis. Notre ambition ne sera pas, non plus, de chercher à définir les critères d'une éducation réussie, ni de faire l'inventaire des différentes philosophies de l'éducation, et encore moins de proposer une liste de valeurs auxquelles les élèves devraient être formés.

Non. Plus modestement, et dans une perspective généralisante, nous nous bornerons à la question de la relation éducative, sans la réduire à un contexte particulier. Il s'agira d'essayer d'en définir les enjeux éthiques et d'en subsumer quelques principes généraux. Pour ce faire, nous mettrons directement nos pas dans ceux des pédagogues contemporains qui tels Philippe Meirieu, Olivier Reboul ou Eirick Prairat ont largement contribué à formaliser cette problématique de l'éthique en sciences de l'éducation.

Reprenant à notre compte plusieurs de leurs arguments, nous serons amené à nous positionner normativement sur la question de l'éthique enseignante. Notre présentation sera de fait empreinte d'une conception particulière de l'éducation. Mais comme s'en défend justement Olivier Reboul en conclusion de *La philosophie de l'éducation*, une telle présentation ne saurait de toute façon prétendre à la neutralité normative :

> Un reproche plus grave pourrait porter sur le rapport du livre avec son titre, lequel annonce *la* philosophie de l'éducation. Alors que c'est une philosophie de l'éducation que développe le livre, à savoir la nôtre. Mais il n'y en a pas d'autre ! Nous voulons dire que l'on ne peut présenter la philosophie sans philosopher soi-même. (1989 [2016], p. 119, souligné dans le texte)

3.1. Un principe d'éducabilité

Présent chez de nombreux philosophes et penseurs de l'éducation, de Platon à Alain en passant par Comenius et Rousseau, le principe d'éducabilité des êtres humains est au centre de la réflexion pédagogique de Philippe Meirieu. C'est à cet auteur que nous nous en remettrons ici, car, par-delà l'évidence logique de ce principe en éducation, c'est lui qui a le plus systématiquement développé la problématique éthique de sa postulation. Pour Philippe Meirieu, en effet, et c'est aussi en cela que tiennent l'originalité et la puissance de sa

réflexion, l'éducabilité est un postulat, dans le sens où elle ne relève pas d'un fait scientifiquement démontrable, mais d'une hypothèse, ou plutôt d'un pari qui est au fondement de toute démarche éducative.

Mais pourquoi, alors que le principe d'éducabilité de tous les élèves n'est pas objectivable scientifiquement, et que tout porte bien souvent à postuler l'inverse, l'enseignant devrait-il en faire le pari ? Et en quoi ce postulat peut-il être au fondement d'une éthique enseignante ?

Une première réponse, peut-être plus logique que morale, a trait au sens même de l'activité éducative, à la possibilité même de sa réalisation, et consécutivement à la raison d'être de la profession enseignante. « Nul ne peut enseigner sans postuler que l'autre, en face de lui, est éducable », souligne Philippe Meirieu. Et de poursuivre :

> Rien d'extraordinaire à cela : celui qui pense que ses élèves ne pourront jamais réussir ferait mieux de changer de métier ! Un enseignant qui se plaint que les enfants ou les adolescents qui lui sont confiés rechignent à apprendre ressemblent à un garagiste qui n'accepterait de réparer que des voitures en parfait état ou un médecin qui ne soignerait que les bien-portants. (2015, p. 72)

Un second argument, qui nous emmène plus directement du côté de l'éthique, se situe dans l'impossibilité de poser le postulat d'une « inéducabilité » : certes, on ne peut pas démontrer que tous les élèves sont capables de progresser dans toutes les disciplines, mais on ne peut pas, non plus, démontrer l'inverse. Il s'ensuit que l'échec d'un élève n'est peut-être pas une fatalité, et que, dans le doute, l'enseignant doit d'abord imputer cet échec aux divers paramètres de la situation d'enseignement-apprentissage dont il est responsable. Tel est, en substance au moins, le postulat éthique qui fonde le devoir de l'enseignant.

> Car le principe d'éducabilité, écrit Philippe Meirieu, se délite complètement si chaque éducateur n'est pas convaincu, non seulement que le sujet peut réussir ce qu'il lui propose, mais encore qu'il est capable, lui et lui seul, de contribuer à ce qu'il y parvienne. En d'autres termes, le principe d'éducabilité s'anéantit s'il n'est pas totalement et complètement investi par un éducateur qui, face à un être concret, croit, à la fois et indissolublement, que celui-ci réussira à faire ce qu'il a pour mission de lui apprendre, qu'il détient un pouvoir suffisant pour permettre cette réussite et qu'il doit faire comme s'il était le seul à le détenir. (2012, p. 26)

Et de préciser :

> Je sais bien pourtant tout ce que ma position peut avoir de révoltant, combien elle contredit le sens commun et s'oppose à l'expérience quotidienne. Mais je sais aussi – et chacun peut observer autour de soi – le prix payé pour la démission éducative, payé en occasions perdues, en résignation à l'échec, en espérances déçues, en vies gâchées peut-être. (2012, p. 26-27)

Dans cette perspective, postuler l'éducabilité de tous et de chacun est avant tout un gage de prudence et, paradoxalement, de modestie. Cela interdit à l'enseignant d'enfermer l'élève dans la spirale de l'échec, de désespérer de son avenir et, surtout, cela l'enjoint à ne pas porter sur lui, sur ses capacités cognitives, un jugement définitif, nécessairement arbitraire. L'enseignant doit ici accepter les limites de sa propre action, reconnaître le caractère indépassable de l'altérité de l'élève :

> À bien y regarder, écrit Philippe Meirieu, ce postulat d'éducabilité que certains considèrent comme la marque d'une prétention démesurée – « Qui es-tu, toi, qui prétends faire réussir tout le monde ? » – est plutôt un signe de modestie et de prudence : « Qui es-tu, toi, qui prétends connaître à l'avance l'avenir des personnes ? Toi, qui les condamnes à l'échec définitif en les enfermant de leur difficulté du moment ? Toi, qui ignores que la réussite peut advenir contre toute attente et que, jamais, rien ne prouve que l'intelligence de quiconque soit définitivement éteinte ou qu'il a atteint ses limites ? ». (2015, p. 73)

Ne pouvant être vérifiée du point de vue de la science, l'éducabilité de tous et de chacun peut ainsi être validée du point de vue de l'éthique. Ce n'est pas une idée *vraie*, mais une idée *juste*. Elle contient en elle-même un principe d'égalité ; elle vise à la réussite du plus grand nombre et s'oppose à toute forme de fatalisme, de déterminisme social, de « darwinisme éducatif » pour reprendre la formule de Philippe Meirieu.

Mais par-delà ce positionnement normatif, toujours discutable, le postulat d'éducabilité interpelle plus directement l'enseignant dans sa pratique de cours, dans son rapport à l'enseignement, et dans la manière même dont il conçoit son rôle d'éducateur. En lui interdisant de rejeter sur l'autre la responsabilité de l'échec, en l'exhortant à ne jamais désespérer de la capacité d'apprendre de ses élèves, le postulat d'éducabilité conduit l'enseignant vers la recherche constante de nouvelles solutions pédagogiques. Il est le moteur de sa créativité, de son inventivité, car rien ne peut jamais lui garantir qu'il a épuisé toutes les ressources méthodologiques.

Pour illustrer l'idée de cette implication heuristique de l'éducabilité, Philippe Meirieu (2016, p. 71-76) relate l'aventure du docteur Itard et de Victor, un enfant découvert dans les forêts de l'Aveyron, dont l'histoire, célèbre, a été portée à l'écran par François Truffaut dans l'*Enfant sauvage*. Rappelons-la brièvement ici. Spécialiste de la surdité, le docteur Itard est un disciple des philosophes empiristes qui, comme Locke et Helvétius, considèrent que les êtres humains sont tous susceptibles de s'instruire également. Contre l'avis du plus grand nombre, qui considère Victor comme « débile », le docteur Itard va faire le postulat de son éducabilité, se donnant pour objectif de lui faire acquérir le langage. Au final, Victor ne parlera pas, mais il fera des progrès importants. Et le docteur Itard inventera un grand nombre d'outils pédagogiques. À travers le récit cette histoire, Philippe Meirieu insiste sur la portée heuristique du principe d'éducabilité, sur sa capacité à faire avancer la recherche pédagogique :

> Et c'est cela, au fond, la grande leçon d'Itard : il rappelle que l'autre ne peut grandir, qu'il ne peut survenir de l'apprentissage, que si je fais sans cesse le pari de son éducabilité, si je suis convaincu qu'il va y arriver et que je concrétise cette conviction à la fois par une attente positive et une inventivité didactique toujours renouvelée. Itard, en ce sens, est sans doute l'une des plus grandes figures de l'éducation, l'une de celles qui a le mieux compris que le handicap d'un sujet se définit moins par un écart constaté et insurmontable à la normalité, que par la limite intérieure que l'éducateur se fixe au principe d'éducabilité. (2016, p. 75)

Pour finir, notons que le postulat de l'éducabilité de l'autre est en accord avec un principe de confiance dans la relation éducative. « Vouloir enseigner, c'est croire en l'éducabilité de l'autre ; vouloir apprendre, c'est croire à la confiance de l'autre sur moi », écrit Philippe Meirieu (2012, p. 39). L'importance de ce principe de confiance, et plus précisément l'idée que le regard de l'enseignant peut conditionner la réussite de l'élève, ont été confirmées par de nombreuses études. La plus connue est sans doute celle de Robert A. Rosenthal et Leonore Jacobson, relatée dans leur ouvrage *Pygmalion à l'école* (1971). Rappelons-en brièvement le protocole.

Les deux chercheurs ont d'abord sélectionné, par tirage au sort, 20% des élèves d'une école élémentaire de San Francisco. Ils ont ensuite transmis cette liste d'élèves aux enseignants en leur faisant croire qu'il s'agissait des élèves qui, au vu d'un test de quotient intellectuel réalisé préalablement, avaient le plus gros potentiel parmi l'ensemble des élèves de l'école. Un an après, les deux chercheurs ont refait passer ce test à l'ensemble des écoliers, et les 20%

d'élèves, pourtant sélectionnés au hasard, ont obtenu des résultats meilleurs que leurs camarades. Pour les auteurs, ces résultats s'expliquent par le changement de regard des éducateurs ; c'est l'« effet Pygmalion » : quand on annonce à un enseignant qu'un élève est doué, l'élève obtient de meilleurs résultats.

Cette expérience montre que l'élève tend à se conformer à l'image que son enseignant lui renvoie. La manière dont l'enseignant regarde ses élèves, dont il leur parle, conditionne en partie leur réussite. Un préjugé favorable, une parole encourageante, peuvent permettre à l'élève de reprendre confiance en lui. À l'inverse, un préjugé défavorable, une parole dépréciative, auront un impact négatif sur l'élève qui aura tendance à se conformer à la représentation que son enseignant a de lui.

> Il convient donc, écrit Philippe Meirieu, de se méfier de tout jugement ou comportement qui communiquerait, à notre insu, à l'enfant la conviction qu'il n'y arrivera pas. Il faut au contraire lui insuffler la conviction que ce n'est pas facile, mais qu'il peut y arriver. […]. Avec la confiance de l'adulte, l'enfant va s'engager dans l'apprentissage. (2015a, p. 79)

3.2. Un principe de non-réciprocité

Mais, comme l'a aussi montré Philippe Meirieu, le postulat d'éducabilité possède ses limites, ses dangers et ses dérives : lorsque qu'il se transforme en une obsession, lorsque l'enseignant ne tolère plus la moindre résistance, le moindre échec, lorsque les difficultés sont vécues comme des problèmes insurmontables. Alors, l'enseignant se retrouve confronté aux limites de son propre pouvoir. La violence n'est pas loin, la maladie non plus, avertit Philippe Meirieu :

> On peut être malade de l'éducabilité. Et je crois bien que je le fus. Il arrive un moment, en effet, où la conviction du progrès possible d'autrui et de la part que l'on peut y prendre s'emballe dangereusement. Cela commence avec quelques symptômes apparemment bénins : agacement parce que l'autre ne va pas assez vite, ni tout à fait là où il faudrait. Une parole qui s'accélère, devient tranchante et laisse poindre un instant la déception avant que la confiance reprenne le dessus... Mais il arrive que les choses s'aggravent et qu'on se laisse envahir doucement par la culpabilité et la violence. Nous ne supportons plus, alors, que l'autre nous échappe et nous nous tendons tout entier dans un désir effréné de maîtrise. (2012, p. 41)

Ce désir effréné de maîtrise peut faire basculer l'enseignant vers la manipulation. L'enseignement se fait alors mécanique. S'apparentant à une technique de conformisation, il ne vise plus à la formation d'un homme libre, mais à la production d'automates. En d'autres termes, il confond l'éducation d'un sujet et la fabrication d'un objet. Dangereusement, il réfute le projet qui, selon Philippe Meirieu, constitue la visée même de l'éducation : « l'engagement d'un sujet dans une démarche personnelle d'apprentissage et la conquête progressive de son autonomie » (2015b, p. 74).

Pour échapper à la dérive obsessionnelle de l'éducabilité, à la tension entre le désir de maîtrise et le respect de la liberté de l'apprenant, Philippe Meirieu propose alors d'adjoindre au postulat d'éducabilité un principe de non réciprocité. L'enseignant doit postuler l'éducabilité de l'élève, mais conserver à l'esprit que nul ne peut apprendre à la place de l'autre. Exiger le meilleur, mais s'attendre au pire. Accepter les échecs, mais ne pas renoncer à l'idée de faire progresser ses élèves. Tout faire pour qu'ils réussissent, mais ne rien espérer en retour. Voilà, en substance, ce qu'implique le principe de non réciprocité, à la fois condition de reconnaissance du pouvoir de l'élève et d'émergence de sa liberté :

> Ainsi, écrit Philippe Meirieu, entre Jules Ferry – ministre omnipotent à la tête d'une institution prestigieuse – et le cancre de Prévert – aussi banale et désuète aujourd'hui en soit l'image – c'est bien l'élève qui détient le pouvoir. C'est l'élève qui détient le pouvoir car nul ne peut – sauf à le mettre sous électrodes ou l'assujettir par l'hypnose – le contraindre à se mobiliser sur des savoirs, aussi importants et attractifs soient-ils. C'est l'élève qui détient le pouvoir car, si les savoirs lui préexistent, c'est lui qui, dans ses apprentissages et son développement, préexiste aux savoirs. C'est son attention qui est nécessaire, son engagement qui est requis, son travail qui, seul, peut le faire progresser. Toutes choses, précisément, que nul ne peut décider à sa place. (2014, p. 12)

Admettre le principe de non réciprocité et postuler la liberté de l'apprenant, c'est donc garantir le caractère éducatif de l'enseignement. À l'inverse, écrit Philippe Meirieu, « faire l'impasse sur la liberté d'apprendre, c'est abolir le sujet que l'on cherche précisément à former » (2015b, p. 75). Mais si la liberté de l'apprenant, tout comme son éducabilité, constitue un postulat de l'éthique enseignante, elle risque aussi de devenir un prétexte à l'indifférence, à l'abstention pédagogique. Puisque c'est l'élève qui décide d'apprendre, puisqu'on ne peut jamais rien apprendre à la place de l'autre, et puisque, en définitive, l'enseignant est toujours tributaire de la volonté de l'élève, alors plane, pernicieusement, le risque du fatalisme éducatif et de la démission pédagogique.

> On connaît bien, écrit Philippe Meirieu, cette attitude de mépris affiché où l'on prétend effectuer son travail par devoir mais sans conviction, où l'on répète sans cesse que l'on fait « pour le mieux », sans illusion aucune sur l'intérêt que l'autre va y trouver, convaincu que l'on est que « cela n'est absolument pas notre affaire ». On fait ici profession d'indifférence et l'on met un point d'honneur à ne jamais manifester la moindre déception. (2012, p. 51)

En résumé, il apparaît que l'éthique enseignante se construit dans la tension inhérente à l'antagonisme du postulat d'éducabilité et du principe de non réciprocité. Renoncer à vouloir contrôler le désir de l'élève, reconnaître sa liberté ne signifie pas l'abandon du projet éducatif. Si l'enseignant n'a pas le pouvoir sur l'apprentissage, il conserve la responsabilité de le faire advenir. C'est à lui de créer les conditions les plus favorables pour que survienne le désir d'apprendre ; à lui de construire des situations qui vont amener l'élève à s'investir ; bref, à lui de trouver des solutions didactiques. Philippe Meirieu nomme cela l'« obstination didactique » – implication directe du postulat d'éducabilité –, dont le pendant, à la fois antagoniste et complémentaire, se situe dans la « tolérance pédagogique » – conséquence logique du principe de non réciprocité :

> Il est impossible, on l'a vu, de se passer du postulat d'éducabilité… Mais il est dangereux de l'appliquer aveuglément. De même, il serait grave de ne pas reconnaître que c'est la mobilisation de la liberté d'un sujet qui permet de véritables apprentissages… Mais il ne faudrait pas, pour autant, s'en remettre, les yeux fermés, à la demande des élèves. Postulat d'éducabilité et postulat de liberté sont donc, à la fois, indispensables et contradictoires. Et c'est dans leur tension même que s'inscrit le métier d'enseignant, quand il s'efforce de tenir ensemble *l'obstination didactique et la tolérance pédagogique*. (2015b, p. 76, souligné dans le texte)

3.3. Un principe d'autorité

On l'a vu, la reconnaissance de la liberté de l'apprenant, associée au postulat de son éducabilité, implique de renverser la verticalité de la relation éducative, de subordonner l'enseignement à l'apprentissage, et l'enseignant à l'apprenant. Dans cette perspective, ce n'est pas l'enseignant qui détient le pouvoir, mais l'apprenant, car c'est lui qui apprend, par une décision et un travail dont il est le seul maître. Le rôle de l'enseignant est alors de créer

les conditions possibles de l'apprentissage, de le « permettre », comme l'écrivent justement Louis Porcher et Martine Abdallah-Pretceille :

> Tout apprentissage effectif n'est qu'endogène. L'enseignant qui a de l'autorité, c'est donc d'abord un catalyseur, quelqu'un qui permet à l'apprenant d'être véritablement apprenant. De même que le chef d'orchestre n'a pas pour fonction de diriger les musiciens au sens descendant de cette expression, mais est destiné à permettre à chacun d'entre eux de « faire de la musique » au mieux de ses possibilités personnelles et dans l'articulation d'une œuvre collective (qui à la fois dépasse les individus mais ne se réalise qu'à travers eux), de même l'enseignant n'a pas à transmettre mais à permettre. (1998, p. 185)

Le pouvoir de l'enseignant ne se situe donc pas dans un rapport de domination ou de soumission, mais dans sa capacité à rendre possible des apprentissages, à rendre autonomes des apprenants. C'est de cette capacité-là qu'il tire sa légitimité et son autorité. Dans cette perspective, « l'autorité n'est pas contraire à l'idéal d'autonomie, écrit Eirick Prairat, elle en est la condition de sa possibilité » (2013, p. 174). Olivier Reboul ne dit pas autre chose :

> Qui a besoin d'être éduqué a besoin d'autorité. Mais la fin de l'éducation est d'apprendre à s'en passer, le pronom « en » visant ici non pas l'éducation, mais l'autorité ! Autrement dit, le but de l'éducation n'est pas d'arriver à un stade où l'éduqué n'aurait plus à apprendre, car on a toute sa vie besoin d'apprendre ; il est de permettre à chacun d'apprendre par lui-même en se passant de maître, d'aller de la contrainte à *l'auto-contrainte*, d'être majeur. (2016, p. 76, souligné dans le texte)

Afin d'illustrer, du point de vue de l'éthique, ce fonctionnement de l'autorité dans la relation éducative, intéressons-nous ici brièvement à la question de la sanction. Pratique commune et sans doute inévitable, car inhérente à la démarche éducative, la sanction vise à la fois la conformisation et l'émancipation du sujet. La conformisation, d'abord, dans la mesure où, comme l'écrit Philippe Meirieu, elle « sanctionne toujours l'écart à la norme admise, l'infraction à la règle du jeu imposée » (2012, p. 65). L'émancipation, ensuite, car la sanction rend possible l'émergence de la responsabilité subjective. Elle est, nous explique Philippe Meirieu, un moyen de faire advenir la liberté de l'élève :

> Sanctionner, c'est bien, en effet, attribuer à l'autre la responsabilité de ses actes et, même si cette attribution est constitutivement prématurée, même si elle est, *stricto sensu*, au moment où elle est faite, un leurre – puisque l'enfant n'est précisément

> pas déjà éduqué – elle contribue à son éducation en créant chez lui progressivement cette capacité d'imputation par laquelle sa liberté se construit. (2012, p. 66)

Dans cette perspective, la pratique de la sanction rejoint l'idée d'une autorité émancipatrice. Elle n'est pas un simple instrument de coercition, ni une manière de forcer à adhérer sans comprendre, mais un outil éducatif qui participe, hypothétiquement, à la responsabilisation de l'élève et à l'émergence de sa liberté. Visant, d'un côté, la conformisation et, de l'autre, l'autonomisation, la sanction est au cœur de l'antagonisme inhérent à l'entreprise éducative. Comme l'écrit Eirick Prairat, elle « porte à son point culminant la dimension aporétique de la raison éducative » (2011, p. 95).

Si la sanction est une manière de faire advenir l'autonomie de l'élève, de respecter sa liberté, alors elle devient un acte potentiellement nécessaire du point de vue de l'éthique. En cela, elle met l'enseignant face à sa responsabilité d'éducateur. Il doit faire un choix, celui d'y recourir ou non, lequel est fatalement porteur de conséquences sur autrui. Refuser de sanctionner peut correspondre à un refus d'encourager la liberté de l'élève, à un déni de responsabilité, et finalement à une démission éducative. Mais faire le choix de sanctionner comporte aussi le risque d'une injustice :

> Nous savons, écrit Philippe Meirieu, que, en éducation, un destin peut basculer à bien peu de choses, à une phrase maladroite et instantanément oubliée par celui qui la prononce, à un geste excessif, à une sanction qui n'était pas méritée. Nous savons, aussi, qu'on n'efface rien dans l'histoire de l'autre et que la punition qui n'est pas méritée peut prendre pour lui, à notre insu, des dimensions tragiques. Nous pressentons, enfin, bien des dérapages possibles : même si on laisse de côté les cas – moins rares qu'on ne le croit – où l'on met en question l'intégrité physique et psychologique d'un sujet, où la sanction fait exactement ce qu'elle prétend sanctionner, où l'humiliation génère le découragement, voire la désespérance sur soi, quand on prétend, au contraire, fortifier sa liberté… on sait bien, au fond de nous-même, que la sanction a un caractère inéluctablement arbitraire. (2012, p. 67)

Arbitraire et irréversible, la sanction, et à travers elle, la pratique de l'autorité éducative, interpellent l'enseignant dans son jugement, dans sa légitimité à l'exercer. Elle suscite le trouble de la conscience. « La sanction n'est tolérable, écrit Philippe Meirieu, que dans la mesure où l'on s'y résigne avec "mauvaise conscience" » (2012, p. 65). Possiblement injuste, la sanction doit être accompagnée d'un principe de précaution, d'une forme de retenue, d'un

sens aigu du discernement. Elle rejoint en cela la pratique de l'évaluation qui, elle aussi, soumise à l'arbitraire et au subjectif, questionne l'enseignant dans son autorité et dans les conséquences de ses actes. Tout comme la sanction, l'évaluation peut sombrer dans la démission éducative, dans le refus d'exercer un pouvoir. L'exercice de l'autorité est ainsi constamment aux prises avec un sentiment de culpabilité :

> La position éducative, résume Philippe Meirieu, est donc particulièrement difficile : elle réside dans l'acceptation d'actes que l'on sait, à la fois, nécessaires et arbitraires et que l'on ne peut effectuer qu'avec la conviction de l'utile et l'hésitation du légitime. C'est même, vraisemblablement, dans cet espace précaire entre l'utile et le légitime que s'immiscent, pour l'éducateur, l'inquiétude éthique et, pour l'éduqué, quand il le pressent, cette interrogation irréversible sur le monde et sur soi que l'on peut nommer la conscience. (2012, p. 68)

Notons pour finir ici sur cette question de l'autorité éducative qu'elle est étroitement liée à un contexte institutionnel. Nous l'avons dit, la sanction s'exerce toujours en référence à une norme, laquelle diffère selon les conceptions culturelles dominantes. Il en va de même pour l'évaluation dont la pratique se fait toujours dans le cadre d'une institution éducative particulière qui façonne directement les méthodes évaluatives. Parce que leur étude dépend d'un contexte particulier, nous ne jugeons pas utile d'approfondir davantage ici ces thématiques de la sanction et de l'évaluation. Le propos de cette section étant, rappelons-le, de subsumer quelques principes généraux et d'identifier quelques problématiques éthiques communes à l'agir enseignant. Toutefois, et précisément en ce qu'elles sont liées à un contexte culturel, à une tradition éducative, ces thématiques sont centrales dans notre réflexion. Nous y reviendrons plus en profondeur lors de l'analyse de notre enquête par entretiens (chap. 5, sect. 4).

3.4. Un principe de séduction

À l'instar de la sanction, la séduction revêt un caractère particulier en raison de sa connotation péjorative et du silence coupable qui semble peser sur elle. Fréquemment associée au machiavélisme d'un séducteur pervers, elle est vue comme une tromperie, un mensonge ou une manipulation. En éducation, plus encore que dans d'autres domaines, elle apparaît comme dangereuse et condamnable. Un enseignant qui jouit d'une grande popularité auprès de ses

élèves, qui les séduit, risque d'être victime d'un soupçon d'illégitimité, voire d'une accusation d'abus de pouvoir.

Pourtant, tout comme la sanction, la séduction est intrinsèque à l'acte éducatif. Qu'on le veuille ou non, elle est constitutive de toute relation humaine, et partant, de la relation éducative. Telle est en tout cas la thèse dominante, que nous rallions ici, de l'ouvrage collectif *Enseigner et séduire* (Gauthier & Jeffrey, 1999), l'une des rares études sur cette thématique qui, bien que centrale en éducation, a paradoxalement été peu réfléchie.

La séduction est inhérente à la relation éducative, avons-nous dit. Sans doute convient-il de développer un peu ce postulat et ses implications sur l'éthique enseignante. Une première précision a trait au fonctionnement dialectique de la séduction qui, avec l'aversion, constitue l'un des deux pôles de la relation éducative. « Tout ce que l'enseignant est, fait, ou dit produit nécessairement des effets (de nature affective) sur l'élève, effets qui se situent quelque part entre la séduction et l'aversion », écrit Yvon Pépin (1999, p. 76). Une seconde précision concerne la réciprocité de la relation, ou plus exactement son caractère récursif. « Tout ce que l'élève est, fait ou dit a des effets analogues de séduction-aversion sur l'enseignant qui, à son tour, les évalue pour construire son rapport global à lui », poursuit Yvon Pépin (*Ibid.*, p. 77).

Dans cette perspective, la relation éducative est une relation de négociation, dont la séduction constitue un outil incontournable. Sauf à démissionner pédagogiquement, à faire le choix de l'indifférence, l'enseignant est condamné à jouer la séduction. Louis Porcher et Martine Abdallah-Pretceille font un constat identique :

> L'enseignant s'apparente […] au bonimenteur, au vendeur à la sauvette, au harangueur, au marchand gyrovague qui s'époumone à convaincre et séduire le chaland. Faire un cours d'une discipline donnée, c'est toujours d'abord dire, même si l'on ne se rend pas compte : cette discipline mérite d'être enseignée. (1998, p. 187)

Cette idée de négociation nous aide à comprendre l'aspect procédural, toujours incertain de la séduction. L'enseignant, et c'est heureux, n'en maîtrise jamais totalement le destin. « Nous ne sommes pas tous séduits, écrit Yvon Pépin, par les mêmes déclencheurs et ce qui provoque un effet de séduction chez l'un peut fort bien provoquer de l'aversion chez l'autre » (1999, p. 81). On retrouve ici le principe de non réciprocité dans la relation éducative. En matière de séduction, comme plus généralement en éducation, c'est bien l'élève qui détient le pouvoir.

> La personne que l'on veut séduire, écrit Claude Simard, peut à tout moment mettre fin au jeu, et c'est précisément là où résident toute la difficulté et le défi du séducteur ou de la séductrice. […]. La séduction apparaît donc comme une aventure risquée, hasardeuse, dont le succès n'est jamais assuré. Tenter de séduire, c'est se lancer dans une entreprise au déroulement impondérable et à l'issue imprévisible. En classe, l'enseignant séducteur, à l'instar de l'amoureux séducteur, peut emporter l'adhésion de ses élèves comme il peut tout aussi bien échouer et se retrouver Gros-Jean comme devant. (1999, p. 68)

Cette image du Gros-Jean, en ce qu'elle s'oppose à l'idée d'une puissance exercée unilatéralement, nous éloigne efficacement d'une vision simpliste de la séduction qui, par définition, serait exclusivement réduite à la manipulation perverse d'une victime innocente. La séduction, disons-le encore, est négociation. Mais si l'enseignant cherche ainsi à négocier, c'est bien parce qu'il reconnaît la liberté et le pouvoir de l'élève qui, seul, décide d'apprendre. Si tous les apprenants étaient d'emblée convaincus de la nécessité d'apprendre, si chacun éprouvait déjà le désir de l'apprentissage et le plaisir de l'effort, gageons alors que l'enseignant pourrait se passer de la séduction, et, conjointement, l'apprenant se passer de… l'enseignant. Paradoxalement, en effet, si l'enseignant joue le jeu de la séduction, c'est parce ses élèves ne peuvent pas (encore) se passer de lui.

On comprend mieux dès lors que la séduction est constitutive de la relation éducative, et qu'elle ne contredit ni le postulat d'éducabilité, ni celui de la liberté de l'apprenant. Elle ne vise pas, en effet, à assujettir un élève mais à faire advenir un apprentissage. Pour cela, elle doit opérer moins entre l'enseignant et l'élève qu'entre l'élève et le savoir.

> En effet, écrit Claude Simard, une opération de séduction en éducation qui n'aboutirait qu'à renforcer les liens interpersonnels entre l'enseignant et l'élève ne relèverait que de la séduction amoureuse et n'aurait guère d'effet sur le plan didactique. Pour produire son plein effet didactique, la séduction pédagogique doit être différée et dirigée avant tout vers le savoir : par son action séductrice, l'enseignant essaie non pas d'attacher l'élève à sa personne, mais de lui donner l'envie de s'approprier la connaissance. (1999, p. 70)

Dans cette perspective, l'enseignant doit percevoir les représentations que se font les élèves de l'objet d'enseignement, ce qu'ils en attendent et ce qu'ils en redoutent éventuellement. À l'instar du séducteur, il doit être sensible au désir initial du sujet, le comprendre et le satisfaire, en s'y ajustant stratégiquement, en le faisant évoluer si nécessaire, en le

transformant progressivement pour le rendre finalement compatible avec ses propres désirs, avec ses propres objectifs d'enseignement. Obéir à ses élèves tout en les dirigeant. Tel est sans doute l'art de la séduction en éducation. On remarque que, envisagée de la sorte, elle ne contredit pas, non plus, le principe d'autorité éducative : l'enseignant permet à ses élèves de devenir apprenants.

Doit-on toutefois s'offusquer de la ruse ? considérer que la fin ne justifie pas les moyens ? donner le primat à l'honnêteté ? faire de la sincérité une vertu de l'éducateur ? En somme, doit-on être déontologiste, conséquentialiste ou vertuiste ? Nous rejoignons ici le point de vue d'Yvon Pépin :

> On peut être en désaccord avec les fins du séducteur, mais ce désaccord ne devrait pas nous amener à négliger les précieux enseignements que l'on peut tirer de ses performances pour arriver à des fins légitimes. *L'enseignant apprend à séduire pour mieux faire apprendre ; l'élève apprend à séduire pour mieux faire enseigner ; la matière « apprend à séduire » pour mieux faire enseigner et apprendre*. Si le séducteur réussit à utiliser et à manipuler le désir légitime de ses conquêtes à des fins illégitimes, pourquoi ne serait-il pas possible d'utiliser des désirs théoriquement inappropriés à des fins d'apprentissage ? (1999, p. 89, souligné dans le texte)

Pas de morale du devoir, donc, qui nous interdirait de mentir, ni de morale vertuiste qui nous demanderait d'agir au nom de la sincérité, mais une morale conséquentialiste qui évalue les actions, non pas en fonction de leur nature, mais de leurs effets éducatifs. En éducation, comme ailleurs, il convient de se méfier des morales épaisses, des interdits et des grands principes qui toujours courent le risque de faire sombrer l'enseignant dans la culpabilité et l'angoisse plutôt que d'encourager son inventivité pédagogique.

La séduction, la ruse et la roublardise font pleinement partie de la panoplie du bon pédagogue. Pour s'en convaincre un peu plus, il n'est que de comparer la colère feinte et la colère réelle. Jouer la comédie de la colère en classe, avec tact et savoir-faire, est certainement plus efficace que de se plonger dans une colère réelle, certes sincère, mais qui risque de mettre définitivement en péril la situation éducative. Répétons-le, le pédagogue a besoin de ruses, de stratagèmes et de chemins de traverse. À ce sujet, Philippe Meirieu nous invite à méditer sur cette anecdote, rapportée par un anthropologue, qui relate la manière dont les adultes d'« une contrée lointaine » incitent les enfants à leur « voler » les connaissances :

> Jadis, dans une contrée lointaine, bien avant que nous inventions l'école, une petite société qu'on juge trop facilement primitive interdisait aux enfants d'accéder aux connaissances. Les adultes aguerris se réunissaient régulièrement, le soir, autour du feu, pour échanger les savoirs et les savoir-faire qu'ils avaient acquis et qu'ils jugeaient essentiels à sauvegarder et à transmettre. Non seulement les enfants étaient exclus de ces rencontres, mais on plaçait des gardes armés aux visages inquiétants tout autour pour les empêcher d'approcher. La ruse fonctionnait toujours : avec de savants stratagèmes, les enfants réussissaient à déjouer la vigilance des gardiens et à voler quelques-uns de ces savoirs si précieux qui leur étaient cachés. Ainsi les enfants prenaient et apprenaient. Ainsi, les adultes, lucides et roublards, leur permettaient-ils de s'emparer des connaissances. Ainsi s'opérait l'éducation… (Robin, cité par Meirieu, 2014, p. 26)

3.5. Un principe de responsabilité

Avec ce cinquième principe, le principe de responsabilité, nous clorons ici cette section en même temps que nous la résumerons. L'éthique professionnelle, nous l'avons vu, est une éthique de la responsabilité, dans le sens wébérien du terme. Le principe de responsabilité englobe ainsi l'ensemble des autres principes axiologiques de l'enseignement. Que pouvons-nous donc dire, au final, de plus consistant à propos de l'éthique enseignante, et à propos de la responsabilité en éducation ? Sans doute convient-il d'abord de rappeler, avec Eirick Prairat, la distinction entre responsabilité juridique et responsabilité morale.

> Le maître est juridiquement responsable, écrit Eirick Prairat, il l'est aussi moralement. Dans cette acceptation morale, la responsabilité n'est pas réponse à une sommation extérieure, à une exigence institutionnelle. Elle est auto-obligation. […]. On voit en quel sens l'assomption d'une telle responsabilité excède la responsabilité juridique car elle échappe à la logique de l'imputation. (2013, p. 177)

Eirick Prairat précise ensuite que « ce qui incline l'enseignant à se constituer répondant est l'inquiétude », inquiétude qu'il définit comme « relative aux apprenants et à ce qu'ils manifestent de fragilité dans le difficile exercice d'apprendre » (*Ibid.*, p. 178). On peut ainsi envisager la responsabilité morale de l'enseignant comme une auto-obligation, un devoir qui puise sa source dans un sentiment d'inquiétude vis-à-vis de la vulnérabilité de l'élève. En

d’autres termes, le trouble de la conscience que suscite l’exercice d’un pouvoir sur l’élève est au fondement de la responsabilité en éducation.

Responsabilité qui, comme on l’a vu, s’articule autour des principes d’éducabilité, de non réciprocité, d’autorité et de séduction pédagogique. Postulant l’éducabilité de l’élève, l’enseignant est responsable de la réussite de tous et de chacun. Respectant la liberté d’apprendre, il est responsable du caractère éducatif de son enseignement. Exerçant une autorité libératrice, il est responsable de la responsabilisation de l’élève. Jouant le jeu de la séduction, il est responsable de la négociation du désir d’apprendre.

Mais il y a une responsabilité de l’enseignant sur laquelle nous n’avons encore rien dit, ou presque. Elle concerne sa relation aux savoirs et l’exigence professionnelle de les maintenir, de les travailler et de les questionner. On distingue généralement deux types de savoirs, intimement reliés : les savoirs théoriques et les savoirs pratiques. Les savoirs théoriques englobent d’une part, les savoirs à enseigner, ou savoirs disciplinaires, et d’autre part, les savoirs pour enseigner, ou savoirs didactiques. Quant aux savoirs pratiques, ils correspondent aux savoir-faire procéduraux issus de l’expérience et de l’action réussie.

De nouveau, le postulat d’éducabilité, par ses implications heuristiques, peut nous aider à comprendre plus précisément en quoi consiste la responsabilité de l’enseignant vis-à-vis des savoirs. Comme on l’a vu à travers l’idée d’« obstination didactique », postuler l’éducabilité oriente l’enseignant vers la recherche de nouvelles solutions, vers l’invention de nouveaux dispositifs, ou l’adaptation de ceux déjà existants. Dans cette perspective, l’enseignant est un chercheur. Sa pratique est inscrite dans la réflexion. Comme l’écrit Philippe Meirieu, cette posture de l’enseignant vis-à-vis des savoirs, la manière qu’il a de les questionner, la relation qu’il entretient avec eux, ont un effet décisif sur l’apprentissage des élèves, sur leur désir d’apprendre :

> Un maître ne transmet pas seulement des savoirs, il transmet aussi son rapport aux savoirs. Qu’il se contente – comme nous le faisons tous aux moments de lassitude – de distribuer, même avec le scrupule attentif d’un conservateur en chef, des bribes de connaissances accumulées lors de ses études ou collectées dans les programmes, et la transaction abolit toute vibration. Les savoirs viennent de lui, mais sans passer par lui : déshumanisés, ils restent étrangers au sujet dans l’élève. Pour que les savoirs touchent leur cible et mobilisent l’intelligence de l’enfant, il faut qu’ils soient habités par celle de l’adulte. Il faut que le maître explore les connaissances qu’il expose. Et qu’il les expose en les explorant. Nul élève, nul étudiant ne s’y trompe. Tous savent reconnaître, à une hésitation ou à un

> emballement, à un imperceptible bégaiement ou à une maladroite insistance, que l'adulte entretient avec le savoir une relation d'intériorité qui lui confère une inimitable authenticité. (2014, p. 41-42)

Nous avons vu que la négociation du plaisir d'apprendre était liée à la mise en place de ruses et de stratagèmes, et que tout enseignement comportait nécessairement une part de théâtralité et de jeu. Avec Philippe Meirieu, il nous faut reconnaître maintenant que la séduction pédagogique s'opère aussi dans l'authenticité, dans la congruence de l'enseignant avec son objet d'enseignement. Responsable des savoirs, de leur transmission, l'enseignant est appelé à être lui-même. De nouveau, nous mettons le doigt sur une tension constitutive de l'agir enseignant, tension qui rejoint celle de la dialectique du même et de l'autre, et qui interpelle l'enseignant dans son identité et ses valeurs.

Une dernière précision, fondamentale, pour clore ici sur cette thématique de la responsabilité morale en éducation. On l'a dit, le sentiment de responsabilité provient d'une inquiétude relative à la vulnérabilité de l'apprenant. En tant qu'enseignant, je dois faire le pari de l'éducabilité de l'élève, c'est-à-dire ne jamais lui imputer la responsabilité de l'échec, mais toujours chercher dans ma propre responsabilité les moyens d'y remédier. Du point de vue l'éthique, il s'agit d'une posture exigeante qui porte en elle le risque de la violence envers autrui, et le piège de la culpabilité envers soi-même. L'enseignant est responsable, mais il ne doit pas se sentir coupable de ses propres échecs, de ses propres manquements à l'exigence éthique. D'où l'importance, selon Philippe Meirieu, de « pratiquer l'indifférence de circonstance », de faire une « pause éthique » lorsque la tension devient trop forte, et au final, de « tolérer la médiocrité » :

> Je choisis, écrit Philippe Meirieu, la parenthèse pour ne pas sacrifier le texte ; je me résigne à ne pas vivre toujours *a maxima* pour pouvoir parfois travailler à l'essentiel. Ainsi toute activité pédagogique est-elle tendue en permanence entre la nostalgie du merveilleux et la tolérance de la médiocrité. Je dois sans cesse vivre dans l'espérance éthique que toute mon action soit organisée pour permettre l'émergence, en face de moi, de sujets autonomes mais ne nourrir aucune culpabilité du fait que je n'y parviens pas partout et tout le temps, que j'ai parfois recours à des procédés inavouables mais sans lesquels la tension serait telle, en moi, que je n'y survivrai pas longtemps. (2012, p. 162)

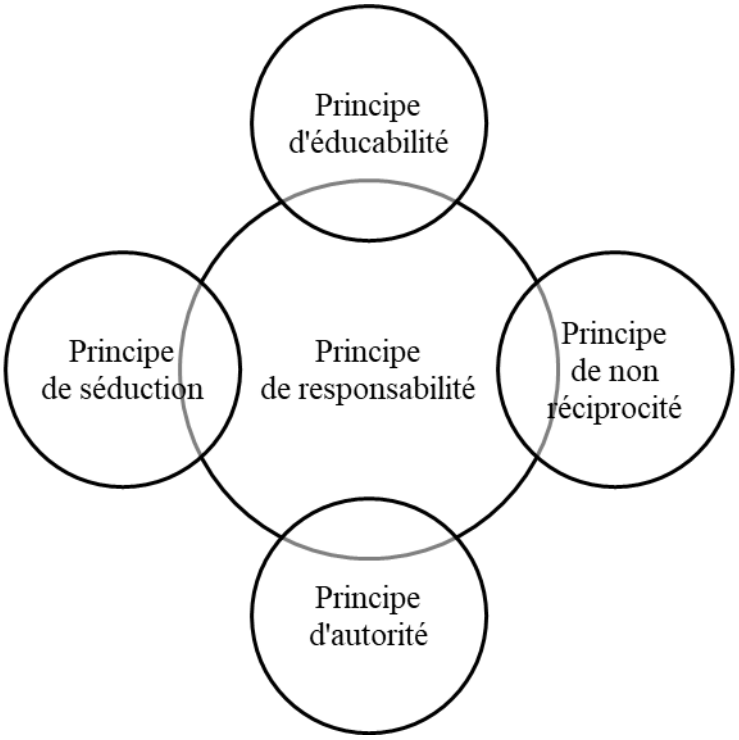
Arrêtons-nous un instant sur cette réflexion car elle est en accord avec l'idée d'un minimalisme moral. Une telle vision de l'éthique, que nous rallions ici, s'oppose en effet

radicalement au maximalisme moral. Elle nous éloigne définitivement d'une morale des vertus, épaisse et envahissante, basée sur l'idée qu'il existe des personnalités, des traits de caractère et des dispositions stables vers lesquels il nous faudrait tendre constamment. Contre cette orientation vertuiste de l'éthique, nous pensons que la responsabilité de l'enseignant en éducation ne doit pas être confondue avec son exemplarité. L'enseignant doit agir de manière responsable, mais cela ne signifie pas pour autant qu'il soit tenu à une quelconque et douteuse exigence d'exemplarité. Nous aurons l'occasion de revenir sur cette idée lors de l'analyse de la question de l'éthique en DLC (chap. 3, sect. 4).

3.6. Schéma de synthèse

En guise conclusion, il nous semble intéressant de proposer un schéma de synthèse sur les caractéristiques éthiques de l'agir enseignant, schéma qui donne à voir, tels que nous les avons décrits, les principes autour desquels se structure l'éthique éducative ainsi que les liens d'inclusion entre ces principes.

Schéma 2 : Les caractéristiques éthiques de l'agir enseignant



4. L'apport des recherches empiriques

Comme nous venons de le voir à travers l'examen des caractéristiques éthiques de l'agir enseignant, la question de l'éthique professionnelle des enseignants est particulièrement bien documentée d'un point de vue théorique. En revanche, peu de recherches ont été menées à ce jour dans une perspective descriptive, même si le domaine connaît depuis quelques années un développement continu. Dans cette section, nous présentons les résultats de trois recherches empiriques qui constituent des travaux majeurs sur la question de l'éthique professionnelle des enseignants, et qui nous semblent pouvoir orienter utilement la visée descriptive de notre propre recherche.

La première étude que nous présentons ici – qui dans l'ordre chronologique a aussi marqué le début des travaux empiriques dans ce domaine – est celle menée par Didier Moreau (2003) dans le cadre d'une recherche doctorale sur la construction de l'éthique professionnelle des enseignants. La seconde, qui est le fruit d'une importante recherche collective réalisée par une équipe de chercheurs québécois (Gohier, Desautels, & Jutras, 2010), porte plus spécifiquement sur les préoccupations éthiques des enseignants de l'ordre collégial. La troisième et dernière étude, réalisée par Vincent Lorius (2014), examine l'hypothèse du recours à une éthique minimale dans les pratiques éducatives scolaires.

Ces trois recherches, en ce qu'elles s'inscrivent pleinement dans le domaine de l'éthique appliquée, ont pour point commun de poser l'hypothèse qu'il existe une éthique professionnelle des enseignants, laquelle doit être formalisée non pas sur la base de théories normatives que l'on appliquerait telles quelles à la pratique, mais, au contraire, à partir de l'expérience éthique des enseignants. Dans cette perspective, il s'agit principalement de mettre au jour la manière dont les praticiens problématisent les enjeux moraux de leur pratique, et de montrer les repères éthiques auxquels ils recourent.

4.1. La construction de l'éthique professionnelle des enseignants

Dans le cadre d'une thèse de doctorat intitulée *La construction de l'éthique professionnelle des enseignants : la genèse d'une éthique appliquée de l'éducation*, Didier Moreau (2003) a montré que les enseignants se professionnalisent en se construisant une éthique appliquée de l'éducation. Partant du double postulat selon lequel, d'une part, l'éthique est inhérente à l'agir

enseignant, et, d'autre part, les enseignants doivent conquérir une position d'agent moral, l'étude de Didier Moreau vise, dans sa perspective descriptive, à mettre en évidence les modalités selon lesquelles les enseignants accèdent à cette position d'agent moral.

Pour ce faire, l'auteur a réalisé une enquête par entretiens semi-directifs avec des enseignants débutants de l'éducation nationale française, ainsi qu'avec leurs formateurs. Les enquêtés ont été notamment amenés à évoquer les raisons de leur entrée dans le métier et les différences constatées par rapport à leurs propres attentes. Les entretiens ont ensuite été analysés par extraction des « assertions fondamentales », dont la mise en réseau a permis d'identifier trois « épreuves » : l'épreuve de la vulnérabilité, celle de l'opacité d'autrui, et celle de l'assomption de la responsabilité. Voyons donc plus précisément, avec Didier Moreau, en quoi consistent ces trois épreuves que traverse successivement l'enseignant débutant.

Dans *l'épreuve de la vulnérabilité*, tout d'abord, l'enseignant est confronté à la souffrance de ses élèves. À travers les conséquences négatives et inattendues d'un acte, d'une parole ou d'un geste, il mesure, malgré lui, la vulnérabilité de ses élèves, en même temps que l'étendue de son pouvoir.

> L'épreuve de la vulnérabilité, écrit Didier Moreau, est la découverte d'un pouvoir immense de nuire à autrui, qui résulte de la structure ontologique de l'acte d'éducation […]. Cette découverte d'une responsabilité aussi grande peut être jugée effrayante, et parfois, effectivement, des débutants décident, à ce moment précis de leur entrée dans le métier, de la refuser et de quitter la profession. Quand le débutant l'affronte, au contraire, c'est qu'il s'accepte lui-même comme éthiquement vulnérable, c'est-à-dire qu'il s'expose réellement à l'éthicité concrète de sa position. (2012, p. 263)

Ainsi, c'est en éprouvant sa propre vulnérabilité, et en acceptant de s'exposer lui-même comme une personne vulnérable, que l'enseignant surmonte cette première épreuve et que la relation éducative devient possible. On notera ici que cette épreuve de la vulnérabilité rejoint le principe de responsabilité morale tel que nous l'avons défini ci-avant (sect. 3.5) : c'est à travers le sentiment d'inquiétude que l'enseignant éprouve vis-à-vis de la vulnérabilité de l'élève qu'il accède à la responsabilité éducative.

Au cours de la seconde épreuve, *l'épreuve de l'opacité*, l'enseignant découvre que certains élèves lui sont incompréhensibles, qu'il ne peut donner du sens à leur action ou à leur attitude. L'illusion de la transparence de l'apprenant, et la volonté d'exercer sur lui une maîtrise totale, conduisent alors l'enseignant à interpréter ce déficit de compréhension comme la marque de

son propre échec, comme la limite de son pouvoir et de ses compétences professionnelles.

> Aussi, l'épreuve consiste-t-elle à accepter cette résistance de l'élève à l'interprétation, et à comprendre que, loin d'être un obstacle et une limite, cette opacité est une condition de la rencontre entre les sujets de la relation éducative : car si l'élève en difficulté reste une énigme pour le débutant, il apparaît très rapidement à ce dernier que l'enseignant qu'il est, ainsi que les enjeux mêmes de l'institution scolaire, restent incompréhensibles pour l'élève, et que ce déficit de sens est le facteur essentiel à l'origine de la difficulté des élèves à l'école. Cette épreuve contraint le débutant à renoncer à exercer une maîtrise totale de l'acte éducatif et l'incite à porter un regard prudent sur tous les élèves lorsqu'il les confronte aux apprentissages. (Moreau, 2009b, p. 81)

On remarque ici que cette seconde épreuve rejoint la perspective éthique ouverte par Emmanuel Levinas : chercher à connaître, saisir, interpréter l'autre revient à nier son altérité ; en tant qu'enseignant, il me faut admettre le caractère indépassable de l'altérité de l'élève. Plus généralement, il est possible de faire le lien entre cette épreuve et le principe de non réciprocité formulé par Philippe Meirieu : reconnaître l'opacité de l'apprenant, c'est aussi reconnaître le postulat de sa liberté ; renoncer à vouloir maîtriser l'autre ne signifie pas l'abandon du projet éducatif, mais, au contraire, la condition de sa possibilité.

L'épreuve de l'assomption de la responsabilité, troisième et dernière épreuve, marque l'achèvement du processus d'entrée dans le métier en opérant la synthèse des deux épreuves précédentes. Elle correspond au dépassement du sentiment d'échec lié à l'incompréhension réciproque de l'enseignant et de l'élève. Reconnaissant l'opacité de l'apprenant, l'enseignant accède à la responsabilité lorsqu'il éprouve un sentiment de confiance dans la relation éducative, lorsqu'il comprend qu'il ne sera plus démuni face à la vulnérabilité et l'opacité de ses apprenants :

> Il ne s'agit plus, écrit Didier Moreau, de prétendre posséder par avance les réponses à toutes les difficultés potentielles de l'acte pédagogique, mais de comprendre rétrospectivement que l'on a exercé suffisamment sa raison pratique pour aborder les circonstances à venir : on sait s'y prendre avec autrui dans le but d'assurer son éducation. (*Ibid.*, p. 81)

Dans cette épreuve, l'enseignant comprend en définitive que la responsabilité éducative n'est pas liée à une expertise technique, mais à la reconnaissance de soi-même comme agent moral capable d'agir avec confiance. Cette épreuve, décisive, comporte un risque d'échec

important : la non-assomption de la responsabilité signifie le renoncement du projet d'enseigner, la sortie définitive du métier. Selon Didier Moreau, il importe alors de prendre au sérieux ces expériences dans le cadre de la formation professionnelle des enseignants, formation qui devrait être conçue comme le lieu d'un dialogue permettant l'analyse et la problématisation des difficultés d'ordre éthique rencontrées dans la pratique professionnelle.

> L'objectif *[de la formation professionnelle]* serait de réfléchir collectivement sur l'application des principes aux situations inédites singulières et concrètes, afin de discerner les exigences d'une création de normes valides dans le cadre d'une éthique appliquée. Cette herméneutique collective des situations éducatives deviendrait une dimension de la construction professionnelle permettant aux futurs enseignants de bâtir leurs propres structures professionnelles de discussion éthique. (*Ibid.*, p. 84)

4.2. Les préoccupations éthiques des enseignants

La seconde recherche empirique que nous présentons ici est une recherche collective réalisée par Christiane Gohier, France Jutras et Luc Desautels. Menée auprès d'enseignants québécois de l'ordre collégial, cette étude a poursuivi deux objectifs. Le premier a consisté à mettre au jour les préoccupations éthiques des enseignants, c'est-à-dire « tous les objets ou situations qui suscitent des interrogations, voire des dilemmes dans l'orientation de la conduite envers l'autre » (Gohier, 2012, p. 23) ; et le second objectif a été de « décrire les caractéristiques attribuées aux préoccupations éthiques par les enseignants ainsi que les points de repère et stratégies utilisées dans la résolution de dilemmes éthiques » (*Ibid.*, p. 23).

Pour ce faire, les auteurs ont eu recours à deux méthodes. Dans un premier temps, ils ont mené une enquête par groupes de discussion (*focus group*) auprès de 63 enseignants réunis en 8 groupes, « dans un climat de discussion libre, […] animée et thématiquement orientée par un animateur/chercheur » (Gohier, 2012, p. 24). Les données enregistrées et analysées ont servi, dans un second temps, à la conception d'une enquête par questionnaires portant sur les mêmes thèmes que l'enquête par groupes de discussion.

Les résultats de ces enquêtes ont été présentés dans divers articles (voir notamment : Gohier, Desautels, Jutras, & Ntebutse, 2010 ; Gohier, Desautels, & Jutras, 2010 ; Gohier, 2012). Nous nous bornerons ici à souligner deux résultats qui nous semblent avoir une portée générale, c'est-à-dire non réductible au contexte particulier dans lequel ils ont été obtenus. Le premier

porte sur l'importance de la discussion entre collègues, discussion qui apparaît, selon l'étude, comme la stratégie principalement utilisée pour résoudre les dilemmes. Rejoignant sur ce point la proposition de Didier Moreau, les auteurs en appellent au développement de la réflexion éthique collective dans le cadre de la formation des enseignants :

> La place de l'éthique dans la profession et le souci de collégialité ayant par ailleurs été identifiés comme des préoccupations majeures dans le questionnaire, il y aurait lieu de favoriser le développement de la réflexion éthique chez les enseignants. Il importerait de les outiller pour faire face aux problèmes et dilemmes rencontrés ; ainsi, l'inclusion dans les programmes de formation initiale et continue en enseignement d'ateliers sur la délibération et la réflexion éthique serait de mise, tout comme la formation en milieu de pratique de groupes de discussion sur les problèmes d'ordre éthique et l'établissement de cadres de référence ouverts qui peuvent servir de balises à la réflexion. (Gohier, Desautels, Jutras, & Ntebutse, 2010, p. 445-446)

Le second résultat est issu d'une analyse menée plus précisément par Christiane Gohier (2012). Recourant au corpus de l'enquête par groupes de discussion, l'auteure a cherché à voir s'il était possible de trouver, dans le discours des enseignants, des éléments qui puissent être associés ou reliés à quelques grands courants éthiques contemporains. Ce que cette étude exploratoire met en évidence est que les enseignants recourent à des repères éthiques hétérogènes : éthique des vertus, éthique conséquentialiste, éthique habermasienne de la discussion ou éthique ricœurienne de l'altérité.

Ce résultat, qui demande sans doute à être confirmé et développé dans d'autres recherches, nous semble intéressant car il valide, d'un point de vue empirique, l'hypothèse d'une hétérogénéité de la morale. On l'a vu, cette hypothèse a été notamment défendue par Charles Larmore et Thomas Nagel (chap. 1, sect. 3.3.1) pour qui il n'est ni possible ni souhaitable d'essayer de réduire la morale à une théorie particulière de l'éthique normative ; l'hétérogénéité est au cœur de la morale et seule une analyse des circonstances particulières dans lesquelles s'opère l'action peut conduire à donner la priorité d'un principe sur un autre. Cette conception plurielle de l'éthique normative semble ici en accord avec l'idée d'une éthique appliquée.

4.3. La possibilité du minimalisme moral en éducation

La troisième et dernière étude empirique dont nous rendons compte ici a été menée par Vincent Lorius (2013) dans le cadre d'une recherche doctorale ayant pour objectif de proposer un modèle de compréhension de la pensée éthique des éducateurs scolaires à partir des concepts issus de la philosophie morale, et plus particulièrement à partir de la distinction entre maximalisme et minimalisme moral. S'appuyant sur cette distinction, l'auteur a cherché à comprendre comment les éducateurs orientent leur action dans un milieu scolaire marqué par le pluralisme axiologique, c'est-à-dire par la pluralité des conceptions du bien.

Dans un article intitulé *Éduquer dans un monde pluraliste : le minimalisme moral au secours de l'école républicaine ?* (2014), Vincent Lorius examine plus précisément l'hypothèse du recours à une éthique minimale dans les pratiques éducatives scolaires à travers ces deux questions : les éducateurs recourent-ils à une éthique minimale ? Si oui, cela pose-t-il un problème au regard des objectifs de l'école républicaine ?

Pour essayer d'apporter des éléments de réponse à ce questionnement, l'auteur s'est appuyé sur un corpus d'entretiens menés auprès de personnes occupant des fonctions diverses : enseignants du premier et second degré, directrices d'école, chefs d'établissement, conseillers principaux d'éducation, infirmière. Afin de bien saisir la portée de l'étude, il importe de comprendre ici le protocole de ces entretiens. Résumons-le brièvement.

Dans un premier temps, les enquêtés ont été amenés à se positionner par rapport à deux thématiques. La première concerne *la réussite et les échecs scolaires*. Le positionnement maximaliste – qui correspond à la morale scolaire de sens commun – considère que la réussite et les échecs scolaires sont liés à l'investissement des élèves et de leur famille. Par opposition, le positionnement minimaliste considère plutôt que le succès et l'échec dépendent de multiples facteurs psychologiques et sociaux. La seconde thématique a trait *aux modalités d'adhésion au projet scolaire*. Le positionnement maximaliste considère ici que la transformation de l'obligation scolaire est l'un des objectifs à atteindre. Par opposition, le positionnement minimaliste considère plutôt que l'obligation scolaire est une condition préalable à remplir par l'élève et sa famille pour que s'opère le processus d'éducation scolaire. Dans un second temps, et de manière à approfondir le constat d'une variété des repères moraux dans le positionnement éthique des éducateurs, l'auteur a proposé aux enquêtés de réfléchir, à partir d'un texte introducteur, au cas d'un élève en situation d'échec scolaire.

Ce que montrent d'abord les résultats de la recherche est que les éducateurs recourent à des positionnements variés au regard de la distinction entre le maximalisme et le minimalisme. « Tout se passe comme si dans certaines situations reconnues comme difficiles, les éducateurs construisaient un monde moral nouveau à partir de repères connus, mettant en œuvre un pluralisme pratique relevant d'une mobilisation souple de postures éthiques », note Vincent Lorius (2014, p. 99). On remarque ici que ce résultat est en accord avec l'analyse de Christiane Gohier (sect. 4.2) qui montre une hétérogénéité des repères moraux dans les pratiques éducatives. Une nouvelle fois, la pratique semble concilier ce que la théorie normative disjoint.

Mais, à travers ce constat de la variété des repères moraux, ce que montre surtout l'étude de Vincent Lorius est que le minimalisme moral, qui semble par définition incompatible avec l'acte éducatif, constitue pourtant une posture éthique des éducateurs scolaires. D'où l'idée défendue par l'auteur selon laquelle « le modèle de référence "républicain", qui repose sur les valeurs de travail, de mérite, de mise à distance de la fonction éducative des familles dans le domaine scolaire, et qui est donc fondamentalement paternaliste, ne permet pas d'appréhender l'ensemble des situations professionnelles » (Lorius, 2014, p. 91). Le pluralisme implique le recours à des repères moraux pluriels. Pour éduquer dans un monde marqué par le pluralisme, les éducateurs sont amenés à mobiliser des conceptions plurielles de la morale. Telle est l'hypothèse développée dans cette étude empirique.

Il s'ensuit que le recours au minimalisme apparaît à la fois comme possible et justifié. « La question qui se pose alors, selon Vincent Lorius, n'est donc plus de savoir si le minimalisme constitue un obstacle à l'éducation mais bien plutôt de savoir comment caractériser son intérêt spécifique pour contribuer au projet d'éducation républicain » (*Ibid.*, p. 91). Au terme d'une démonstration particulièrement convaincante, l'auteur apporte finalement les éléments de réponse suivants à son questionnement :

> On peut à notre sens retenir de cette discussion que le minimalisme peut être recevable pour guider les pratiques d'éducation scolaire pour au moins trois raisons : parce qu'il n'est pas forcément plus risqué que le paternalisme, parce qu'il peut permettre une meilleure attention aux situations et parce qu'il peut présider à une autolimitation de son action du meilleur aloi lorsque l'on se trouve en situation d'aller au-delà des limites de ses compétences. (Lorius, 2014, p. 100)

Notons ici que l'idée selon laquelle le minimalisme permet une autolimitation de toute action outrepassant le domaine de compétence de l'enseignant rejoint celle, développée de Philippe

Meirieu (sect. 3.2), de la nécessité de faire une « pause éthique » lorsque la tension devient trop forte, de tolérer une certaine médiocrité, bref de reconnaître les limites de son propre pouvoir.

5. Conclusion

Dans ce deuxième chapitre, nous avons cherché à dresser un panorama de l'état actuel des recherches menées sur l'éthique professionnelle des enseignants. Dans cette perspective, nous avons d'abord poursuivi le travail de clarification conceptuelle entamé dans le premier chapitre de notre étude. Ce travail de clarification nous a permis ici de mieux cerner les contours de la notion d'éthique professionnelle et, ce faisant, de montrer notamment en quoi notre recherche s'inscrivait dans le champ de l'éthique professionnelle et non pas dans celui de la déontologie professionnelle, laquelle correspond davantage à une réponse donnée en fonction d'un contexte particulier qu'à une réflexion menée, dans une perspective généralisante, sur les caractéristiques éthiques communes à l'agir professionnel des enseignants.

À partir de cette analyse, nous avons ensuite cherché à définir les caractéristiques éthiques de l'agir enseignant en nous basant essentiellement sur la réflexion normative menée par les pédagogues contemporains. Bornant volontairement notre réflexion à la question de la relation éducative, nous avons subsumé cinq principes généraux de l'éthique éducative en en décrivant le fonctionnement : les principes d'éducabilité, de non réciprocité, d'autorité, de séduction et de responsabilité.

Dans un dernier mouvement, nous nous sommes intéressé aux recherches empiriques menées depuis quelques années en sciences de l'éducation sur la thématique de l'éthique professionnelle des enseignants. Ces recherches présentent un triple intérêt pour nous. Tout d'abord, elles nous fournissent des bases méthodologiques pertinentes et éprouvées en vue de la mise en œuvre de notre propre recherche empirique, notamment de notre enquête par entretiens (chap. 5). Ensuite, en posant l'hypothèse qu'il existe une éthique professionnelle des enseignants, laquelle doit être formalisée non pas sur la base de théories normatives mais, au contraire, à partir de l'expérience éthique des enseignants, ces recherches empiriques offrent des pistes nouvelles pour penser la question de l'éthique en DLC. Enfin, elles apportent des précisions intéressantes sur la manière dont les praticiens problématisent les enjeux moraux de leur agir professionnel.

Ainsi, les trois épreuves décrites par Didier Moreau (2003) concernant l'entrée dans le métier des enseignants constituent des outils potentiels d'analyse pour nos propres entretiens. Même si notre enquête répond à d'autres objectifs, il semble intéressant de vérifier dans quelle mesure ces épreuves sont aussi constitutives d'une éthique professionnelle des enseignants de langue-culture en contexte multiculturel. Par ailleurs, l'hypothèse normative d'une hétérogénéité de la morale a été validée, ou à tout le moins confirmée, par les recherches empiriques de Christiane Gohier (2012) et de Vincent Lorius (2014), recherches qui, toutes deux, montrent la pluralité des repères moraux auxquels recourent les enseignants pour orienter et justifier leur action.

À travers la mise en évidence de ce pluralisme moral dans les conceptions des éducateurs, les recherches de Vincent Lorius (2013) ont aussi permis de montrer que le minimalisme constitue une orientation possible de l'éthique éducative. Il s'agit là d'un apport précieux pour notre recherche qui vise précisément, dans sa perspective normative, à défendre l'idée d'une éthique minimale en DLC et, dans sa perspective descriptive, à explorer l'hypothèse du recours à un minimalisme dans les conceptions morales des enseignants de langue-culture en contexte multiculturel (chap. 6).

Chapitre 3 : L’éthique professionnelle des enseignants de langue-culture

1. Introduction

Le chapitre 1 de notre étude était destiné à une présentation conceptuelle de *l'éthique*. Pour ce faire, nous avons eu recours à la philosophie morale contemporaine. Dans le chapitre 2, nous nous sommes intéressé plus spécifiquement à *l'éthique professionnelle des enseignants*. Notre réflexion s'est alors inscrite dans le domaine des sciences de l'éducation. Ce chapitre 3 sera consacré à la question de *l'éthique professionnelle des enseignants de langue-culture*. Nous entrons donc à présent dans notre domaine privilégié de réflexion, celui de la DLC, et dans le vif même de notre thématique.

Recourant aux repères normatifs des deux chapitres précédents, notre propos se fera davantage analytique, dans le sens d'une *mise en questionnement critique*. Il s'agira tout autant, dans une perspective descriptive, de rendre compte de l'état actuel de la réflexion sur l'éthique professionnelle des enseignants de langue-culture, que, dans une perspective normative, de questionner l'état de cette réflexion à l'aune, notamment, des apports conceptuels de la philosophie morale et des sciences de l'éducation. À travers cette démarche, nous posons en effet l'hypothèse que ces deux disciplines peuvent apporter une contribution significative pour penser la problématique de l'éthique enseignante en DLC. Afin de développer cette hypothèse, nous procéderons en trois temps.

Dans la section 2, nous essaierons de dresser un aperçu de l'état actuel des recherches menées sur la thématique de l'éthique dans cette discipline. Ce premier développement nous amènera au constat que la question de l'éthique en DLC est actuellement sous l'influence directe des travaux du CdE, et plus particulièrement de l'EPI.

Dans la section 3, nous procéderons à l'examen critique de cette éducation et, plus spécifiquement, à la mise en évidence de certaines de ses limites pour penser la formation des apprenants et des enseignants en DLC.

Enfin, dans la section 4, nous centrerons notre analyse sur la notion de savoir-être qui, sous l'impulsion des travaux du CdE, est devenue une composante essentielle de la compétence plurilingue et interculturelle.

2. État de la recherche

En première analyse, il convient de constater que peu de recherches sur l'éthique ont été menées en DLC. À ce jour, nous recensons quatre numéros de revue et un ouvrage qui, dans leur intitulé au moins, font une référence explicite à l'éthique. Citons-les ici dans l'ordre chronologique de leur parution :

- 1994 : « L'éthique », *Les langues modernes n° 3*, Paris : APLV.
- 1998 : « De l'éthique en didactique des langues étrangères », *Études de linguistique appliquée n° 109*, Paris : Didier-Érudition.
- 2013 : « Quelle place pour l'éthique dans l'enseignement des langues de spécialité ? », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, vol. 32, n° 2*.
- 2013 : *Éthique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité*, Beacco, J.-C. (dir.), Paris : Didier.
- 2016 : « Éthique et enseignement des langues », *Les langues modernes n° 4*, Paris : APLV.

Si l'on ajoute à cette recension le colloque d'octobre 2016 « Éthique et responsabilité pour la didactique des langues au XXI^{ème} siècle » organisé par le DILTEC, on remarque que la thématique de l'éthique semble connaître un regain d'intérêt depuis les années 2010.

Mais au-delà de ce constat factuel, un rapide examen de la question de l'éthique en DLC permet d'identifier deux mouvements successifs, auxquels on peut attribuer deux préoccupations différentes. Un premier, qui débute dans le courant des années 1980, correspond à l'émergence d'une réflexion déontologique en DLC. Un second, amorcé dans les années 2000 avec la publication du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001, désormais CECR), est marqué par la promotion de l'EPI dans la formation des enseignants et des apprenants.

À travers l'examen de ces deux mouvements – ou plutôt, comme nous le verrons, de ces deux moments successifs d'un mouvement continu –, voyons donc plus précisément comment la question de l'éthique a été posée jusqu'à présent en DLC. Il s'agira tout autant d'évaluer dans quelle mesure les travaux actuels peuvent venir éclairer les objectifs de notre propre recherche, que de définir la contribution possible de notre travail à la réflexion sur l'éthique en DLC. Dans cette perspective, nous mènerons l'analyse en comparaison avec les sciences de l'éducation.

2.1. Une éthique domaniale

La question de l'éthique en DLC est d'abord intimement liée à la recherche d'autonomie de la discipline et à son arrivée à un stade de maturité au cours des années 1980. En se définissant comme une discipline d'intervention, la DLC a été amenée à se questionner sur la dimension morale de son intervention. Sous l'impulsion notamment de Robert Galisson, Christian Puren et Chantal Forestal s'est développée une réflexion sur la responsabilité sociale des acteurs du domaine. En 1986, Robert Galisson regrette ainsi l'absence de réflexion déontologique et en appelle consécutivement à la prise en compte des questions éthiques dans l'enseignement-apprentissage des langues :

> Toutes les disciplines qui engagent l'avenir de l'homme ont besoin d'une « déontologie ». Chacun sait, par exemple, que la médecine a la sienne […] mais, dans notre domaine, tout se passe comme si n'importe qui pouvait enseigner n'importe quelle langue et n'importe quelle culture, à n'importe qui d'autre, n'importe comment, et n'importe où. Or, quantité de problèmes se posent aux enseignants de langues, aux décideurs, à la collectivité tout entière, qui relèvent de la simple conscience ou de la morale politique et ne sauraient être ni éludés ni laissés au hasard, ni même réglés au coup par coup. (1986, p. 48)

Quelques années plus tard, le même Robert Galisson souligne l'importance du développement de la réflexion éthique dans le processus d'autonomie et de légitimation de la DLC en tant que discipline constituée :

> Cette discipline a d'autant plus d'intérêt à remplir ses obligations éthiques qu'elles constituent des marques de spécificité précieuses pour son image : comme toutes les disciplines d'intervention, son action engage sa responsabilité morale et c'est du respect des règles qu'elle se donne que naît le respect qu'on lui porte. (1998, p. 84)

Malgré ces appels répétés à la prise en compte de la dimension éthique dans l'enseignement-apprentissage des langues-cultures, peu de recherches, nous l'avons dit, ont été véritablement consacrées au développement de la réflexion éthique. Par ailleurs, les quelques écrits disponibles sur cette thématique, principalement ceux de Chantal Forestal (voir par ex. : 2001, 2004, 2007) sont prioritairement centrés sur la conceptualisation d'une éthique domaniale. Dans une perspective interventionniste, il s'agit davantage de réfléchir à la responsabilité sociale de l'enseignant-chercheur qu'à celle de l'enseignant-praticien. La réflexion est principalement orientée vers la défense de valeurs particulières que vers la conceptualisation

des problèmes éthiques tels qu'ils se posent concrètement dans la pratique des enseignants. Ce passage, extrait de la conclusion d'un article de Chantal Forestal, illustre cette conception engagée de l'éthique en DLC :

> Face à la montée inquiétante des violences, spécialement dans les milieux des jeunes, nous avons souhaité insister sur la nécessité d'inverser cette tendance périlleuse par une formation à une *compétence éthique en DLC*. Celle-ci devrait contribuer à donner des repères en matière de valeurs (leurs contradictions ou leurs complémentarités) et aider également à refonder un enseignement laïc et républicain. (2007, p. 31, souligné dans le texte)

De manière significative, le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et langue seconde* donne une définition de l'« éthique » empreinte de cette même vision militantiste :

> En éducation, l'éthique est l'ensemble des principes et des valeurs fondamentales auxquelles se réfère un acteur. En didactique des langues et des cultures, la conscience et la compétence éthique permettent de repérer dans le champ de la réflexion épistémologique les idéologies qui justifient l'action et de distinguer celles qui sont nécessaires et positives (par exemple celles qui favorisent une meilleure compréhension d'autrui et la lutte contre les intolérances), de celles qui sont invalidantes ou négatives (par exemple, celles qui ne tiennent compte que des rapports de force et de domination). (Cuq, 2003, p. 87)

Il est à noter que ce discours sur l'éthique, fondée sur une vision particulière du bien, trouve en partie sa source dans le positionnement de Robert Galisson qui, lui aussi, s'est finalement davantage penché sur la défense de valeurs particulières que sur la mise en évidence des problèmes éthiques qui se posent dans l'agir des enseignants de langue-culture. Son engagement critique contre un « économisme uniformisateur et retors » l'a ainsi amené à développer l'idée d'une « éducation aux langues-cultures » :

> Pour souligner l'incompatibilité de l'éducation et de l'économie, pour faire valoir le caractère hautement éducatif des langues-cultures, pour marquer notre appartenance et baliser notre territoire, pour donner du lustre à l'éthique, pour la sacraliser, pour la rendre plus présente, plus circulante dans les DI [disciplines d'intervention], je suggère, quand le contexte le permet et en milieu institutionnel au moins, de substituer « Éducation aux langues-cultures » à la vieillissante

> appellation « Enseignement/apprentissage de langues-cultures ». (Galisson, 1998, p. 89)

Plus récemment, et pour mieux marquer encore l'idée du primat de l'« éducation » sur celui de l'« apprentissage » ou de l'« enseignement-apprentissage », Robert Galisson, dans un article intitulé « Didactologie : de l'éducation *aux* langues-cultures à l'éducation *par les* langues-cultures », plaide pour une éducation dans laquelle l'objet langue-culture constitue non pas la fin mais le moyen de l'éducation :

> Dans « l'éducation *aux* langues-cultures », écrit-il, l'éducation – mise en place préalablement – est le *moyen* et les langues-cultures sont la *fin* (le but à atteindre). Alors que dans « l'éducation *par les* langues-cultures », les langues-cultures sont le *moyen* et l'éducation – à mettre en place ultérieurement – est la *fin*. (2002, p. 497, souligné dans le texte)

En mettant l'accent sur la dimension axiologique des langues-cultures, en faisant des valeurs la finalité de leur enseignement, et en prônant une éducation qui relève de la « composante morale de l'individu » (*Ibid.*, p. 504), Robert Galisson a probablement ouvert la voie à une instrumentalisation de la DLC. Paru en 1997, le numéro de la revue *Études de Linguistique Appliquée*, dirigé par Daniel Coste et intitulé « Éduquer pour une Europe des langues-cultures ? », annonce d'ailleurs assez clairement les prémices de la pensée – aujourd'hui bien développée – qui vise à mettre la DLC au service du projet politique européen.

2.2. L'influence du Conseil de l'Europe

Depuis le début des années 2000, et la publication du CECR, diverses productions du CdE ont contribué à développer et promouvoir l'EPI. Afin de cerner les contours de ce projet éducatif et de montrer en quoi il tend à formaliser la question de l'éthique en DLC, il est sans doute utile de rappeler ici brièvement l'histoire et les objectifs du CdE, institution politique qui joue un rôle majeur dans la réflexion sur l'enseignement des langues en Europe.

Fondé en 1949, dans un contexte géopolitique de Guerre Froide, le CdE est une organisation intergouvernementale, regroupant 47 États membres, dont les objectifs principaux sont la protection des droits de l'homme, le renforcement de la démocratie, et le développement de la diversité linguistique et culturelle. Pour ce faire, cette organisation politique dispose de deux

instances : l'Unité des Politiques Linguistiques, située à Strasbourg ; et le Centre Européen pour les Langues Vivantes, situé à Graz, en Autriche.

Si le CdE est actif dans l'enseignement des langues depuis les années 1960 – avec notamment la création des Niveaux Seuils dans les années 1970 et le développement de l'approche communicative dans les années 1980 –, son implication politique dans ce domaine date plus précisément des années 1990 et de la promotion de la « communication interculturelle » dans le but de développer une « citoyenneté démocratique ». Au cours des années 2000, cette orientation s'est renforcée avec l'affirmation d'une politique linguistique centrée sur la promotion de l'EPI, éducation formalisée notamment dans le CECR et largement promue depuis dans les divers textes et outils mis en ligne sur le site du CdE[9].

En quoi consiste donc cette éducation ? Quelles sont ses finalités ? Et surtout, dans la perspective qui nous préoccupe pour le moment, comment contribue-t-elle à formaliser la question de l'éthique en DLC ? Ces quelques lignes extraites de *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet* (Conseil de l'Europe, 2009) offre un premier éclaircissement à ce questionnement :

> En fait l'éducation plurilingue et interculturelle se caractérise d'abord par ses finalités qui concernent, avant tout, les droits fondamentaux de chaque apprenant et qui se fondent sur des valeurs destinées à assurer sa *formation en tant qu'individu et que citoyen*. Ces valeurs sont constituées par les principes directeurs des actions du Conseil de l'Europe : la cohésion et la solidarité sociales, la démocratie participative, la compréhension réciproque ainsi que le respect et la valorisation de la diversité linguistique et culturelle. L'éducation plurilingue et interculturelle, orientée par de telles valeurs, est à mettre en œuvre par leur pleine intégration dans la philosophie qui oriente le projet que l'École se donne, *dans la posture éthique de chaque enseignant* et, de façon opérationnelle, dans les approches et les méthodologies adoptées. (*Ibid.*, p. 7-8, nous soulignons)

En première analyse, on constate que l'EPI concerne tout autant les apprenants (« formation en tant qu'individu et que citoyen ») que les enseignants (« dans la posture éthique de chaque enseignant ») et qu'elle comporte une forte dimension axiologique (« la cohésion et la solidarité sociales, la démocratie participative, la compréhension réciproque ainsi que le respect et la valorisation de la diversité linguistique et culturelle »). Le passage suivant, extrait

[9] Ces ressources sont consultables à l'adresse suivante : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_fr.asp.

lui aussi d'une publication du CdE, confirme et précise la portée normative de cette éducation dans l'enseignement 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 *et al.*, 2003, p. 9-10)

Nous reviendrons ultérieurement dans ce chapitre (sect. 3 et 4) sur l'analyse normative de l'EPI. Dans l'immédiat, on peut constater qu'il s'agit d'une éducation très largement orientée sur la dimension morale de la formation des apprenants *et* des enseignants. Dans son ouvrage *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*, Bruno Maurer (2011a) a montré comment, avec l'EPI, la formation linguistique a été progressivement minorée au profit d'une formation à la citoyenneté européenne, formation axée sur les valeurs et le développement d'attitudes d'ouverture à l'altérité. Faisant l'analyse du document *L'éducation plurilingue en Europe. 50 ans de coopération internationale* (Conseil de l'Europe, 2006), il en arrive au constat suivant :

> Il est patent que l'acquisition de compétences linguistiques proprement dites (morphosyntaxe, lexique, phonétique de la langue étrangère) ne figure pas, dans ce document de première importance, au nombre des objectifs poursuivis, lesquels empruntent en revanche largement à la sphère morale (respect d'autrui, reconnaissance des langues, respect des cultures). Ainsi, quand on parle d'éducation plurilingue et interculturelle, on ne parle pas seulement, et pas prioritairement – voire même pas du tout si l'on est radical – d'enseignement des langues. (2011a, p. 20)

Cette situation peut apparaître comme relevant d'un paradoxe, voire d'une ironie de l'histoire. En effet, si la question de l'éthique en DLC a été initialement posée avec l'arrivée à maturité de cette discipline et sa revendication à l'autonomie, elle semble désormais avoir été récupérée, sous la forme d'une éducation morale, dans un projet politique externe à la DLC, celui de la formation d'un citoyen européen et de la construction d'une identité européenne. Nous rejoignons ici l'interrogation de Claude Springer :

> Ces nouveaux enjeux politiques européens ne peuvent qu'avoir un impact fort sur la DDL *[Didactique Des Langues]*. La question est de savoir si l'on n'est pas en

> train de changer de dépendance en passant d'une dépendance scientifique à une dépendance politique et idéologique. Cet impact, pour la DDL, en tant que discipline, aboutit-il à une consolidation/émancipation ou à une reconfiguration imposant une autre dépendance ? (2015, p. 261)

Claude Springer laisse la question ouverte en rappelant toutefois que « la DDL n'est pas la propriété des chercheurs, elle vit grâce aux enseignants et aux élèves sur le terrain pédagogique » (p. 265). Cette remarque est importante. Sur le plan de l'éthique, nous pourrions même risquer une réponse plus tranchée. En s'éloignant de la classe de langue et des problèmes éthiques tels qui se posent dans la pratique, en promouvant une éducation par les langues-cultures, c'est-à-dire une éducation dans laquelle, on l'a vu, les langues-cultures ne constituent qu'un moyen en vue d'une fin à définir, il semble bien que les didacticiens aient progressivement laissés les experts politologues ou sociolinguistes s'emparer de la problématique éthique en DLC.

Ce constat, éclairé par la mise en comparaison avec les sciences de l'éducation, appelle d'abord un recentrage de l'éthique sur le terrain. Nous aurons l'occasion de revenir sur cette idée dans le chapitre 7. Dans la perspective d'une éthique minimale, il appelle aussi l'abandon de tout programme éducatif conçu comme une modification du rapport des apprenants et des enseignants avec eux-mêmes, c'est-à-dire de toute éducation guidée par le projet de « fabriquer » des individus ou de « construire » des identités sur la base de programmes définis en surplomb. Éduquer sans fabriquer. Nous retrouvons ici le postulat de liberté et la critique portée par Philippe Meirieu dans *Frankenstein pédagogue* (2015c) à l'encontre d'une éducation visant à la maîtrise de l'autre.

2.3. Éthique et méthodologie

Cet aperçu historique de la question de l'éthique en DLC, bien que brossé à grands traits, nous permet toutefois de dresser au moins deux constats instructifs pour notre recherche. Premièrement, même si la question de l'éthique – ou à tout le moins celle des « valeurs » – apparaît actuellement comme centrale en DLC, notamment avec le développement de l'EPI, aucune étude ne s'appuie explicitement sur les apports conceptuels de la philosophie morale ou sur les avancées significatives des recherches menées en sciences de l'éducation. Tout se passe en effet comme si le sens des concepts liés à l'éthique n'avait pas besoin d'être précisé. Dans ces conditions, on peut craindre que les discours sur l'éthique sombrent dans une forme

d'imposture ou d'incantation. L'ouvrage collectif *Éthique et politique en didactique des langues : autour de la notion de responsabilité* (Beacco, 2013), dont la majorité des contributions ne fait aucune référence à la philosophie morale, nous semble être un exemple éclairant de la manière dont le concept d'« éthique » peut se trouver instrumentalisé à des fins politiques.

Deuxièmement, même si quelques études sont disponibles sur cette problématique en DLC, aucune n'a été directement menée à ce jour sur la thématique de *l'éthique professionnelle* des enseignants de langue-culture. Les travaux sur ce thème s'intéressent en effet davantage, on l'a vu, à l'éthique de *l'enseignant-chercheur* qu'à celle de l'*enseignant-praticien*. Leur visée est majoritairement normative, politiquement engagée. Il ne s'agit pas, dans une perspective *descriptive*, de conceptualiser les enjeux éthiques de l'agir enseignant mais bien plutôt, dans une perspective *prescriptive*, de promouvoir le rôle sociétal et la contribution politique de la DLC.

Ainsi, les questions de terrain, telles qu'elles se posent dans la pratique des enseignants de langue-culture, ont été largement délaissées jusqu'à présent. Et il y a des raisons de le regretter. Nous l'avons vu, Claude Springer, par exemple, considère que « la DDL […] vit grâce aux enseignants et aux élèves sur le terrain pédagogique » (p. 265). Ce positionnement rappelle celui de Christian Puren qui, à de nombreuses reprises, a insisté sur l'importance décisive de la prise en compte des questions méthodologiques en DLC. Dans un article de 1999 intitulé « La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie » où il montre comment cette discipline s'est historiquement constituée – depuis la perspective *méthodologique* jusqu'à la perspective *didactologique* en passant par la perspective *didactique* –, Christian Puren insiste sur l'importance du « niveau » méthodologique :

> Le niveau méthodologique est indispensable dans la perspective d'une gestion *démocratique* de la discipline didactique, c'est-à-dire qui prenne en compte la dignité égale de ses différents acteurs et l'intérêt *a priori* égal de leurs contributions communes. Je sais qu'un certain nombre de mes collègues universitaires m'accusent sur ce point de démagogie, et un nombre encore plus certain d'inspecteurs d'anarchisme, mais je persiste et signe : le niveau méthodologique est le seul niveau où tout « simple » enseignant peut contester à partir de sa seule expérience pratique individuelle l'autorité de tout spécialiste quel qu'il soit (psychologue, sociologue, historien, spécialiste de littérature ou de civilisation, linguiste, inspecteur... ou didacticien) : « Désolé, vos théories et vos

> propositions sont officielles / sont sans doute scientifiques, mais je constate que dans mes classes leur mise en œuvre serait/est impossible, ou trop coûteuse, ou inefficace ». (Puren, 1999b)

Ce raisonnement nous semble pouvoir s'appliquer pareillement à la problématique de l'éthique. D'après l'épistémologie complexe développée et défendue par Christian Puren en DLC, il importe de relier les trois perspectives constitutives de cette discipline, de pouvoir constamment passer de l'une à l'autre selon un principe de récursivité. Même si, par définition, les questions éthiques relèvent d'une mise en perspective didactologique, elles peuvent et doivent récursivement être reliées avec la perspective méthodologique, laquelle constitue le centre de la discipline. Cette conception est en accord avec l'idée d'une réflexion sur l'éthique professionnelle des enseignants de langue-culture, c'est-à-dire d'une éthique centrée sur les acteurs de l'enseignement-apprentissage, et non pas théorisée de l'extérieur, selon une logique de l'expertise et de la spécialisation institutionnelle.

Il n'est pas étonnant, dès lors, que ce soit Christian Puren qui ait principalement contribué à montrer la nécessité de développer la réflexion sur l'éthique professionnelle des enseignants en DLC. S'appuyant sur le concept d'« éclectisme méthodologique » – envisagé comme la réponse empiriquement donnée par les enseignants à la complexité de leurs situations d'enseignement-apprentissage –, il a ainsi souligné le rapport de causalité entre l'absence de certitudes méthodologiques et le poids de la responsabilité individuelle des enseignants :

> La situation très particulière dans laquelle se trouve actuellement la problématique méthodologique en didactique des langues me semble renforcer cette exigence et cette urgence de la réflexion éthique dans notre discipline. (1994, p. 56)

Et de continuer un peu plus loin :

> Tant que l'on disposait d'une méthodologie dominante supposée la meilleure parce que la plus récente et la plus « scientifique », enseignants, concepteurs de matériels, formateurs et didacticiens pouvaient se persuader qu'ils faisaient de leur mieux et qu'ils étaient le plus efficaces possible du fait même qu'ils appliquaient, mettaient en œuvre, diffusaient ou développaient cette méthodologie. À partir du moment où cette certitude rassurante n'existe plus, chacun est renvoyé à sa responsabilité individuelle et au sentiment intime […] d'avoir fait son possible même si les résultats ne sont pas à la hauteur des espérances. En d'autres termes, l'éclectisme confronte mécaniquement à la problématique éthique parce que les choix méthodologiques y sont devenus des choix personnels. (*Ibid.*, p. 60)

Avec Christian Puren, on peut ainsi poser l'hypothèse que, en DLC plus que dans d'autres disciplines encore, les enseignants sont en proie à un sentiment d'incertitude et de vulnérabilité. Nous reviendrons sur cette idée lors de l'analyse de notre enquête par entretiens (chap. 5, sect. 3.6).

Hormis cette contribution de Christian Puren à la conceptualisation d'une éthique enseignante, il convient aussi de mentionner les recherches menées par Margarida Cambra Giné (2003) sur l'ethnographie de la classe de langues ou par Francine Cicurel (2011) sur les interactions dans l'enseignement des langues. En ce qu'elles centrent notamment l'analyse sur le discours des enseignants, sur leurs représentations, leurs croyances, leurs principes, sur le sens qu'ils donnent à leur action, ces recherches se rapprochent indéniablement de celles effectuées en sciences de l'éducation sur la problématique de l'éthique professionnelle. Toutefois, le cadre théorique diffère. Il n'inclue pas de référence à la philosophie morale et à l'éthique appliquée. L'analyse y est essentiellement menée dans des perspectives linguistique et sociologique. De fait, leur apport à la problématique éthique de l'agir enseignant nous semble limité.

Au terme de notre analyse de l'état actuel de la recherche sur la question de l'éthique en DLC, et en comparaison avec les sciences de l'éducation, nous pouvons donc conclure que la réflexion sur l'éthique professionnelle des enseignants de langue-culture est quasi inexistante, et que, pour l'essentiel, elle reste à développer.

3. Les limites de l'éducation plurilingue et interculturelle

Nous l'avons vu, depuis les années 2000 et la parution du CECR, le CdE a contribué à développer, formaliser puis promouvoir une éducation conçue comme un projet de formation des enseignants et des apprenants en DLC. L'analyse de quelques extraits des productions du CdE nous a permis de mettre en évidence la portée axiologique de cette éducation qui vise directement à la formation d'une citoyenneté européenne.

Sous l'impulsion notamment de Bruno Maurer (2011a), de plus en plus de voix s'élèvent toutefois en DLC contre l'EPI et, plus largement, contre les politiques linguistiques et éducatives inspirées par le CdE. Que nous disent ces voix critiques ? En quoi sont-elles pertinentes pour notre réflexion ?

Dans cette section, nous rendons compte des réserves formulées à l'encontre des travaux du CdE. Sans prétendre à l'exhaustivité, mais dans un esprit analytique, nous convoquerons directement la parole des didacticiens et en y joignant ponctuellement nos propres analyses. À travers cet examen, il s'agira de mettre en évidence les limites de l'EPI pour penser la formation des apprenants et des enseignants en DLC.

3.1. Primat du consensus et aporie identitaire

Une première critique porte sur la transformation du réel opérée par l'EPI, et plus précisément sur la négation du conflit inhérent à la pratique plurilingue et à l'agir en contexte multiculturel. Voyons donc plus en détail en quoi consiste cette critique.

S'inscrivant dans la philosophie pacifiste du CdE – qui, rappelons-le, est une organisation politique dont la principale vocation est de renforcer l'unité de l'Europe en y garantissant la paix et la démocratie –, l'EPI vise entre autres à l'évitement du conflit interculturel ainsi qu'à la compréhension entre les peuples. Dans cette perspective, les valeurs humanistes d'ouverture, de respect de l'autre ou encore d'empathie sont massivement promues.

Un rapide examen des savoir-être référencés dans le CARAP (Conseil de l'Europe, 2013) permet de constater la place tout à fait prépondérante qu'occupent les savoir-être relatifs à l'altérité dans l'EPI. Citons-en quelques exemples : « acceptation positive de l'autre » (p. 37) ; « ouverture à l'altérité » (p. 38) ; « empathie envers l'altérité » (p. 38) ; « disponibilité à essayer de se comporter de manière considérée comme appropriée par l'autre » (p. 42) ; « volonté d'entrer en contact avec autrui » (p. 43) ; « être disposé à se mettre à la place de l'autre » (p. 45), etc.

On remarque par ailleurs que cette conception de l'éducation ne s'applique pas seulement aux apprenants, mais qu'elle concerne aussi directement les enseignants. Dans *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues. Une introduction à l'usage des enseignants* (Byram, Gribkova, & Starkey, 2002), le « bon professeur » est ainsi défini comme « un enseignant capable de faire saisir à ses élèves la relation entre leur propre culture et d'autres cultures, de susciter chez eux un intérêt et une curiosité pour "l'altérité", et de les amener à prendre conscience de la manière dont d'autres peuples ou individus les perçoivent – eux-mêmes et leur culture » (p. 10).

À l'évidence, ces aptitudes de curiosité, d'empathie et d'ouverture à l'altérité apparaissent

nécessaires, mais sont-elles pour autant suffisantes à l'agir en contexte multiculturel ? Et surtout, correspondent-elles bien à la complexité des mécanismes identitaires en jeu dans les processus interactifs ?

Il y a des raisons d'en douter.

Plusieurs auteurs ont en effet souligné l'utopie de cette conception consensuelle de l'interculturel et du plurilinguisme. Après un bref détour du côté de la psychologie sociale et plus précisément de la psychologie de l'identité, nous présenterons ici quelques-unes des critiques portées à l'encontre de l'EPI.

Comme le montrent diverses études en psychologie sociale (voir notamment : Camilleri *et al.*, 1990 ; Marc, 2005 ; Vinsonneau, 2005), la construction identitaire – processus complexe et paradoxal – résulte d'un rapport dialectique entre le *même* et l'*autre*, rapport à travers lequel le sujet cherche tout autant à se faire reconnaître par autrui qu'à affirmer sa singularité. Selon Edmond Marc, ce paradoxe identitaire se traduit par deux stratégies antagonistes :

> […] la quête de reconnaissance et la défense de l'identité vont entraîner tantôt des stratégies d'assimilation et tantôt de différenciation. Par les premières, le sujet tend à se rendre pareil aux autres, à rechercher la conformité et la singularité, à rejeter la différence. Par les secondes, il vise au contraire à se distinguer, à affirmer sa singularité et son originalité. (2005, p. 2013)

Engagé dans ce processus de construction identitaire, le sujet est ainsi appelé à être lui-même, à affirmer son identité ; davantage peut-être – du moins peut-on en faire l'hypothèse – dans un contexte multiculturel où son positionnement, potentiellement marqué par l'insécurité linguistique et culturelle, rend son besoin de reconnaissance encore plus intense. Jacques Demorgon note ainsi, à propos de l'agir interculturel, qu'il « ne doit pas être compris comme une nécessité de se soumettre à l'autre par gentillesse ou par politesse » (2005a, p. 195).

> Nos réponses culturelles, poursuit Jacques Demorgon, font partie de nous et elles ont été déjà construites à partir de nos intérêts, de nos perspectives, de nos émotions, de nos passions. Elles l'ont été dans nos oppositions aux autres, en tant que personne ou en tant que membre d'un groupe, d'une entreprise, d'un pays. L'apprentissage interculturel ne peut donc pas s'en tenir à la simple bonne volonté. (*Ibid.*)

Si l'empathie satisfait notamment au besoin de conformité et de « bonne volonté », elle ne répond pas, en revanche, à la recherche de singularité et d'affirmation du sujet, laquelle

suppose la reconnaissance du conflit inhérent à la dialectique identitaire. Dans cette perspective, comme l'observe Edmond Marc, la difficulté de l'agir social consiste tout autant à se centrer sur soi-même que sur l'autre :

> L'observation montre que la différenciation n'intervient que lorsqu'est acquise une certaine sécurité identitaire et qu'est surmontée la peur du jugement et du rejet. […]. La capacité de différenciation est donc étroitement liée au processus d'intégration et de cohésion interne. Elle suppose l'aptitude à se distancier et à se séparer d'autrui. (2005, p. 220-221)

En d'autres termes, on ne peut s'ouvrir à l'altérité sans être aussi capable de s'y fermer. L'acceptation de l'autre va de pair avec l'affirmation de sa propre identité ; ces deux processus ne pouvant se saisir l'un indépendamment de l'autre.

Et c'est là une limite manifeste de l'EPI – ainsi que plus globalement des travaux du CdE – que de faire porter un accent quasi exclusif sur le pôle de l'assimilation, du partage et du consensus, délaissant de fait, en partie au moins, celui – tout aussi fondamental – de la singularisation, de la différenciation et du dissensus. Comme l'a souligné Christian Puren, si la communication consensuelle promue par le CdE peut guider utilement l'action dans le cadre d'une rencontre ponctuelle et initiale entre deux individus de cultures différentes, elle ne permet pas en revanche de penser la co-action dans la durée, laquelle implique une relation nécessairement plus approfondie et plus conflictuelle.

> Dans la réalité quotidienne et permanente des sociétés multiculturelles, dès que les différentes cultures ne se contentent pas de se côtoyer, mais interagissent – en d'autres termes, dès que ces sociétés se veulent pluriculturelles –, cet agir social langagier n'est pas seulement un échange où l'on s'efforce de co-construire aimablement le sens d'un dialogue commun : il est aussi protestation, revendication, affirmation, mobilisation, combat contre des adversaires, lesquels ne sont pas pour autant des ennemis parce qu'on leur reconnaît le droit de n'être pas d'accord et de défendre leurs idées. (Puren, 2015, p. 198)

Dans un article intitulé « Interrogations sur la conception de l'"interculturel" dans le Portfolio européen des langues et autres productions du Conseil de l'Europe », Aline Gohard-Radenkovic relève pareillement la dimension aporétique d'une communication unilatéralement vouée à l'évitement du conflit :

> L'empathie qui induit une attitude d'ouverture et de bonne volonté entre en collision conceptuelle avec des attitudes de déconstruction des définitions, des représentations et des discours, de prise de conscience recommandées par ailleurs par les mêmes textes. En outre, nous avons observé que si empathie et tolérance sous-tendaient la notion de conflits ou de tensions, ces dernières étaient contournées, voire absentes, des consignes du *Portfolio* et autres productions du Conseil de l'Europe : la communication interculturelle ne peut être que dialogique et harmonieuse. (2006, p. 88)

Il nous semble que cette observation, faite ici à propos de la compétence interculturelle, peut s'appliquer pareillement à la compétence plurilingue et pluriculturelle, développée plus récemment dans les travaux du CdE. La dimension conflictuelle, identitairement déstabilisante, voire parfois angoissante du plurilinguisme n'apparaît en effet jamais développée ni même mentionnée dans ces travaux, alors qu'elle est le plus souvent attestée par les plurilingues eux-mêmes. Dans un article intitulé « Le plurilinguisme sur un baril de poudre : splendeur d'un idéal et violences des pratiques », Patrick Dahlet met en évidence ce décalage entre, d'un côté, un discours plurilinguiste empreint d'idéalisme et, de l'autre, une pratique plurilingue marquée par le conflit identitaire :

> Si l'on admet […] que toutes les langues et leurs locuteurs ne sont pas logés à la même enseigne, mais affectés de coefficients de valeurs très différenciés, qui paralysent l'expression des plus nombreux et officialisent la circulation marchande et communicante de quelques-un(e)s, alors il faut aussi poser que toute pratique plurilingue s'enlève nécessairement sur fond de rapport de force. Mieux, elle a partie liée avec un potentiel d'agression proportionnel aux inégalités du régime d'interaction de ses langues et aux exclusions dont l'affirmation de la supériorité de l'une ou de l'autre surcharge, menace ou accompagne la traversée des autres. C'est en ce sens que l'on considèrera que toute emprise plurilingue est irrépressiblement conflictuelle, plutôt que fusionnelle par nature, puisqu'elle implique toujours que l'appropriation d'un bien linguistique conspire à l'appauvrissement ou à la destruction de l'autre. (2011, p. 48-49)

Malgré cet avertissement sur la réalité conflictuelle de la pratique plurilingue et pluriculturelle – que l'on retrouve aussi dans d'autres études (voir en particulier Paprocka-Piotrowska & Komur-Thilloy, 2016) –, les travaux du CdE continuent de décrire le pluriculturalisme comme un bien en soi, par nature positif pour le développement de l'individu. Citons, entre autres

exemples, ce passage particulièrement révélateur, extrait du document *Autobiographie de rencontres interculturelles* : *contextes, concepts et théories* (Conseil de l'Europe, 2009a) :

> Des études portant sur des individus pluriculturels établissent que le fait d'embrasser des cultures multiples peut avoir des effets positifs. Il a été constaté, par exemple, que les membres de minorités qui adoptent une orientation pluriculturelle présentent de meilleures facultés d'adaptation, psychologique et socioculturelle, que ceux qui se tournent essentiellement vers une seule culture (que ce soit leur culture ethnique ou celle, majoritaire, du pays dans lequel ils vivent). Les individus pluriculturels ont en général une meilleure estime de soi, des degrés de satisfaction de la vie supérieurs, moins de problèmes psychologiques et comportementaux et (à l'adolescence) de meilleurs taux d'adaptation à l'enseignement que les membres de minorités qui adoptent une orientation monoculturelle. (p. 10)

À la suite de ce passage, les auteurs envisagent les « multiples manières » dont les « individus plurilingues peuvent exprimer leur pluriculturalité ». Trois « manières » y sont recensées. Au-delà de l'aspect arbitraire de cet inventaire, on notera que la dimension conflictuelle de la pluralité culturelle et linguistique y est totalement évacuée. Tout se passe comme si la pluriculturalité était toujours vécue de manière consensuelle, comme si elle était nécessairement une source de bonheur et d'épanouissement personnel. Nous sommes là, indéniablement, en présence d'un discours qui relève plus de l'utopie que de la science. La réalité y est transformée, idéalisée dans le but de promouvoir le plurilinguisme. Nous rejoignons le point de vue de Patrick Dahlet :

> Qui peut nier que l'utopie, soit bonne, voire salvatrice pour la motivation de notre agir ? Le problème n'est pas là. Il est que, dans le cas de notre utopie plurilingue, la distance à l'égard de la réalité ne paraît guère tenue pour pertinente, comme si la force inventive de son paradigme notionnel, diversité, diversification et (symptomatiquement) éveil aux langues par exemple, et conceptuel, répertoire, formation, compétence plurilingue et/ou pluri/interculturelle, avait par une énergie créative intrinsèque, la capacité d'attribuer au signifiant plurilingue une vertu identitaire irrécusable et de convertir le rêve en réalité. Dans l'enchaînement des discours et des travaux sur la diversité linguistico-culturelle, on aurait beaucoup de mal à trouver un propos qui s'inscrive en faux contre l'interprétation réelle de la belle utopie. (2011, p. 47)

C’est un fait : la plupart des écrits en DLC s’inscrivent directement dans cette vision idyllique et enchanteresse du plurilinguisme et de la diversité linguistique. Dans ce paysage didactique marqué par le conformisme de la pensée – ou, pour reprendre l’expression de Christian Puren, dans ce « domaine anémique en manque de saines polémiques » (2015) –, l’ouvrage de Bruno Maurer (2011a) fait figure d’exception.

À l’instar de Patrick Dahlet, l’auteur critique, entre autres, la transformation du réel opéré par l’EPI. Il dénonce notamment le raisonnement fallacieux qui vise à affirmer la supériorité de l’individu plurilingue sur l’individu monolingue, raisonnement que l’on trouve, par exemple, sous la plume de Jean-Claude Beacco dans une étude de référence intitulée *Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme « manière d’être » en Europe* (2005) :

> […] la prise de conscience de cette diversité linguistique que l’on porte en soi ne suffit pas à fonder, mécaniquement, une perception positive de la diversité des langues de l’autre, même si certaines sont partagées. Cela est en particulier dû à la constitution d’une identité monolingue, centrée sur une langue identitaire, qui oblitère la perception de son propre répertoire plurilingue mais qui peut aussi conduire au refus de la diversité linguistique d’autres personnes ou d’autres groupes. Ce passage d’une identité fermée à un mode d’être linguistique serein et accueillant, tirant profit des plaisirs innombrables du plurilinguisme, relève de la sorte, au sens strict, d’une éducation visant des compétences pluriculturelles et plurilingues. (p. 20, cité par Maurer 2011, p. 71)

Tout comme Patrick Dahlet (2011, p. 81), Bruno Maurer dénonce la rhétorique séduisante – mais douteuse – de l’EPI selon laquelle il serait aisé d’apprendre plusieurs langues :

> L’apprentissage d’une langue n’est pas un processus aussi spontané et sans effort que les promoteurs de la didactique du plurilinguisme l’affirment. Dire et donner à penser le contraire, c’est se fonder sur l’expérience largement trompeuse de quelques réels polyglottes qui, sans trop d’efforts, parviennent à se débrouiller rapidement dans une quatrième ou cinquième langue, mais ce n’est pas la réalité vécue par la plupart des sujets. (2015a, p. 171)

Les analyses de Bruno Maurer confirment cette tendance des écrits du CdE à contourner le conflit inhérent à l’expérience de l’altérité. En transformant le réel – c’est-à-dire en niant notamment la réalité conflictuelle de la pratique plurilingue et pluriculturelle –, il devient possible de présenter le plurilinguisme comme une source de « plaisirs innombrables »

(Beacco, 2005, p. 20), et l'apprentissage de plusieurs langues comme un phénomène naturel et consensuel, qui s'opérerait sans effort, ni violence.

De manière ponctuelle et tout à fait secondaire, on note toutefois que la nécessité d'une attitude critique et d'une distanciation envers l'altérité est mentionnée par les promoteurs de l'EPI. Dans *Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels : le projet de l'éducation interculturelle*, Michael Byram (2009) donne ainsi la définition suivante de l'« interculturalité » :

> L'interculturalité exige un certain nombre de compétences cognitives, affectives et comportementales préalables, en particulier des connaissances (par exemple des connaissances au sujet d'autres groupes culturels, de leurs productions et de leurs pratiques, ou la connaissance des modes d'interaction propres à d'autres cultures), des attitudes (la curiosité, l'ouverture, le respect de l'altérité et l'empathie), la capacité à interpréter et à établir des relations (par exemple pour interpréter une pratique d'une autre culture et entrer en relation avec certaines pratiques au sein de sa propre culture), l'aptitude à la découverte (comme la capacité à rechercher et acquérir de nouvelles connaissances au sujet d'une culture, de ses pratiques et de ses productions) et *une conscience culturelle aiguisée (c'est-à-dire la capacité à évaluer de façon critique les pratiques et les productions de sa propre culture et d'autres cultures)*. (p. 9, nous soulignons)

Pareillement, les auteurs du CARAP mettent l'accent sur une « compétence à analyser de façon critique la situation et les activités (communicatives et/ou d'apprentissage) dans lesquelles on est engagé » (p. 23) ; compétence, qui, dans la liste correspondante des savoir-être, semble référencée – de manière tout à fait marginale – sous la forme d'une « attitude critique à l'égard des valeurs d'autrui » (p. 44). Cependant, une telle attitude critique entre en opposition directe avec l'ensemble des savoir-être relatifs à l'altérité, et plus généralement avec l'idée d'une communication consensuelle et pacifique.

Dès lors, on peut s'étonner que la problématique identitaire sous-tendue par cette opposition ne soit pas explicitement abordée, ni même simplement évoquée par les auteurs du CARAP, ainsi que plus généralement par les promoteurs de l'EPI. Si l'on reconnaît en effet qu'il est tout aussi nécessaire de faire preuve d'empathie que d'adopter une attitude critique à l'égard des valeurs d'autrui, la question inhérente à l'agir en contexte multiculturel est alors de savoir *quand*, et surtout *pourquoi*, on adoptera l'une ou l'autre de ces deux attitudes antagonistes.

Sur ce point – décisif –, les diverses productions du CdE n'apportent aucun élément de

réponse. Pire encore, en faisant fi de la dimension conflictuelle de l'agir en contexte multiculturel, elles contribuent à semer la confusion. On l'a vu, l'EPI comporte une forte dimension axiologique. Diverses questions surgissent alors : les savoir-être référencés dans le CARAP sont-ils moraux ? L'empathie est-elle une vertu vers laquelle il nous faudrait toujours tendre ? L'égocentrisme est-il toujours un vice ? Ces questions admettent-elles des réponses indépendamment des fins que nous poursuivons ? N'est-il pas bon, par exemple, si on a le sentiment de perdre son autonomie, de faire preuve d'égocentrisme ?

Un tel questionnement montre bien que les processus de construction identitaire et d'ouverture à l'altérité sont plus complexes que ne le laissent penser les travaux du CdE. Plus globalement, le postulat de l'EPI selon lequel l'apprentissage de plusieurs langues-cultures conditionnerait l'ouverture à l'altérité – et vice-versa – n'a rien d'évident. Le plurilinguisme n'est pas le garant suffisant, ni même nécessaire, d'une ouverture à l'altérité ; et réciproquement, le monolinguisme ne saurait être la marque de son refus.

La DLC n'a pas le monopole de ces questions identitaires. D'un point de vue moral, on peut d'ailleurs se demander en quoi un enseignant de langue-culture serait légitimé à interférer normativement sur l'identité de ses apprenants. Dans la section 4, nous verrons qu'un tel projet relève directement d'une conception maximaliste de l'éthique.

3.2. Prétention universaliste et dérive européocentriste

Nous l'avons dit, l'un des objectifs majeurs du CdE consiste à protéger et développer les droits de l'homme. Son action dans le domaine de l'enseignement des langues s'inscrit directement dans cette visée. À travers la promotion de l'EPI, il s'agit en effet de mettre l'enseignement des langues au service d'une éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme. Cet objectif apparaît formulé à de nombreuses reprises dans les textes du CdE. Citons-en deux exemples.

Le premier est extrait de *La compétence interculturelle :*

> Pour le Conseil de l'Europe, l'apprentissage des langues est une composante clé de l'éducation à la citoyenneté démocratique. C'est un processus participatif développé dans des contextes différents, mais qui, entre autres : prépare les hommes et les femmes à jouer un rôle actif dans la vie publique et à forger leur propre destinée ainsi que celle de leur société ; *vise à inculquer une culture de*

> *droits de l'homme* ; prépare les gens à vivre dans une société pluriculturelle et à reconnaître le droit à la différence avec intelligence, sensibilité, tolérance et moralité ; renforce la cohésion sociale, la compréhension mutuelle et la solidarité. (Byram *et al.*, 2003, p. 69-70, nous soulignons)

Le second exemple est extrait de *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants* :

> […] en termes de valeurs, il y a une position fondamentale que tout enseignement de langues doit promouvoir : il s'agit du respect de la dignité humaine et de l'égalité des droits de l'homme pour tous, en tant que base de toute interaction sociale en démocratie. (Byram, Gribkova, & Starkey, 2002b, p. 15)

Afin de promouvoir cette « position fondamentale », la formation à la citoyenneté démocratique ne vise donc pas seulement les apprenants, mais elle concerne aussi directement les enseignants :

> Une autre responsabilité majeure incombant aux enseignants est la promotion de l'engagement à la démocratie et au développement soutenable fondé sur la compréhension des droits de l'homme. La motivation et les progrès devraient suivre si les enseignants et les élèves s'engagent ensemble à promouvoir les aptitudes linguistiques tout en développant l'éducation à la citoyenneté. (Byram *et al.*, 2003, p. 85, nous soulignons)

On retrouve ce même souhait, formulé par Hugh Starkey, dans son étude *Citoyenneté démocratique, langues, diversité et droits de l'homme* (2002) – dont le titre illustre à lui seul le lien établi par le CdE entre l'enseignement des langues et l'éducation à la citoyenneté :

> Les enseignants de langue eux-mêmes ne sont pas tous ni toujours conscients de la contribution qu'ils peuvent apporter à l'éducation à la citoyenneté, y compris à l'éducation aux droits de l'homme. (p. 23)

De manière significative, cette thématique des droits de l'homme est aussi reprise dans le CARAP sous la forme du savoir-être suivant : « Respect de la dignité humaine et de l'égalité des droits de l'homme pour tous » (p. 7). De tels exemples seraient multipliables à l'envi tant les références aux droits de l'homme sont constantes et répétées au sein des productions du CdE. Nous rejoignons ici le constat de Bruno Maurer :

> Les textes sur le plurilinguisme multiplient les références à des éléments consensuels dont personne ne peut nier la valeur, sauf à se mettre au banc de la communauté démocratique : ce sont les Droits de l'Homme, la paix, le dialogue entre les peuples, la démocratie et la citoyenneté. (2011a, p. 82)

Dans le cadre de notre étude, la question se pose toutefois de savoir si les droits de l'homme ont réellement vocation à constituer une éthique éducative. Il y a plusieurs raisons d'en douter. Avant de présenter ici les arguments qui plaident contre le recours aux droits de l'homme dans la formation des apprenants et des enseignants de langue-culture, il convient de faire un autre constat important pour notre réflexion. Il concerne la portée universaliste de l'EPI.

En effet, si le projet de cette éducation trouve sa source dans l'idéal politique européen, force est toutefois de constater que, introduit en DLC, il dépasse aujourd'hui largement le cadre institutionnel et géopolitique de l'Europe. Hormis la référence aux droits de l'homme qui, en elle-même, institue déjà l'idée d'une universalité, on peut citer trois facteurs qui contribuent conjointement à entériner la portée universaliste de l'EPI.

Le premier, assez évident, a trait à la diffusion et à la réception des outils du CdE en DLC. Le CECR constitue un bon exemple puisque, à ce jour, on le trouve traduit en 40 langues et sa diffusion est assurée sur l'ensemble des continents.

Le second facteur, lié au premier, concerne la promotion de l'EPI en DLC. Les experts du CdE sont aussi, pour la plupart, des universitaires qui, à ce titre, diffusent mondialement leurs travaux sous la forme de communications orales ou écrites. Nous reviendrons ultérieurement sur le problème posé par l'ambiguïté du statut des experts du CdE. Ce qui nous intéresse de constater dans l'immédiat, c'est que l'EPI, initialement promue dans le cadre de l'Europe, se trouve de la sorte exportée dans le monde entier. Pour illustrer ce constat, nous pouvons citer le cas, que nous connaissons bien, de la Société Japonaise de Didactique du Français (SJDF) qui dans ses colloques et dans sa revue accueille régulièrement des contributions des experts du CdE, sans que ne soit prise en compte la particularité du contexte historique, politique et idéologique duquel est issue l'idée même de l'EPI. Nous rejoignons ici le questionnement de Véronique Castellotti et de Danièle Moore, questionnement qui, notons-le, fait clairement exception parmi les promoteurs de la didactique du plurilinguisme :

> La promotion du plurilinguisme, accompagné d'une orientation didactique ad hoc, prend tout son sens dans une Europe dont les constructions nationales se sont appuyées sur une idéologie fortement monolingue et dont la plupart des langues,

> excepté l'anglais et peut-être dans une moindre mesure l'espagnol, souffrent aujourd'hui d'un déficit de reconnaissance ; et les orientations en matière de politique linguistique éducative qui en découlent apparaissent cohérentes. Mais que dire d'une implantation directe de ces orientations dans des aires géo-sociolinguistiques fondamentalement différentes et dont les « principes et valeurs » sont, aussi, construits d'un autre point de vue socio-historique ? (2008, p. 210-220)

Le troisième et dernier facteur, peut-être d'ailleurs le plus prégnant, a trait à la présence même, dans les textes du CdE, d'une prétention universaliste, dont on peut penser qu'elle est concomitante à la promotion des droits de l'homme. Les lignes conclusives de *Langue et répertoire de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe* (Beacco, 2005) sont particulièrement éclairantes. La définition d'une « manière d'être » – qui en soi nous semble déjà poser problème – est en effet envisagée comme pouvant s'appliquer de manière universelle :

> C'est cette manière d'être, écrit Jean-Claude Beacco, qui a été définie plus haut comme prenant appui sur toutes les langues des répertoires de chacun et ancrée dans l'acceptation positive de la diversité, à construire dans une éducation plurilingue et pluriculturelle. Cette forme d'appartenance linguistique est loin d'être pertinente uniquement pour l'espace européen. Elle semble constituer la seule issue pour maintenir, créer ou recréer la cohésion de bien des entités politiques culturellement complexes […]. Cette exigence, que l'implosion d'une Europe du siècle dernier rend encore plus impérieuse pour les Européens eux-mêmes, présente, on l'aura compris, une portée universelle. (p. 22)

Au final, nous aboutissons aux constats suivants : (1) l'EPI comporte une forte dimension normative et axiologique ; (2) son objectif principal est de former les apprenants et les enseignants à la citoyenneté démocratique, laquelle passe par une éducation aux droits de l'homme ; (3) cette éducation tend à dépasser les frontières de l'Europe et à s'inscrire dans un projet universaliste. Ces trois constats réunis nous amènent à poser la question suivante : les droits de l'homme ont-ils vocation à fonder une éthique professionnelle des enseignants de langue-culture ? Dit autrement : l'éthique professionnelle des enseignants langue-culture peut-elle être fondée sur le principe des droits de l'homme ?

Plusieurs auteurs ont mis en évidence le fonctionnement idéologique des droits de l'homme. Marcel Gauchet, notamment, a insisté sur le fait qu'ils émanent d'une conception particulière,

et récente, du rapport entre la société et les individus, conception qui n'est pas partagée par l'ensemble des cultures. D'où leur impuissance à fonder une éthique universelle :

> En effet, écrit Marcel Gauchet, si les droits de l'homme fondent le pouvoir politique, définissent une conception générale des rapports entre le pouvoir et des individus, ils n'ont pas vocation à définir l'ensemble de l'univers dans lequel nous vivons. On ne peut réduire l'ensemble des rapports sociaux, politiques ou économiques à ce principe de légitimité comme le prétend l'idéologie des droits de l'homme. (2004, p. 8)

Dans son ouvrage *De l'universel, de l'uniforme, du commun, et du dialogue entre les cultures*, François Jullien (2011) critique aussi, de manière véhémente, la prétention à l'universalité des droits de l'homme. Résumons brièvement les grandes lignes de son argumentation. Tout d'abord, à l'instar de Marcel Gauchet, il rappelle la genèse chaotique des droits de l'homme, et leur fondement composite, marqué par l'hétérogénéité et le compromis. Contre l'idée d'une universalité « donnée » et « inconditionnelle », d'un absolu de l'universel, il insiste au contraire sur le conditionnement historique et philosophique particulier de leur genèse.

> Il faudra donc méditer, écrit François Jullien, ce que notre promotion des droits de l'homme, déclarés universels, possède, en Europe même, d'historique et par conséquent de singulier. Et d'abord se rappeler ces conjonctions et mutations soudaines, dans l'histoire des idées, si l'on ne veut plus se tromper sur l'universalité qu'on peut leur prêter. Car on a beau remonter de divers côtés pour en tracer la genèse, leur éclosion n'en a pas moins le caractère détonnant d'un évènement à la fois logiquement déductible et *inventé*. (2011, p. 166, souligné dans le texte)

En dépit de leur prétention affichée, François Jullien montre en quoi les droits de l'homme relève d'une idéologie particulière, laquelle est le produit d'une double abstraction de la pensée occidentale. Abstraction, d'une part, de la notion de *droit* qui « isole le côté du sujet en privilégiant l'angle défensif de la revendication et de l'affranchissement » (p. 168). Et abstraction, d'autre part, de l'*homme* qui « s'y trouve isolée de tout contexte vital, de l'animal au cosmique » (*Ibid.*). Or, comme le souligne François Jullien à travers l'exemple de l'Inde et de la Chine notamment, cette isolation de l'individu, ce retrait du cosmos, cette perte de l'harmonie et ce sacre de l'autonomie individuelle font plutôt exception dans l'histoire de l'humanité. Ainsi l'universalité des droits de l'homme est contestée, et leur légitimité soumise à objection :

> La légitimité universelle des droits de l'homme, se demande François Jullien, viendrait-elle seulement du fait que le mode de vie occidental, né du développement de la science et du capitalisme, a fini par s'imposer dans le reste du monde et qu'il est donc nécessaire – ou fatal – d'adopter l'idéologie des rapports humains, à la fois sociaux et politiques, qui vont de pair avec ces transformations ? […]. Ou bien cette légitimité viendrait-elle de ce que la pensée européenne qui a porté les droits de l'homme exprime effectivement un progrès historique : de ce que, à l'instar du développement de la science à partir du début du XVII[e] siècle et contemporains de celui-ci, ils constituent un gain pour l'humanité qui, comme tel, ne se serait produit lui aussi que dans la seule Europe ? Outre que cette justification vaut accusation, au moins tacite, de toutes les autres cultures, sa critique tombe sous le sens, y compris de l'ethnocentrisme le plus obtus : car au nom de quoi jugerait-on d'un tel progrès si ce n'est déjà au sein d'un cadre idéologique particulier (préférant par exemple l'autonomie à l'harmonie, etc.) ? (p. 179-180)

Dénonçant l'ethnocentriste des droits de l'homme et l'incapacité dans laquelle se trouve la pensée occidentale à les légitimer d'un point de vue *idéologique*, François Jullien propose alors de les défendre d'un point de vue *logique*, en prenant appui sur leur « effet de concept ». Deux notions se font jour : celle de « portée négative » et celle d'« universalisant ». La portée négative des droits de l'homme renvoie à « ce contre quoi ils se dressent » (p. 181) ; elle s'oppose, de fait, à leur extension positive, à l'idée, toujours contestable, d'une conception de la vie bonne vers laquelle il nous faudrait universellement tendre. On retrouve ici le principe d'une éthique minimale qui réfute, notamment, l'idée de devoirs positifs envers soi-même. Quant à la notion d' « universalisant » des droits de l'homme, elle « donne à entendre, par son gérondif, que de l'universel s'y trouve en cours, en marche, en procès (qui n'est pas achever) : en voie de réaliser » (p. 184) ; de la sorte, elle s'oppose à l'idée d'une universalité donnée *a priori*.

Ce détour par la pensée de Marcel Gauchet, puis par celle de François Jullien nous permet de poser un regard critique sur la notion des droits de l'homme telle qu'elle est conçue dans les textes du CdE. En première analyse, on constate que le caractère idéologique, historiquement situé des droits de l'homme y est dissimulé, voire – et c'est plus embêtant – ignoré par les promoteurs de l'EPI :

> La connaissance et la compréhension des droits de l'homme sont essentielles pour l'éducation à la citoyenneté. Une culture des droits de l'homme est un contexte de vie et de travail où le respect de la dignité de l'homme et l'égalité des droits sont

> des normes de base fondamentales. Les droits de l'homme sont acceptés par tous les gouvernements et par les grandes religions du monde comme des normes universelles, même si certains gouvernements ne les respectent pas dans les faits. Ils constituent donc le fondement d'un *système de valeurs indépendant de toute culture particulière*, qu'elle soit idéologique, religieuse ou nationale. La connaissance et la compréhension de ces normes internationalement admises, laïques et *non idéologiques*, sont donc un atout particulièrement important pour les enseignants de langues qui, de par leur profession, doivent jouer le rôle de médiateur entre les langues et les cultures. (Byram *et al.*, 2003, p. 71, nous soulignons)

Par ailleurs, mais de manière liée, on constate que les droits de l'homme sont évoqués, non pas dans la perspective d'un processus universalisant, tel que François Jullien le conçoit, mais bien dans celle d'une norme posée d'emblée comme universelle, d'un cadre préalablement défini à la rencontre interculturelle. De nouveau, les exemples abondent. Nous en citerons trois, chacun extrait d'une étude différente du CdE.

> 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*. (Byram *et al.*, 2002b, p. 29, nous soulignons)

> Les questions qui ont trait à la langue, à l'identité et à la participation sont communes aux politiques adoptées en matière d'enseignement et d'apprentissage tant des langues que de la citoyenneté démocratique. La prise de conscience et le respect des droits de l'homme *comme assises juridiques et éthiques* de la citoyenneté et de l'éducation sont essentiels à ces politiques. (Starkey, 2002, p. 9-10, nous soulignons)

> L'adoption d'une approche des droits de l'homme dans l'enseignement des langues *fournit un cadre rationnel* pour l'examen de questions controversées. Les discussions sont conduites dans le respect des personnes, en particulier des autres interlocuteurs, puisqu'on reconnaît à la base la dignité fondamentale de la personne humaine. Les remarques désobligeantes sur les individus ou les groupes absents sont également des comportements incorrects, et donc inacceptables. *Cependant, si l'on considère le respect des droits de l'homme comme une norme, on peut accepter que des jugements soient portés sur les discours ou les actions d'individus,*

> *de gouvernements ou de groupes culturels*. (Byram *et al.*, 2003, p. 80, nous soulignons)

Arrêtons-nous brièvement sur cette dernière citation, et plus précisément sur le dernier passage – que nous soulignons –, car il nous semble révélateur de la dérive ethnocentriste vers laquelle peut entraîner la référence aux droits de l'homme lorsqu'ils sont promus – comme c'est le cas ici – en tant que norme visant à déterminer et légitimer le jugement des enseignants de langue-culture. Nous illustrerons cette idée en nous référant à notre propre contexte de recherche et d'enseignement, celui du FLE au Japon, ainsi qu'à une « question controversée », celle de la peine de mort, rappelons-le, en vigueur au Japon. N'y aurait-il pas en effet, pour un enseignant « occidental » au Japon, un risque de dérive ethnocentrisme, voire de prosélytisme, à traiter ces « questions controversées » sur la norme des droits de l'homme – dont on a vu qu'ils sont historiquement façonnés par la pensée occidentale ?

Entendons-nous bien. Il ne s'agit pas de contourner ce type du sujet. Nous pensons que cette question de la peine de mort – comme toute autre « question controversée » – a potentiellement sa place dans une classe de FLE au Japon. Toutefois, et par expérience, nous savons que son traitement requiert une extrême prudence, une bonne connaissance de l'histoire et de la culture japonaises, de même qu'une bonne compréhension du contexte philosophique, politique et idéologique qui a conduit certains États à l'abolir. Dans cette perspective, il devient possible de recourir aux droits de l'homme comme une norme que l'on soumet au débat, comme un « universalisant » au sens où l'entend François Jullien, et non pas comme un cadre qui devrait définir préalablement le jugement des enseignants et des apprenants sur ces questions.

Rassurons-nous toutefois. Même si l'on peut penser que tous les enseignants « occidentaux » n'échappent pas à ces dérives ethnocentristes, on peut aussi faire l'hypothèse que leur approche de ces « questions controversées » est plus fine, ouverte et compréhensive que celle adoptée par les promoteurs de l'EPI, et que leur enseignement ne se fonde pas sur l'idée d'une inculcation des droits de l'homme, ni même sur celle, tout aussi contestable, d'une éducation à la citoyenneté démocratique.

À travers cette analyse critique, nous rejoignons à nouveau le point de vue d'Aline Gohard-Radenkovic qui, s'interrogeant sur la conception de l'interculturel dans les publications du CdE, y repère pareillement « un discours à caractère ethnocentrique et idéologique […] pas si éloigné de cette vision du Moi occidental civilisé et de l'autre "non occidental" et non civilisé du XIX^{e} siècle » (2006, p. 88). D'une manière plus générale, nous rejoignons aussi l'analyse

de Bruno Maurer qui, même si elle ne porte pas précisément sur la référence aux droits de l'homme, dénonce pareillement cette prétention universaliste de l'EPI :

> L'idéologie plurilingue vise l'acceptation de la diversité, l'ouverture à autrui, toutes attitudes qui supposent avant tout que l'on considère autrui comme un autre soi-même égal en dignité. En d'autres termes, pareille philosophie devrait être difficilement compatible avec la prétention d'exporter nos modèles européens vers d'autres cultures, qui seraient alors supposées inferieures puisque susceptibles de pouvoir évoluer dans une direction positive en adoptant nos valeurs. Mais elle est à ce point dominante dans la sphère européenne qu'elle est rarement remise en question et qu'elle se laisse parfois aller à produire des discours à prétention universelle. (2011a, p. 75)

Un mot, un dernier, pour conclure sur cette thématique des droits de l'homme et sur ce constat de la prétention universaliste de l'EPI. Il concerne la différence entre la dimension positive et la dimension négative des droits de l'homme. Avec François Jullien, nous avons vu que sur leur versant positif, c'est-à-dire celui qui prétend enseigner universellement comment vivre, les droits de l'homme valaient toujours accusation d'ethnocentrisme, en exigeant notamment que leur éthique soit préférée à toute autre. Or, comme nous le verrons dans la section 4 de ce chapitre à travers l'analyse de la notion de savoir-être, l'EPI se situe assez clairement dans une conception positive de l'éthique, en ceci qu'elle vise moins à promouvoir des devoirs négatifs, des interdits, qu'à définir une manière d'être, une forme d'épanouissement personnel.

3.3. Croyance politique et déficit scientifique

Une autre critique importante faite à l'encontre de l'EPI, et plus généralement des « études plurilingues » pour reprendre l'expression d'Hervé Adami, concerne l'engagement politique, voire militantiste de ces travaux, et consécutivement, leur absence d'objectivité scientifique. En introduction d'un récent ouvrage consacré à l'analyse critique de l'idéologie plurilingue, Hervé Adami et Virginie André (2015), à la suite de Bruno Maurer (2011a), insistent sur le fonctionnement doxique de la recherche en sociolinguistique et en didactique des langues.

> Il ne s'agit plus, écrivent-ils, d'analyser les multiples réalités du plurilinguisme, de mener des recherches afin de produire des connaissances sur ces réalités mais de

> *militer pour* le plurilinguisme. Les cadres théoriques se transforment en cadres idéologiques : « le plurilinguisme est bon en soi et doit être défendu ». De nombreuses recherches menées sur ce thème ont donc pour objectif, explicite, implicite ou subreptice, de démontrer ce postulat idéologique. (p. 1)

Nous avons déjà eu l'occasion de souligner ici l'ancrage politique de l'EPI ainsi que l'utopie pacifiste dont elle est issue, utopie marquée notamment par la négation du conflit inhérent à la pratique plurilingue et aux processus d'interculturation. Nous n'y reviendrons pas. Dans ce développement, nous souhaiterions rendre compte du mode d'écriture des études plurilingues, lesquelles relèvent, comme l'ont montré plusieurs auteurs, davantage d'un discours politique que d'un discours scientifique. C'est principalement à Bruno Maurer (2011a, 2015b) et à Odile Schneider-Mizony (2011) que l'on doit la mise en évidence du déficit scientifique des textes consacrés à la promotion de l'EPI. Voyons ici brièvement quelles sont les caractéristiques et les carences du mode d'écriture de ces textes.

Centrant essentiellement son analyse sur le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue* (Beacco & Byram, 2007 ; désormais *Guide*), Odile Schneider-Mizony y remarque d'abord d'importantes lacunes épistémologiques, telle l'absence de référence aux travaux portant sur « la distinction entre langue(s) maternelle(s) ou seconde(s) en situation naturelle (*acquisition*) et apprentissage des langues étrangères en contexte scolaire (*learning*) », ou encore à ceux portant sur « l'âge critique pour apprendre les langues » (p. 101). Selon l'auteure, ces lacunes pourraient être intentionnelles :

> On est obligé de se demander, écrit Odile Schneider-Mizony, s'il n'y a pas nécessité argumentative pour les auteurs à tordre le cou à cet embarrassant « seuil critique » : dans la mesure où le projet plurilingue propose un apprentissage langagier tout au long de l'existence, reconnaître une validité au « seuil critique » amènerait à avouer que les apprentissages ultérieurs se feraient dans une phase moins favorable. (p. 102)

Outre cet aspect lacunaire des écrits promouvant l'EPI, Odile Schneider Mizony dénonce une écriture approximative, marquée notamment par des pratiques d'autocitation. « Les auteurs de la Division des Politiques Linguistiques, écrit-elle, (…) s'auto-citent entre le *Cadre européen de référence* et ce *Guide* comme s'ils se referaient à des autorités inattaquables, et ceci pour des éléments qui relèvent de la vision particulière » (p. 107). Pareillement, Bruno Maurer (2011, p. 95) souligne ce recours à l'auto-référencement et à la circularité des citations dans

les écrits du CdE. Dans un article consacré en partie à l'analyse discursive de *L'Autobiographie des Rencontres Interculturelles* (Conseil de l'Europe, 2009a), à partir du constat d'un recours abusif à des formulations passives sans complément d'agent, Bruno Maurer développe l'hypothèse suivante :

> Notre hypothèse est qu'il serait gênant, dans un document émanant du Conseil de l'Europe, de toujours devoir se référer à d'autres documents… produits par lui-même. Il y a là un processus d'autocitation, d'autoréférence qui, s'il était trop visible et trop systématique, pourrait finir par éveiller les soupçons. Aussi, chaque fois que possible, les recours aux autoréférences vont être gommés, en espérant que le lecteur ne s'en aperçoive pas. « La preuve que le plurilinguisme est important, c'est qu'il a été considéré récemment comme important » : tant que vous laissez entendre que cet avis pourrait être celui d'autres personnes, votre argument peut tenir la route… mais il s'effondre si votre interlocuteur s'aperçoit que cet avis est… le vôtre. (2015b, p. 222)

Au total, Bruno Maurer relève le « **recours à des arguments d'autorité**, **l'usage du présent de vérité générale**, celui de **tournures écartant tout débat**, le recours à **l'autoréférence** et à la circularité des citations, l'usage de **tautologies tenant lieu de démonstration**, la pratique de **l'amalgame** et celle de **faux liens logiques** entre les propositions » (p. 227, souligné dans le texte). À propos de l'usage de présent de vérité générale, il fait la remarque suivante :

> On est en droit d'attendre de toute réflexion sérieuse un minimum d'étayage, la production de faits corroborant la pensée. On parcourt l'ensemble des pages proposées en allant d'une assertion à une autre, toutes aussi indiscutables car aucune n'est fondée sur un seul fait concret. L'absence d'éléments factuels, qui permettrait de se faire une idée de la véracité de ce qui est posé, est encore renforcée par l'usage général du présent de vérité générale, donnant l'impression de vérités éternelles, indiscutables. (p. 235-236)

Ces constats recoupent globalement ceux effectués par Odile Schneider-Mizony qui, à propos du *Guide,* relèvent trois types d'écriture approximative : « l'argumentation contradictoire, l'argumentation par la formule "il est évident que" et l'invérificabilité dans le flou » (2011, p. 103). Elle souligne notamment l'abondance de « l'argumentation par "il est évident que", c'est-à-dire l'affirmation pure et simple de choses qui ne relèvent pas de l'évidence, sans aucune démonstration ni référence à des études […] » (p. 106).

Après avoir montré la présence massive de ces pratiques d'écriture au sein de *L'Autobiographe de Rencontres Interculturelles* (Conseil de l'Europe, 2009a), pratiques qui ne répondent manifestement pas aux contraintes de rigueur des écrits scientifiques, Bruno Maurer en arrive à la conclusion suivante :

> On pourrait arguer qu'il s'agit là de textes particuliers, accompagnant un outil pratique. Mais leur raison d'être est précisément théorique et on est en droit d'exiger de textes de cette nature qu'ils respectent les règles minimales de l'argumentation, à défaut de pouvoir prétendre être des textes scientifiques. C'est en effet à cette seule condition que ces textes pourraient être discutés, sur le bien-fondé de leurs raisonnements, de leurs conclusions et donc de leurs propositions. Or leur mode d'écriture les soustrait littéralement à l'espace du débat public. Il les pose comme des objets intangibles, des constructions discursives qui n'ont pas à produire d'élément de justification, dont l'adéquation au réel n'a pas à être démontrée. Ils tirent leur légitimité de la force de l'Institution qui les propose et de processus de circularité des références. (2015b, p. 252)

Notons par ailleurs que la critique formulée à l'encontre des modes d'écriture à l'œuvre dans les discours promouvant le plurilinguisme dépasse le cadre des travaux produits sous l'égide du CdE ; elle concerne plus globalement les écrits universitaires. Hervé Adami dénonce ainsi l'absence de fondement scientifique des études plurilingues :

> Les études plurilingues, écrit-il, avancent dans un brouillard conceptuel ou même la distinction entre plurilinguisme et multilinguisme n'est pas stabilisée. En fait, tout l'édifice « théorique » repose non sur des concepts, mais sur des mots, des formules et des constructions morphologiques utilisant largement les préfixes, les suffixes, les infixes, sans parler des slashs et des tirets. C'est une véritable logomachie qui multiplie les néologismes sur la base de notions elles-mêmes extrêmement floues : culture, altérité, pluralité, diversité, etc. (2015, p. 86)

Pour appuyer son argumentation, il cite l'extrait d'un article de Véronique Castellotti. Nous reprenons ici cet extrait tant il nous semble révélateur de ce type d'écrits, à la fois scientifiquement faibles mais difficilement contestables car basés sur des modes d'écriture opaques, dont on peut faire l'hypothèse qu'ils sont d'autant plus dominants en DLC qu'ils permettent difficilement la réfutation ou la confrontation logique des argumentations.

> C'est cette orientation, écrit Véronique Castellotti, que je souhaiterais interroger, en me fondant sur ma propre expérience d'enseignante-chercheure essayant depuis

> plusieurs années de se représenter et d'interpréter les phénomènes d'appropriation linguistico-culturelle d'un point de vue fondé sur ce que je nomme pluralité/diversité/hétérogénéité, sans toujours préciser ces termes, voire en revendiquant cette approximation. La réflexion que je proposerai ici tentera de préciser ce point de vue, pour envisager une forme de dichotomie que je continue à percevoir dans la notion de réflex/altérité et en relation aux travaux d'historiens, de sociologues et d'anthropologues qui inscrivent leurs réflexions dans les dynamiques liées à la globalisation et à la différence. (Castellotti, 2009, p. 129–130, cité par Adami, 2015, p. 86)

Ajoutée à cette opacité, à ce primat de l'intuition et à cette absence de rigueur méthodologique, la pratique de l'autocitation et la circularité des références caractérisent aussi certains écrits universitaires consacrés à promotion de plurilinguisme. Hervé Adami et Virginie André notent à ce propos que, malgré les critiques, « l'eau tiède de l'idéologie plurilingue inspirée par le CdE a continué à couler sans interruption jusqu'à noyer la recherche dans un flot de contributions convenues et rigoureusement conformes à la doxa qui font acte d'allégeance publique par le système éprouvé des citations » (2015, p. 2).

Le passage suivant, extrait à nouveau d'un article de Véronique Castellotti, nous semble bien illustrer ce type d'écrits marqués par la circularité des références, le tout dans un style extrêmement jargonnant, peu accessible, et manifestement pas destiné au débat contradictoire :

> Les objectifs « défigés » et « déshomogénéisés » (Coste, 2004) d'une éducation plurilingue et interculturelle doivent alors impérativement s'appuyer sur les dimensions intersubjective et socio-identitaire des apprentissages langagiers et de leurs usages. Comment une expérience de la diversité / pluralité se transforme-t-elle en compétence plurilingue ? C'est cette visibilisation du processus qu'il s'agit de rendre explicite pour les élèves, afin que ceux-ci acquièrent la conscience de ces « usages plurilingues d'appropriation » (Castellotti & Moore, 2005 : 118) et construisent les bases d'une « compétence d'appropriation plurilingue » (*Ibid.* : 130, voir aussi Candelier et Castellotti, à paraître). (Castellotti, 2011, p. 34)

Notre propos n'est évidemment pas de cibler tel ou tel auteur, mais de rendre compte de la manière dont fonctionne le mode de production des écrits destinés à la promotion du plurilinguisme, ou plus exactement, de rendre compte des critiques formulées à l'encontre de ce fonctionnement. Dans cette perspective, il est un autre aspect, fondamental, qu'il convient de considérer. Il concerne la logique de l'expertise et le statut ambigu des enseignants-

chercheurs qui travaillent au service du CdE. Sur ce point aussi, les critiques sont nombreuses. Examinons-les brièvement.

La première rejoint celle de la thématique de la circularité des références. Elle a trait à l'absence de transparence sur la manière dont les experts sont nommés par le CdE. Dans un article datant déjà de quelques années, Christian Puren, s'interrogeant sur les politiques européennes en matière d'enseignement des langues, contestait fortement la logique antidémocratique de l'expertise ainsi que l'opacité des critères sur lesquels les experts sont nommés.

> On est bien obligé de reconnaître, écrit Christian Puren, que jusqu'à présent, la politique européenne de l'enseignement des langues s'est élaborée selon la logique qui correspond à la pire image qui s'est malheureusement imposée chez beaucoup de citoyens de nos pays dans d'autres domaines de la construction européenne : des commissions dont les enseignants ne savent pas comment elles ont été constituées (ils en ignorent même l'existence…), désignent elles-mêmes, sur des critères inconnus, des experts qui vont élaborer des recommandations sur lesquelles les enseignants ne seront ni informés ni consultés, mais dont vont directement s'inspirer par la suite d'autres experts – nationaux cette fois – pour élaborer des programmes officiels que les inspecteurs et formateurs, en bout de chaîne, demanderont à chaque enseignant d'appliquer pour tous leurs élèves. (2001b, p. 12)

Constatons que, quinze années plus tard, cette logique de l'expertise continue de s'appliquer avec la même opacité et les questions sur la légitimité de ces experts restent largement en suspens. Bruno Maurer remarque, par exemple, que « alors même que l'éducation plurilingue et interculturelle vise à l'émergence d'une citoyenneté européenne, il y a dans la manière dont s'opèrent ces réformes un déficit de citoyenneté et donc une contradiction majeure » (2011a, p. 2). Pour Hervé Adami, « la doxa plurilingue se retranche derrière des discours d'expertise et se place en surplomb en utilisant des positions académiques qui lui permettent de légitimer une position militante » (2015, p. 45).

Une seconde critique vis-à-vis de cette logique de l'expertise, ou plutôt, une explication possible concernant l'enrôlement d'enseignants-chercheurs dans l'idéologie plurilinguiste, a trait à l'aspect valorisant de la cause défendue. Lorsqu'il recense les raisons pour lesquelles la communauté scientifique se trouve ainsi attirée par le CdE, Bruno Maurer évoque entre autres « le sentiment de participer à un grand-œuvre ».

> En participant au développement de l'éducation plurilingue, écrit-il, on a le sentiment de construire une œuvre utile, de contribuer à la naissance d'une Europe nouvelle et à l'émergence d'hommes et de femmes nouveaux. (2011a, p. 93)

On retrouve cette même idée dans un article d'Aline Gohard-Radenkovic *et al.* (2015) qui, s'appuyant sur des études de terrain menées entre autres au Kazakhstan et en Lituanie, se demandent à qui profite l'instauration des politiques éducatives promouvant le plurilinguisme. Au terme de leur étude, c'est en ces mots que les auteures dénoncent les conceptions eurocentrées des chercheurs enrôlés dans la promotion internationale du plurilinguisme et des approches plurielles :

> La question n'est donc plus de mettre en œuvre des approches plurielles qui finalement ne s'intéressent qu'à une vision méthodologique et qu'à un seul objectif : développer un plurilinguisme qui traduit davantage une utopie de politiciens et une euphorie (parfois sincère) de chercheurs appliqués. Ces chercheurs sont tellement « appliqués » qu'ils se font les petits soldats de la doxa de la pluralité […]. Pour d'autres encore, c'est sortir du lot, se rendre visible et se tailler une place dans un domaine hautement valorisant et légitimant : celui du plurilinguisme. (2015, p. 211)

Les charges sont lourdes, mais elles nous semblent justifiées. Au minimum, la récurrence des critiques portant sur le déficit scientifique des études plurilingues et sur l'absence de légitimé des experts devrait susciter la prudence de la communauté didactique vis-à-vis des productions du CdE. Or, il n'est en rien, ou presque. Comme le note Christian Puren à travers l'exemple du CECR, la réflexion didactique reste majoritairement marquée par le suivisme et le conformisme de la pensée :

> Une telle déférence de la plupart des didacticiens français envers ce document, sur lequel pendant des années ils ont déversé *ad nauseam* des gloses respectueuses dignes des exégèses bibliques, ainsi que le silence de presque tous les autres (y compris des auteurs du *CECRL*), est un révélateur cruel et un témoignage historique accablant du niveau d'anémie intellectuelle auquel est tombée en France la didactique du FLE. (2015, p. 209)

Hervé Adami et Virginie André font un constat identique :

> L'interminable succession des contributions, communications ou thèses dans ce domaine, qui louent les positions du Conseil de l'Europe, citent abondamment ses

> textes ou ceux de ses experts, n'est pas un indice, selon nous, de la vitalité ou de la justesse d'une pensée mais au contraire de sa sclérose. (2015, p. 2)

Face à ce constat, plusieurs auteurs en appellent au renouvellement et à l'objectivation de la pensée. Pour Hervé Adami, il s'agit avant tout « d'interroger le réel, même si les réponses que nous pourrions trouver mettent en cause nos convictions et, bien sûr, même si elles dérangent l'ordre académique établi » (2015, p. 86). Cela passe, selon lui, par une « désacralisation des objets de recherche » et par un « athéisme méthodologique » :

> Les études plurilingues sont passées de la science à la croyance, de l'analyse à la dévotion. C'est pourquoi je préconise un athéisme méthodologique. L'athéisme méthodologique n'équivaut pas à une neutralité idéologique, mais à une désacralisation de l'objet, une dé-ritualisation des approches. Un scientifique peut avoir des convictions mais ne saurait avoir de croyances. (*Ibid.*, p. 84)

En conclusion de leur étude de terrain qui met en évidence les effets pervers de l'éducation plurilingue et des approches plurielles, notamment sur le plan des inégalités sociales, Aline Gohard-Radenkovic *et al.* (2015) avertissent la communauté didactique sur le fait qu'il lui « faudra encore beaucoup de courage intellectuel pour travailler à la mise en perspective de ces discours naïfs sur la diversité et la mise à distance de ces démarches euphoriques pour la promotion du plurilinguisme […]. » (p. 213). Refusant toutefois de sombrer dans le désenchantement, les auteures considèrent, à l'instar d'Hervé Adami, qu'« il s'agit pour le chercheur d'objectiver sa position en pratiquant un détachement de ses adhérences et de ses adhésions » (p. 214).

> Il lui faut apprendre, poursuivent-elles, à distinguer le savoir scientifique de son engagement et de ses prises de position idéologiques, à séparer ses intérêts et les enjeux propres à son cercle académique à travers un effort de distanciation nécessaire envers tout discours et toute entreprise, concernant ici le champ des langues et cultures et leurs « applications » didactiques. (*Ibid.*)

3.4. Marchandisation des langues et idéologie managériale

Une dernière critique, ou plutôt un dernier ensemble de critiques formulées à l'encontre des travaux du CdE, a trait aux enjeux économiques de l'enseignement des langues et plus spécifiquement à l'idée que l'EPI est au service d'une économie de marché, laquelle se

caractérise notamment par une marchandisation des langues, par le développement des inégalités sociales ainsi que par une standardisation des modes de pensée.

De nouveau, nous convoquerons la parole des auteurs s'inscrivant dans ce courant critique afin d'essayer de rendre compte de leurs analyses qui, nous le verrons, dépassent la DLC et concernent plus généralement la politique européenne en matière éducative. L'idée générale sur laquelle reposent ces analyses critiques est celle d'un lien, d'une adéquation même, entre l'idéologie plurilingue et les normes économiques dominantes.

> La force d'impact de l'idéologie plurilingue, note ainsi Yannick Lefranc, ne tient pas seulement à son pouvoir de séduction (elle fait rêver, elle donne de l'espoir pour nos enfants, etc.) mais également à sa conformité aux normes socioéconomiques dominantes, et à son adéquation aux nécessités d'adaptation aux sociétés humaines mondialisées sous le régime de la mobilité des capitaux et des gens. (2015, p. 261)

Notant que les discours sur le plurilinguisme sont davantage axiologiques que scientifiques, Hervé Adami fait remarquer que la défense du plurilinguisme est nécessairement en lien avec un contexte social, économique et politique particulier.

> Le contexte d'aujourd'hui, écrit-il, c'est la mondialisation, la subversion des frontières, la domination des marchés qui s'appuient sur le dogme de la libre circulation des capitaux, des marchandises et des personnes. Dans ce cadre, le plurilinguisme est considéré à la fois comme l'expression et la conséquence de cette nouvelle donne. (2015, p. 51)

Dans une même perspective, Pierre Frath souligne l'ancrage idéologique des productions du CdE :

> Le PEL et le CECR ne sont pas des outils neutres d'un point de vue idéologique. Ils correspondent bien au monde qui est le nôtre, avec ses côtés positifs, par exemple les valeurs humanistes et individuelles, et aussi avec ses côtés négatifs, le mercantilisme, l'individualisme consumériste, le communautarisme et une moralisation bien-pensante en plein développement. (2011, p. 91)

De manière plus tranchée, mais néanmoins factuelle, Hervé Adami rappelle aussi que la politique économique de l'Union Européenne, marquée par le capitalisme et le « dogme du libre-échange », se trouve clairement affirmée dans les documents émanant du CdE, et que le plurilinguisme s'inscrit, de fait, directement dans ce cadre de la mondialisation capitaliste :

> Ces documents affirment et réaffirment que le plurilinguisme est d'abord une nécessité économique puisque les salariés européens seront amenés, dans le cadre de la libre circulation des biens et des personnes, à être mobiles et donc à utiliser plusieurs langues autres que leurs langues maternelles. C'est bien l'impératif économique de la libération des échanges qui se trouve au principe de la politique plurilingue de l'Europe. Les autres questions liées aux rapprochements entre européens, aux « dialogues interculturels », aux échanges ne sont que des rideaux de fumée pour masquer l'essentiel : le plurilinguisme est bon pour la compétitivité économique et pour des entreprises multinationales qui ont besoin d'une main d'œuvre capable de répondre à ses besoins. (2015, p. 56)

Intéressons-nous maintenant plus directement aux conséquences prévisibles de cette adéquation entre la politique économique européenne et l'éducation promue par le CdE. L'une des implications de cette politique, d'ailleurs clairement préconisée dans les textes du CdE, concerne la privatisation de l'enseignement des langues et son renvoi progressif en dehors de la scolarité obligatoire, en dehors des systèmes éducatifs nationaux. « L'enseignement des langues, note ainsi Bruno Maurer, est largement renvoyé aux situations non scolaires » (2011a, p. 123). Et de poursuivre :

> Ce faisant, on encourage des millions d'élèves, sous prétexte d'autonomie et d'apprentissage tout au long de la vie, à passer du statut d'usagers du secteur scolaire (non marchand) au rang des clients potentiels d'offres multiples de langues (centre spécialisés, cours du soir, voyagistes) qui sont nommément citées dans les *Études de référence* et le *Guide des politiques*. (*Ibid.*)

François Migeot dresse à ce sujet un constat identique :

> Cette formation en langue « tout au long de la vie » devra donc répondre aux besoins de mobilité et de formation continue, essentiellement économiques, de l'Europe, avant de répondre aux besoins des citoyens. Cette refonte de l'enseignement des langues à travers un cadre de référence unique et tout au long de la vie ouvre ainsi, pour sa part, un nouveau marché des langues ouvert à la concurrence et tend à briser les monopoles que constituent les établissements d'enseignement public. (2008, p. 105)

Plusieurs auteurs dénoncent le risque qu'une telle marchandisation des langues contribue à développer les inégalités sociales en privilégiant les individus qui auront les moyens financiers d'apprendre des langues dans des écoles privées ou lors de séjour à l'étranger.

Yannick Lefranc, par exemple, met en garde la communauté didactique sur le fait que l'idéologie plurilingue va de pair avec la paupérisation des classes populaires.

> Absentes des discours didactiques dominants, écrit-il, la polarisation et la paupérisation socioculturelles prennent des formes diverses et variées, dont trop de chercheurs pluri- ne tiennent pas compte quand ils défendent le principe de la défense des langues et de leur apprentissage. Une dynamique inégalitaire gouverne pourtant les apprenants scolarisés des classes inférioriséés. Peu lettrés, peu lecteurs et peu scripteurs de textes en langue standard, les individus des classes populaires et moyennes inférieures d'Europe ne parviennent qu'à une structuration pauvre de leurs connaissances et capacités culturelles, certes diverses mais peu savantes en culture générale et universelle. (2015, p. 262)

L'étude de terrain menée par Aline Gohard-Radenkovic *et al.* (2015) confirme cette hypothèse selon laquelle la doxa plurilingue favorise le développement des inégalités sociales en privilégiant les classes favorisées. Les auteures constatent notamment que l'adoption du CECR au Kazakhstan a eu pour effet de réduire la diversité de l'offre en langues étrangères dans l'enseignement public. Or, cette diversité reste valorisée sur le marché de l'emploi. Dans ce contexte, seules les élites favorisées, les « nantis de langues », ont la possibilité d'apprendre diverses langues sur le marché privé. Pareillement, en Espagne, la récente réforme éducative amenée par la *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE) a supprimé le caractère obligatoire d'une deuxième langue étrangère dans le secondaire. Accélérant la privatisation et la marchandisation de l'offre en langues étrangères, cette mesure contribue à creuser les écarts entre les « nantis » et les « démunis de langues ». En conclusion de leur étude, les auteures notent ainsi que « la promotion de la diversité linguistique […] n'a pas eu de toute évidence les résultats escomptés par le Conseil de l'Europe et les relais de la doxa plurilingue » (2015, p. 213). Et de poursuivre :

> On en conclut que, si l'idéologie monolingue a eu des effets visibles à long terme sur la non reconnaissance de la diversité au nom d'un principe universel, la doxa plurilingue a des effets bien plus pervers encore parce que, au nom même de la reconnaissance de cette pluralité, le plus souvent (ré)inventée, elle occulte la violence de nouvelles dominations, de nouveaux rapports de force, de nouvelles inégalités sociales. (*Ibid.*)

Outre cette objection portant sur la marchandisation de l'enseignement langues et, consécutivement, sur le développement des inégalités sociales, plusieurs auteurs dénoncent la

vision managériale des travaux du CdE et en particulier du CECR. Fondées sur le constat d'une adéquation entre la promotion du plurilinguisme et l'économie de marché, ces critiques portent principalement sur l'idée d'une réduction de l'enseignement des langues à une dimension utilitariste.

> Dans cette perspective, note François Migeot, même si l'on allègue les besoins des apprenants, voire même la diversité culturelle – alors qu'on formate cette diversité et cette altérite dans les mêmes items et actes de parole, il apparaît qu'il s'agit, en fait, de faire de la langue un *instrument* bien davantage au service des besoins du marché, lequel nécessite une main d'œuvre mobile, flexible et détentrice de compétences et de savoir-faire pratiques et standardisés, plus que de savoirs. Il s'agit moins de former un individu plurilingue et ouvert à la diversité culturelle que de former un travailleur capable de réaliser des tâches simples en langue étrangère. L'apprenant en langue étrangère est d'ailleurs rebaptisé significativement par le *Cadre commun* : « utilisateur ». (2010, p. 226, souligné dans le texte)

On retrouve cette même critique sous la plume de Yannick Lefranc qui souligne la logique managériale induite par les échelles d'évaluation du CECR. L'enseignement des langues se trouve mis au service des employeurs.

> Cette technologie culturelle, écrit-il, est fondée sur un repérage d'indices et sur une analyse critériée, ce qui permet d'évaluer, de classer puis d'accompagner les uns et les autres suivant leurs forces, et par implication tacite, leurs faiblesses. La gouvernance linguistique distribue les apprenants en catégories soigneusement définies (grâce aux descripteurs du CECRL, voir Robert et Rosen, *Ibid.*), afin de faciliter l'orientation vers des positions, des rôles, des fonctions, des spécialités, des métiers, etc. en conformité avec les attentes des employeurs. (2015, p. 264-265)

Dans un même mouvement critique, Pierre Frath illustre la manière dont les descripteurs du CECR participent à réduire l'enseignement des langues à leur dimension fonctionnelle :

> Nombres d'officines de formations continue sont fières de leur stratégie qui consiste à vendre aux entreprises des formations linguistiques adaptées au profil de chacun. Ainsi, une secrétaire devrait avoir, mettons, un niveau C1 en compréhension et production orale, pour répondre au téléphone, C2 en production écrite si elle doit rédiger des lettres elle-même, seulement B1 si elle doit les recopier. Un ingénieur qui n'est pas au contact d'une clientèle étrangère devrait

> atteindre le niveau B2 en lecture, de manière à pouvoir lire des textes dans son domaine. En revanche, il n'est pas besoin d'investir dans ses autres compétences, et ainsi de suite. (2011, p. 91)

À travers ce constat de la mise de l'enseignement des langues au service du marché de l'emploi, une autre critique se fait jour. Elle concerne l'approche par compétences et, plus spécifiquement, l'idée d'une uniformisation des comportements et des modes de pensée par le biais du primat donné à l'évaluation de compétences standardisées. Dans un article intitulé « La labellisation des centres de FLE : "politique" ou "police" linguistique ? », c'est en ces mots que Yannick Lefranc dénonce l'emprise de l'idéologie managériale sur les modes d'évaluation et sur les objectifs formatifs en didactique des langues :

> La labellisation, écrit-il, revêt une dimension anthropologique. L'évolution de l'organisation du travail et le changement des habitudes modifient peu à peu les manières de faire, de dire, de penser et d'être des acteurs sociaux. Communs aux langages de l'entreprise et de la didactique, les termes de « savoir », « savoir-faire », « savoir-apprendre » et « savoir-être » désignent ce qu'il faut apprendre pour se changer, c'est-à-dire progresser. Les pratiques d'évaluation dominantes participent au procès de fabrication d'un « homme nouveau » : agent rationnel, compétent et responsable. *A professional*. (2009, section 3.2)

Il est à noter que l'on retrouve la même analyse critique en sciences de l'éducation et la même idée selon laquelle l'éducation est de plus en plus sous l'influence d'une idéologie managériale dont l'objectif est de formater des comportements. Dans un article intitulé « Le succès mondial des compétences dans l'éducation : histoire d'un détournement », Angélique Del Rey (2012) montre ainsi comment le succès de l'approche par compétences résulte davantage du primat d'un utilitarisme économiciste que d'une avancée décisive de la recherche en sciences de l'éducation.

> Par « détournement », écrit-elle, je n'entends pas que l'approche par compétences soit d'abord née d'une vision progressiste et émancipatrice de l'éducation, pour être ensuite détournée par un utilitarisme plaçant l'élève et son éducation au service de la compétitivité économique. Je veux dire que l'approche par compétences est prise dans, est au cœur de, un détournement de l'esprit de l'école dite « active », celle qui se préoccupe de l'activité de l'élève et de son émancipation, en son contraire. (p. 16)

Et d'émettre l'hypothèse suivante :

> L'approche par compétences s'articule bien, trop bien même, à l'exigence économico-politique dans la mesure où le concept de compétences permet de modéliser des comportements susceptibles d'être adaptés, efficaces, favorisant ce qu'on nommera la « réussite dans la vie ». (*Ibid.*)

Ces critiques ont en commun de nous alerter sur cette tentation, aujourd'hui bien réelle, de contrôler les processus éducatifs à travers des échelles de compétences, des descripteurs et des référentiels administrés en surplomb par des décideurs politiques. Nous rejoignons à nouveau Philippe Meirieu (2015c) et sa critique portée à l'encontre d'une vision de l'éducation conçue comme le projet de fabriquer des individus. Nous rallions aussi le point de vue de Bruno Maurer lorsqu'il rappelle l'importance du désir dans la démarche d'apprentissage :

> Les langues étrangères doivent cesser d'être réduites à des dimensions utilitaristes, qu'elles soient communicatives ou, plus récemment, actionnelles : elles permettent aussi de se dire, d'être avec, par et pour autrui, de jouer par et avec les mots, de créer ; c'est cette vision plus holistique qui peut être à même de susciter/rencontrer chez les sujets un désir d'apprentissage. (2015a, p. 172)

Il n'est pas dit, loin de là, qu'une majorité d'élèves apprendraient les langues pour réussir dans la vie, pour réussir professionnellement ou pour devenir des bons citoyens. En accord avec l'idée d'une éthique minimale en DLC, nous pensons que ces objectifs formatifs et ce fantasme d'une transformation de l'élève dépassent l'enseignement des langues et l'action des enseignants. Avec Bruno Maurer, il nous semble aussi qu'il est urgent d'adopter une vision moins utilitariste, moins intéressé, moins « complète » de l'enseignement des langues et de réhabiliter les notions de désir et de plaisir d'apprendre. Dans cette perspective, il peut paraître douteux, voire dangereux, de définir *a priori* des objectifs *communs* à l'enseignement des langues. Nous reviendrons sur cette idée dans le chapitre 7 (sect. 3.1).

Dans l'immédiat, et en conclusion de la réflexion menée ici, nous pensons que les critiques formulées à l'encontre de l'EPI, de par leur puissance, leur diversité et la pertinence de leurs arguments, pourraient suffire à invalider l'idée d'une application de cette éducation à la formation des enseignants de langue-culture. Dans le développement suivant, nous poursuivrons l'analyse critique de l'EPI en centrant plus spécifiquement notre regard sur la notion de savoir-être.

4. La problématique éthique du savoir-être en didactique des langues-cultures

Apparue à la suite et en complément des notions de savoir et de savoir-faire, la notion de savoir-être s'est progressivement développée en DLC pour devenir aujourd'hui, sous l'influence des travaux du CdE, une composante essentielle des descripteurs de la compétence plurilingue et interculturelle. Là où le *savoir* vise principalement à l'acquisition de connaissances, et le *savoir-faire* à leur mise en œuvre pratique, le *savoir-être* a pour objectif le développement d'attitudes et de manières de penser. Centré sur le perfectionnement de l'individu, le savoir-être se trouve ainsi directement au service de l'EPI, laquelle, comme le mentionnent Peter Lenz et Raphael Berthele, « s'intéresse principalement à l'intégration de l'altérité dans le mode de pensée et de fonctionnement de l'apprenant » (2010, p. 19 ; cité par Maurer, 2011, p. 22).

En ce sens, le savoir-être dépasse l'horizon de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures pour investir normativement celui des attitudes et des comportements. Une telle visée nous semble mériter une attention particulière. Or, à l'exception de quelques critiques menées ponctuellement au sujet de son caractère prescriptif, managérial ou idéologique (voir par ex. : (Anquetil, 2004 ; Dagues, 2013), le savoir-être n'a pas véritablement fait l'objet d'une analyse conceptuelle en DLC. L'objectif de cette section sera donc, modestement, d'essayer de pallier ce manque en proposant un éclairage plus approfondi de la notion de savoir-être. À travers l'analyse des implications de sa mise en œuvre dans la formation des enseignants et des apprenants, nous essaierons d'interroger le sens, la pertinence et la légitimité de cette notion en DLC. Pour ce faire, nous nous baserons sur les productions du CdE, et plus particulièrement sur le CARAP.

Mais avant d'entrer dans le vif de l'analyse, un travail de clarification conceptuelle s'impose : quelle signification la notion de savoir-être revêt-elle exactement ? Possède-t-elle une unité conceptuelle ? Se rapporte-t-elle à une vision particulière de l'éthique normative ? Le développement suivant essaiera d'apporter des éléments de réponse à ce questionnement.

4.1. Une forme de vertuisme

Particulièrement utilisée en gestion des ressources humaines, la notion de savoir-être occupe une place importante dans les référentiels de compétences. Depuis longtemps en vogue dans la littérature managériale, et plus récemment dans la littérature didactique, elle n'a cependant fait l'objet que d'un nombre restreint de définitions. Dans un ouvrage consacré à l'étude du savoir-être dans l'entreprise, Sandra Bellier en arrive ainsi au constat suivant :

> En fait, le constat que nous pouvons faire systématiquement consiste à trouver à la fois une définition très floue du savoir-être et des exemples ou des listes de critères tout à fait précis, mais qui ne relèvent pas d'une conceptualisation claire. (2004, p. 71)

Ce constat vaut aussi pour les outils du CdE. Dans la définition suivante du CECR, le savoir-être correspond en effet davantage à une liste de notions hétérogènes qu'à un concept clair et finalisé :

> Les savoir-être sont à considérer comme des dispositions individuelles, des traits de personnalité, des dispositifs d'attitudes, qui touchent, par exemple, à l'image de soi et des autres, au caractère introverti ou extraverti manifesté dans l'interaction sociale. (2001, p. 71)

Dans le CARAP, on observe ce même flou définitoire. Sur le modèle du CECR, le savoir-être y est davantage décrit à travers un ensemble de catégories hétérogènes que défini dans un cadre conceptuel précis. Les compétences référencées sous la notion de savoir-être correspondent ainsi tantôt à des qualités morales (« respecter les différences et la diversité », p. 41 ; « considérer toutes les langues comme égales en dignité », p. 41, etc.), tantôt à des traits de caractère (« confiance en soi », p. 46 ; « estime de soi », p. 47, etc.), tantôt à des dispositions ou des attitudes (« être disposé à apprendre de ses erreurs », p. 45 ; « attitude positive vis-à-vis de l'apprentissage des langues », p. 48), tantôt enfin à des sentiments (« sentiment de familiarité », p. 46 ; « désir d'apprendre d'autres langues, p. 48, etc.).

La question se pose alors : au-delà de l'hétérogénéité manifeste de ces catégories descriptives, existe-t-il une homogénéité au fondement de la notion de savoir-être ?

Si le savoir-être ne semble posséder en soi-même aucune unité conceptuelle, l'ensemble des catégories qu'il sous-tend reposent toutefois sur la notion commune de *personnalité*. « Le savoir-être, souligne Sandra Bellier, est une notion qui se situe dans une vision homogène de

la psychologie – qui consiste à penser que la personnalité existe et qu'elle est déterminante dans l'explication des événements » (2004, p. 65).

Dans cette perspective, la notion de savoir-être est directement liée au *caractère*, lequel est constitué d'un ensemble de *traits* renvoyant à des comportements particuliers. Un individu bavard, entreprenant et spontané sera ainsi considéré comme extraverti ; un autre, silencieux, timide et réservé sera considéré comme introverti. Il est à noter que cette conception du savoir-être est précisément celle que l'on observe au sein du CECR :

> L'activité de communication des utilisateurs/apprenants est non seulement affectée par leurs connaissances, leur compréhension et leurs aptitudes mais aussi par *des facteurs personnels liés à leur personnalité propre* et caractérisés par les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances, les styles cognitifs et *les types de personnalité qui constituent leur identité.* (2001, p. 84, nous soulignons)

En ce qu'elle a trait à la personnalité, la notion de savoir-être dépasse donc l'horizon des connaissances et des aptitudes liées à l'exercice d'une profession ou à la pratique d'une langue ; elle concerne chacun dans son identité individuelle. En ce qu'elle vise par ailleurs au perfectionnement individuel, elle porte en soi un jugement normatif sur ce qu'il convient d'être, jugement qui repose nécessairement sur une vision particulière du bien et du mal. Cette dimension normative du savoir-être contribue à en faire une compétence à part, que l'on peut questionner du point de vue de la philosophie morale : le savoir-être se rapporte-t-il à une option particulière de l'éthique normative ? Si oui, à laquelle ?

Dans le chapitre 1 (sect. 3.2), nous avons présenté les trois grandes théories de l'éthique normative : le déontologisme, le conséquentialisme et l'éthique des vertus. Faisons-en un bref rappel ici. Le *déontologisme*, majoritairement inspiré de Kant, accorde la priorité au respect de règles. Dans cette perspective, on considère qu'il y a des choses à faire (tenir ses promesses, etc.) et d'autres à ne pas faire (mentir, tuer, etc.), indépendamment des conséquences possibles de nos actes. Le *conséquentialisme* accorde pour sa part la priorité à l'évaluation des conséquences de nos actes. Dans cette perspective, ce qui importe moralement, ce n'est pas le respect de devoirs absolus, mais la promotion du plus grand bien pour le plus grand nombre. Quant à l'*éthique des vertus*, elle fait de l'exercice de la vertu un travail d'accomplissement de soi. Comme le notent Ruwen Ogien et Christine Tappolet, ce qui compte le plus dans cette perspective, ce n'est pas le respect de grands principes, ni la promotion du plus grand bien, mais le perfectionnement individuel :

> Toutes [l]es versions de l'éthique de la vertu donnent la priorité au caractère de l'agent dans l'évaluation de la morale, les vertus n'étant rien d'autre que des traits de caractère. Elles affirment que ce sont ces derniers qui comptent moralement, pas nos actions ou nos devoirs. C'est pourquoi les partisans de l'éthique de la vertu considèrent en général que la question morale principale n'est pas « Que dois-je faire ? », mais « Quel genre de personne dois-je être ? » (2008, p. 148-149)

Promouvant un modèle de perfection personnelle, l'éthique des vertus est directement centrée sur l'agent, sur sa personnalité, ses dispositions et ses sentiments. En ceci, il nous est possible d'établir un lien entre la notion de savoir-être et l'éthique des vertus. De manière plus générale, on remarquera que l'EPI promue par le CdE, en ce qu'elle « vise la formation de la personne, l'épanouissement de son potentiel individuel » (Beacco *et al.*, 2010, p. 19), correspond assez directement à une forme de vertuisme. Les lignes d'ouverture du CECR exposent d'ailleurs clairement cette orientation vertuiste :

> Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de *favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité* en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. Il revient aux enseignants et aux apprenants eux-mêmes de *construire une personnalité saine et équilibrée* à partir des éléments variés qui la composeront. (2001, p. 9, nous soulignons)

Dans la section suivante, nous essaierons de montrer les limites et les dangers de cette conception vertuiste de l'éducation en DLC.

4.2. Un maximalisme moral

Dans le chapitre 1 (sect. 3.3.2), nous avons vu que Ruwen Ogien, s'inspirant du libéralisme de John Stuart Mill, propose d'organiser le domaine de l'éthique normative en deux catégories : le maximalisme et le minimalisme. Rappelons succinctement ici les traits de cette distinction ainsi que le positionnement de Ruwen Ogien. En opposition à une conception paternaliste de l'éthique qui vise notamment à « protéger les gens d'eux-mêmes ou à essayer de faire leur bien sans tenir compte de leur opinion » (2007, p. 14), Ruwen Ogien défend l'idée d'une éthique minimale qui « nous demande d'éviter de juger "moral" ou "immoral" tout ce qui, dans nos façons de vivre ou nos actions, ne concerne que nous-mêmes » (*Ibid.*, p. 197). En

conséquence, l'éthique minimale « reste neutre à l'égard des idéaux de la vie bonne » (*Ibid.*, p. 168) et réfute l'idée d'« un privilège moral au souci de soi » et de « devoirs moraux envers soi-même » (*Ibid.*, p. 197).

Afin de montrer en quoi l'EPI et plus spécifiquement la notion de savoir-être relèvent d'une conception maximaliste de l'éthique, il nous faut donc essayer de démontrer les deux propositions suivantes : (1) cette éducation définit des devoirs moraux envers soi-même ; (2) elle promeut une vision du bien personnel. Nous procèderons brièvement à cette démonstration en soulevant quelques problèmes posés par le maximalisme moral en DLC.

Intéressons-nous donc d'abord à la question des *devoirs moraux envers soi-même.* Nous avons vu précédemment que la notion de savoir-être entrait dans le cadre conceptuel de l'éthique des vertus, laquelle, bien que réfutant l'option déontologique de règles fixes devant être honorées, se trouve malgré tout dans l'obligation de définir des devoirs envers soi-même. « Un agent moral, souligne Jean-Cassien Billier, *doit* devenir vertueux et, pour ce faire, il *doit* accomplir les actions qu'un agent idéalement vertueux accomplirait dans les mêmes circonstances » (2009, p. 251, souligné dans le texte). En ceci, l'éthique des vertus relève d'une conception maximaliste de la morale.

Il est à noter que l'on retrouve cette même conception au sein des productions du CdE. Dans les deux passages suivants, extraits de *La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants de langues* (Conseil de l'Europe, 2007), l'enseignant de langue-culture est ainsi enjoint à se conformer aux préceptes de l'EPI, laquelle, centrée en partie sur le souci de soi, empiète clairement sur la sphère personnelle :

> L'enseignant en langues doit être préparé à développer des compétences de communication plurilingues et pluriculturelles […]. Un objectif aussi ambitieux ne peut être atteint sans *formation complète*, pouvant être divisée en deux axes inséparables l'un de l'autre : une *dimension sociale et personnelle* et une dimension professionnelle. (2007, p. 16, nous soulignons)

La « dimension sociale et personnelle » est ensuite décrite en ces termes :

> Il s'agit du développement personnel et social de l'enseignant, en tant qu'individu ou en tant qu'acteur social. Cette dimension […] intègre des attitudes et des connaissances telles que l'aptitude à communiquer, l'aptitude à apprendre et l'aptitude à s'engager dans sa formation afin de *construire une société plus juste et plus démocratique* […]. L'objectif, à cet égard, est de percevoir l'enseignant en

> langues […] comme une personne ayant des responsabilités sociales, *notamment envers lui-même,* en tant que locuteur plurilingue et interculturel, et envers les autres. (*Ibid.*, p. 16-17, nous soulignons)

L'enseignant « plurilingue et interculturel » est ainsi érigé comme modèle. On retrouve ici l'idée d'*exemplarité* qui, nous l'avons vu, est centrale dans l'éthique des vertus. Une telle conception maximaliste en formation des enseignants et des apprenants n'est cependant pas exempte de critiques. Sur ce point, nous partageons le scepticisme d'Eirick Prairat :

> Est-il bien raisonnable de proposer, comme figure normative, l'image d'un enseignant idéal ? Il semble, pour des raisons sociologiques relativement évidentes, que dans des univers professionnels aussi diversifiés que les nôtres il ne soit guère possible de proposer un tel modèle. (2013, p. 91)

On notera par ailleurs que cette notion d'exemplarité, directement liée à celle de savoir-être, entre en contradiction avec le principe de diversité qui se trouve pourtant au fondement de l'EPI.

Intéressons-nous à présent à la question de la promotion du *bien personnel*. Pour ce faire, nous partirons à nouveau du lien entre la notion de savoir-être et l'éthique des vertus. Au même titre que le conséquentialisme, et en opposition au déontologisme, l'éthique des vertus est une éthique téléologique, c'est-à-dire une éthique qui place le critère de la moralité non pas dans la qualité du devoir accompli, mais dans ce que l'on tend à promouvoir. Là où le conséquentialisme, on l'a vu, promeut le plus grand bien pour le plus grand nombre, l'éthique des vertus promeut un modèle de perfection personnelle, lequel se fonde nécessairement sur une vision du bien personnel.

Dans l'EPI, la fin poursuivie est celle du plurilinguisme, la vertu reposant précisément dans sa pratique et sa promotion : enseignants et apprenants doivent devenir plurilingues et doivent adhérer à la pensée plurilingue et interculturelle. Cette visée apparaît explicitement formulée dans les savoir-être référencés dans le CARAP. Citons-en quelques exemples : « disponibilité pour une socialisation plurilingue et interculturelle » (p. 42) ; « accepter une identité bi/plurilingue et bi/pluriculturelle » (p. 47) ; « considérer qu'une identité bi/plurilingue et bi/pluriculturelle est un atout » (p. 47), etc.

On retrouve aussi clairement la marque de ce maximalisme dans le livret *Le CAPAP – Une introduction à l'usage* qui accompagne le référentiel :

> Il faut aussi que les enseignants *adhèrent* aux objectifs d'enseignement / apprentissage qui sont proposés dans le CARAP, au travers des descripteurs de compétences et de ressources, qu'ils soient persuadés de leur utilité et de leur légitimité. (Candelier & de Pietro, 2012, p. 49, souligné dans le texte)

De nouveau, cette conception maximaliste en formation des enseignants et des apprenants nous semble particulièrement sujette à caution : la promotion d'un bien personnel au sein de sociétés marquées par le pluralisme moral ne risque-t-elle pas d'entraîner l'EPI dans le moralisme ? Comme le note Ruwen Ogien à propos du projet d'enseigner la morale à l'école :

> Le moralisme consiste à privilégier une de ces visions du bien personnel, et tout programme scolaire qui prétend imposer aux élèves une certaine vision de ce bien au détriment des autres est moraliste. (2014, p. 74)

Nous demandant d'agir selon la pensée dominante, le moralisme fait planer le spectre de l'intolérance. Nous rejoignons ici la critique formulée par Pierre Frath à l'encontre des outils du CdE :

> On oublie […] que les valeurs positives du PEL et du CECR n'ont de sens que si elles sont librement acceptées par l'apprenant. La sentence « Tu seras un démocrate polyglotte, sinon gare à toi ! » est contradictoire dans les termes. Si l'apprentissage des langues et la tolérance sont présentés comme désirables, alors ce serait faire preuve d'intolérance que de les imposer. (2011, p. 80)

Et de continuer un peu plus loin :

> Le pire des pouvoirs est celui qu'on exerce pour le Bien, pour mettre en pratique une transcendance dont la sagesse s'impose à nous par un acte de foi. Je vous impose la loi divine (ou le PEL), mais c'est pour le salut de votre âme (ou pour devenir polyglotte). La parole du Conseil de l'Europe est sacralisée et le système éducatif l'impose au commun des mortels. (*Ibid.*, p. 82)

De la sorte, les savoir-être représentent aussi bien une fin qu'un moyen éducatif. En faisant porter le jugement moral non pas seulement sur nos actions, mais aussi, comme on l'a vu, sur notre caractère, nos désirs et nos visions du monde, ils constituent, comme le dénonce Sandra Bellier, des « instruments privilégiés d'une idéologie et d'une structure de pouvoir » (2004, p. 136).

> Aborder le savoir-être au travers d'aptitudes et de traits, écrit-elle, confère un pouvoir immense à ceux qui en maitrisent le jugement : […] je sais à votre place ce que vous êtes et puis donc décider à partir de là comment je dois vous gérer. (*Ibid.*, p. 167)

On retrouve ici la critique portée à l'encontre du primat de l'idéologie managériale dans les modes d'évaluation. En ce qu'il vise directement à modéliser les comportements, à les formater, le savoir-être apparaît comme le vecteur principal d'un contrôle des attitudes et des manières de penser. Il contribue à leur uniformisation et, ce faisant, s'inscrit directement dans un projet éducatif basé sur la transformation et la fabrication des individus. Dans cette optique, comme l'écrit Jean-Marie Prieur à propos du CECR, l'éthique consensuelle de l'altérité promue par le CdE pourrait bien ne constituer, en définitive, qu'un outil de diversion :

> Un discours tel le CECR qui se veut « non dogmatique » et « transparent » ne peut qu'être dogmatique et opaque et les valeurs dont il se réclame un simple affichage de circonstance. Discours total, vulgate managériale, il est une technique de gouvernement et de contrôle qui vise à créer de l'adhésion, à faire naître de la croyance. Comme la communication et le management il peut bien tenir des propos lénifiants sur le dialogue, la transparence, la réciprocité, le respect de l'autre, l'ouverture à l'altérité ; ces propos n'ont d'autre finalité que de masquer la brutalité des logiques de dressage, d'humiliation, de domestication auxquelles les êtres de parole sont aujourd'hui exposés. (2017, section 4)

Dans la section suivante, nous verrons que cette dimension maximaliste des savoir-être pose aussi un certain nombre de difficultés méthodologiques, tant sur le plan de leur enseignement que sur celui de leur évaluation.

4.3. Une impasse méthodologique

Le projet de diffuser des savoir-être – c'est-à-dire, rappelons-le, des attitudes, des dispositions ou encore des valeurs – repose sur le postulat qu'un comportement vertueux ou moral peut s'enseigner. Les auteurs du CARAP considèrent ainsi que les savoir-être référencés sont « susceptibles d'être développés via des approches plurielles » et « enseignables » (p. 67). On retrouve ce même postulat dans le CECR où les savoir-être sont définis comme des compétences « acquérables ou modifiables » pouvant « devenir un objectif » (p. 17).

Il y a cependant plusieurs raisons de douter de la validité d'un tel postulat, d'autant plus qu'aucune étude empirique ne vient l'étayer. Pour citer à nouveau quelques savoir-être listés dans le CARAP, comment enseigne-t-on, par exemple, les vertus de la curiosité (« volonté d'apprendre d'autrui », p. 43), de l'empathie (« être disposé à se mettre à la place de l'autre », p. 45), de la prudence (« disponibilité à suspendre son jugement », p. 45), ou encore le souci intime de son développement personnel (« disponibilité à apprendre des langues tout au long de la vie », p. 48) et de ses propres mécanismes identitaires (« être prêt à sentir son identité menacée », p. 42) ?

Comme le rappelle Ruwen Ogien, la question de savoir si les vertus peuvent faire l'objet d'un enseignement est posée depuis l'Antiquité à travers notamment ce questionnement de Ménon dans l'ouvrage éponyme de Platon :

> Peux-tu me dire, Socrate, si la vertu s'enseigne ? Ou si elle ne s'enseigne pas mais s'acquiert par l'exercice ? Et si elle ne s'acquiert ni par l'exercice ni ne s'apprend, advient-elle par nature ou d'une autre façon ? (Platon, 1991, cité par Ogien, 2014, p. 32)

On remarquera que la notion de savoir-être – telle qu'elle est envisagée dans les travaux du CdE – nous éloigne d'emblée d'un enseignement magistral. Il ne s'agit pas de développer une quelconque connaissance de la philosophie morale, de son histoire ou de ses concepts, mais bien d'inculquer des comportements attendus. À cet effet, les apprenants – tout comme les enseignants – ne sont pas tenus de savoir ce qu'est la vertu, encore moins d'être capables de justifier moralement leurs propres comportements, mais de s'exercer à être vertueux ou de montrer en tout cas qu'ils le sont devenus, c'est-à-dire capables d'agir en conformité avec les préceptes de l'EPI.

Au-delà de la question de l'enseignement se pose donc aussi celle de l'évaluation. Comment évaluer, par exemple, des savoir-être tels que la « volonté d'entrer en contact avec autrui » (CARAP, p. 43) ou encore celle « de ne pas rechercher uniquement la compagnie des membres de sa propre culture » (*Ibid.*, p. 43) ?

De manière plaisante, Ruwen Ogien dénonce l'ineptie du projet d'évaluer un enseignement de la morale à l'école :

> Si c'est la transformation des conduites de l'élève qui est visée, comment sera-t-elle évaluée ? En soumettant l'élève à des tentations (tricher, voler, mentir, tromper, etc.) pour voir s'il y résiste ? En instaurant une surveillance permanente des élèves

> en dehors de l'école par des agents spécialisés ? En construisant des confessionnaux […] où l'élève devra avouer au professeur de morale ses péchés contre le « vivre ensemble » ou le bien commun ? (2014, p. 33-34)

Il est à noter d'ailleurs que sur cette question de l'évaluation des savoir-être, tout comme sur celle de leur enseignement, les auteurs du CARAP se montrent quelque peu évasifs :

> Les ressources listées dans le référentiel peuvent sans doute également servir d'appui à l'évaluation des performances des élèves, mais c'est un aspect que nous n'avons pas envisagé jusqu'alors dans nos recherches. (2012, p. 37)

Ce choix, manifestement assumé, de faire l'impasse sur la question de l'évaluation s'apparente toutefois à un aveu d'impuissance, voire même – et c'est plus grave – à un déni d'objectivité. Dans un rapport du CdE, Peter Lenz et Raphael Berthele ont en effet explicitement averti des problèmes posés par l'évaluation de la compétence plurilingue et interculturelle :

> Outre les problèmes susmentionnés (manque de données empiriques suffisantes pour étayer les propositions de référentiels, etc.) le risque de « comportement affecté » lors de l'évaluation des attitudes est un aspect qui est souvent souligné comme représentant un problème majeur pour l'évaluation standardisée de la compétence interculturelle. (2010, p. 32 ; cité par Maurer 2011, p. 60)

Ce risque de « comportement affecté » soulève la question ontologique de l'existence de vertus comme disposition stable et permanente. Nous l'avons vu, la notion de savoir-être, ancrée dans le cadre conceptuel de l'éthique des vertus, repose sur l'idée qu'il existe des personnalités vertueuses et exemplaires qui le restent indépendamment des situations, des enjeux et des personnes impliquées. Un tel postulat est toutefois critiquable.

Plusieurs auteurs (voir notamment Doris, 2002 ; Leyens & Scaillet, 2012 ; Mischel, 1996) ont contesté l'existence de caractères invariants. Selon eux, il n'existerait aucune unité empirique dans les comportements des individus. Jon Elster, par exemple, fait remarquer que « [l]e même individu peut procrastiner à la maison et être très consciencieux au travail, coléreux avec son épouse et d'une douceur parfaite avec ses amis » (2007, p. 49).

Les notions de caractère, de personnalité ou encore d'exemplarité, et à travers elles, celle de savoir-être apparaissent ainsi comme fragiles et douteuses. Il semble bien que personne ne soit curieux, ouvert à l'altérité, capable d'empathie, etc. indépendamment des contextes dans lesquels il agit et de la fin qu'il poursuit. Cette instabilité ontologique de la vertu biaise *ipso*

facto l'évaluation des savoir-être. Nous rejoignons ici l'analyse de Bruno Maurer :

> Attendu qu'on enseigne ni des savoirs, ni des savoir-faire, mais qu'on cherche à développer des attitudes, des savoir-être, on est au risque que les apprenants, qui auront vite fait de comprendre ce que l'on attend d'eux, se conforment en apparence à ce qui leur est demandé, se contentent de jouer le jeu en répondant aux attentes du politiquement correct de l'éducation plurilingue. (2011, p. 60)

Il est à noter par ailleurs que si les notions de caractère et de personnalité sont soumises à la variation et au changement, leur ancrage dans le processus – complexe et paradoxal – de construction identitaire, contribue à les marquer dans le même temps du sceau de la permanence et de la continuité. Avec Ruwen Ogien ci-dessous, on peut dès lors se poser la question de la moralité d'une évaluation portant sur des savoir-être, c'est-à-dire sur des traits de caractère en partie immanents :

> On admet généralement, en éthique normative, qu'il est *injuste* de punir ou de récompenser les gens pour des propriétés qui ne dépendent pas d'eux ou qu'ils ne sont pas libres de modifier à leur guise […]. Mais notre caractère, notre personnalité, nos visions du monde n'appartiennent-ils pas, eux aussi, à l'ensemble des choses qui ne dépendent pas de nous et que nous ne sommes pas libres de modifier à notre guise ? N'est-il pas aussi répugnant de juger quelqu'un selon des critères de caractères que sur des critères raciaux ? (2007, p. 73, souligné dans le texte)

4.4. Une question épistémologique

Cette portée maximaliste, voire totalitaire des savoir-être nous semble suffire à invalider le projet de leur diffusion. Notons toutefois que même si l'on choisit de passer outre ces considérations morales, il existe une autre raison de se méfier d'un tel projet en DLC.

> Avec l'éducation plurilingue et interculturelle, remarque ainsi Bruno Maurer, l'important n'est plus d'apprendre à communiquer dans une langue étrangère mais, par un contact avec ces langues, de développer des attitudes d'ouverture aux autres cultures, d'accueil de la différence culturelle. (2011, p. 150)

Cette minoration des savoirs linguistiques et des savoir-faire communicatifs au profit de savoir-être relatifs à l'altérité soulève une question épistémologique qui a trait à la définition

même de l'objet d'enseignement-apprentissage : un enseignant chargé d'enseigner et d'évaluer ce type de compétence est-il toujours un enseignant de langue-culture ?

> L'évaluation du savoir-être, écrit Alain Labruffe, doit s'effectuer par des experts hyper compétents dans ce domaine et maitrisant des outils conceptuels, méthodologiques et techniques sans lesquels la subjectivité délirante ou le n'importe quoi peuvent s'engouffrer de façon ravageuse. (2008, p. 79)

Qui seront donc ces « experts hyper compétents » capables d'évaluer le savoir-être des apprenants en DLC ? Comment les formera-t-on ?

Nous rallions ici le point de vue de Denis Jeffrey :

> Un enseignant peut vérifier si un élève a les mains propres, mais il ne peut se prononcer sur la personnalité d'un élève, ni sur les sources profondes qui le motive ou non dans son travail scolaire. (2012, p. 212)

D'une manière plus générale, et au vu de notre analyse, nous nous inscrivons en faux contre le projet de l'EPI d'introduire en DLC une éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme (Starkey, 2002), ou encore contre celui – conjoint et complémentaire – d'y traiter normativement la question du *comment devrions-nous vivre* (Byram, 2011, p. 256).

Cela ne signifie pas, entendons-nous bien, que nous contestions la nécessité d'une instruction civique. Mais d'un point de vue épistémologique, d'une part, nous ne pensons pas qu'il soit du ressort d'un enseignant de langue-culture de dispenser et d'évaluer un tel enseignement, et d'un point de vue moral, d'autre part, il nous semble que le principe de diversité qui se situe au centre de l'EPI nous enjoint, par définition, à ne pas imposer une conception particulière de la vie bonne.

Cela ne signifie pas, non plus, que nous remettions en cause la nécessité d'une formation à l'éthique en DLC. Au contraire, elle nous semble tout à fait fondamentale. Simplement, et à l'instar des propositions formulées en sciences de l'éducation (voir par ex. : Desaulniers & Jutras, 2006), il nous semble qu'une telle formation, plutôt que de chercher à inculquer des comportements attendus, devrait davantage viser à développer chez les futurs enseignants et chez les apprenants la capacité de justifier moralement leurs propres comportements. Nous reviendrons plus longuement sur cette thématique de la formation dans le chapitre 7.

5. Conclusion

Dans ce troisième chapitre, nous avons cherché à dresser un panorama de l'état actuel de la réflexion sur l'éthique professionnelle des enseignants de langue-culture. Au terme de notre parcours, nous pouvons faire les constats suivants : (1) bien qu'au centre de beaucoup de discours et d'écrits en DLC, la thématique de l'éthique est le plus souvent traitée sans que ne soient pris en compte les apports conceptuels de la philosophie morale et les avancées de la recherche en sciences de l'éducation ; (2) la plupart des travaux consacrés à cette thématique s'intéressent davantage, dans une perspective prescriptive, à la contribution politique de la DLC, que, dans une perspective descriptive, à la conceptualisation d'une éthique professionnelle des enseignants de langue-culture ; (3) l'EPI promue par le CdE, en dépit de sa prétention à définir une « posture éthique » de l'enseignant, apparaît comme limitée, voire inadaptée au projet d'une formation à l'éthique en DLC.

Ces constats confirment la nécessité de penser, ou plutôt de repenser la question de l'éthique des enseignants de langue-culture à partir des travaux menés en sciences de l'éducation, et à partir des concepts issus de la philosophie morale contemporaine. Ainsi, il nous est possible de préciser les objectifs empiriques de notre recherche. Le premier consiste à mieux documenter la manière dont les enseignants de langue-culture en contexte multiculturel problématisent les enjeux moraux de leur agir professionnel. Un tel objectif repose en partie sur l'hypothèse que la question de l'éthique ne se pose pas de la même manière en fonction des contextes éducatifs et en fonction de l'objet d'enseignement-apprentissage. Dans cette perspective, nous chercherons donc à explorer les spécificités éthiques de l'agir professionnel des enseignants de langue-culture et, ce faisant, à défendre l'idée que si l'éthique professionnelle des enseignants de langue-culture peut être éclairée à l'aune des travaux menés en sciences de l'éducation, elle ne saurait faire pour autant l'économie d'une réflexion disciplinaire en DLC (chap. 5, sect. 3). Le second objectif consistera à explorer de manière empirique l'hypothèse du recours à une éthique minimale dans les conceptions des enseignants de langue-culture (chap. 6).

Mais avant d'entrer dans l'analyse et l'interprétation de nos enquêtes de recherche, il nous reste à traiter une question, fondamentale pour notre propos, celle de l'agir en contexte multiculturel.

Chapitre 4 : L’éthique éducative en contexte multiculturel

1. Introduction

Apparue en DLC dans les années 1980, en lien avec le développement de l'approche communicative, la question de l'interculturel a fait l'objet d'un nombre considérable d'articles et d'ouvrages. Le but de ce chapitre n'est pas, même synthétiquement, de dresser un panorama de l'ensemble des questions soulevées par l'interculturel en DLC, et encore moins d'en retracer l'historique.

Plus modestement, et en nous focalisant sur notre thématique de recherche, nous chercherons à extraire de la réflexion sur l'interculturel les éléments qui peuvent venir éclairer la problématique éthique de l'agir en contexte multiculturel. Comme pour le chapitre précédent, il s'agira tout autant de rendre compte de la réflexion sur l'interculturel que de la questionner d'un point de vue normatif. Ce faisant, nous poserons l'hypothèse que certains travaux menés dans le champ de l'interculturel, certains concepts et certaines modélisations, peuvent contribuer au fondement d'une éthique appliquée de l'enseignement en contexte multiculturel, c'est-à-dire, rappelons-le, d'une éthique centrée sur l'analyse, la clarification, et la résolution de problèmes liés à des situations vécues.

Dans la section 2, nous commencerons par rendre compte d'une question qui, dans le débat actuel, apparaît comme centrale, tout du moins pour notre recherche. Elle concerne la distinction entre les dimensions collective et individuelle de l'interculturel, et plus spécifiquement, la légitimité d'une connaissance particularisante des cultures éducatives dans la formation des enseignants.

La section 3 sera consacrée à la présentation des outils conceptuels qui, hypothétiquement, nous semblent permettre d'expliciter les enjeux éthiques de l'agir en contexte multiculturel. Nous rendrons successivement compte ici de l'antagonisme adaptatif ternaire « multiculturel, interculturel, transculturel » conceptualisé par Jacques Demorgon, puis du « modèle et de la compétence culturelle » de Christian Puren.

Dans la section 4, nous présenterons les résultats de notre recherche de master 2 menée précisément sur la question de l'éthique en contexte multiculturel. Dans un mouvement conclusif, il nous sera alors possible de mieux définir les objectifs assignés à notre enquête par entretiens.

2. Dimensions collective et individuelle de l'interculturel

Dans un article de 1998, Christian Puren, recourant au modèle objet-sujet, a montré, entre autres, comment la problématique de l'interculturel en DLC s'est progressivement déplacée d'une perspective « objectiviste » – centrée essentiellement sur l'objet culture, vers une perspective « subjectiviste » – centrée sur le sujet apprenant. Si cet interculturel subjectiviste, privilégiant la dimension individuelle, a continué de se développer jusqu'à devenir aujourd'hui particulièrement influent dans le discours didactique, l'interculturel objectiviste, privilégiant la dimension collective, a aussi donné lieu à beaucoup de travaux. La notion de « culture éducative », notamment, centrale pour notre recherche, est issue d'un interculturel de type objectiviste, dans lequel on considère que le comportement des individus est en partie déterminé par leur(s) culture(s) d'origine. Or, ce postulat est réfuté par l'interculturel subjectiviste qui postule, à l'inverse, le primat de l'individuel sur le culturel. Partant du constat de ce décalage, voire de ce conflit entre ces deux visions de l'interculturel, nous nous donnons ici comme objectif de mieux cerner les enjeux du débat. Pour cela, nous procéderons en quatre temps. Un premier au cours duquel nous présenterons la notion de « culture éducative ». Dans un second temps, nous rendrons compte de la critique portée par les tenants d'un interculturel subjectiviste à l'encontre des travaux privilégiant la dimension culturelle collective. Dans un troisième temps, nous tenterons d'évaluer, d'un point de vue normatif, la légitimité d'une connaissance particularisante des cultures éducatives dans la formation des enseignants. Doit-on, comme le suggèrent les tenants d'un interculturel *objectiviste*, sensibiliser et former les enseignants aux différences culturelles d'enseignement-apprentissage ? Ou doit-on, comme le prônent les défenseurs d'un interculturel *subjectiviste*, renoncer à l'enseignement de connaissances culturelles pour privilégier, notamment, un ensemble de savoir-être relatifs à la reconnaissance de l'autre dans sa diversité et dans sa singularité ? Dans un quatrième et dernier temps, nous verrons s'il est possible – et, le cas échéant, à quelles conditions – de sauver la notion de « culture éducative ».

2.1. Recherches interdidactiques et notion de « culture éducative »

Depuis les années 1990, et particulièrement durant les années 2000, plusieurs recherches ont été menées en DLC sur les habitudes culturelles d'enseignement-apprentissage et, dans une perspective comparatiste, sur les différences entre les cultures éducatives, ainsi que sur les phénomènes de contact entre les cultures dans la classe de langue. Dans l'ordre chronologique, mais sans souci d'exhaustivité, on peut citer les travaux suivants qui nous semblent constituer les principales références disponibles actuellement sur cette thématique :

- 1992 : « L'apprenant asiatique face aux langues étrangères », LIDIL, *n° 5*.
- 2000 : « Les Chinois et l'enseignement/apprentissage du français en milieu endolingue », Bouvier, B., thèse de Doctorat, Paris 3 Sorbonne Nouvelle.
- 2002 : « Enseignement/apprentissage du français langue étrangère et public asiatique », *Études de linguistique appliquée n° 126*, Paris : Didier-Érudition.
- 2003 : « Habitudes culturelles d'apprentissage dans la classe de Français Langue Étrangère », Pauzet, A. (coord.), Paris : L'Harmattan.
- 2004 : « Cultures d'enseignement et cultures d'apprentissage en didactique des langues-cultures : comparaison entre le japonais langue étrangère en France et le français langue étrangère au Japon », Suzuki, E., Thèse de Doctorat, Paris 3 Sorbonne Nouvelle.
- 2004 : « Interdidacticité et interculturalité », *Études de linguistique appliquée, n° 140*, Paris : Didier-Érudition.
- 2005 : *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* », Beacco, J-C. (dir.), Paris : PUF.
- 2009 : *Manières d'apprendre : pour des stratégies d'apprentissage différenciées*, Robert, J-M., Paris : Hachette.

Partant du constat, d'une part, que le processus d'enseignement-apprentissage est en partie façonné par les cultures éducatives, et d'autre part, que l'enseignant, dans sa pratique de cours, ne peut parvenir qu'à une connaissance partielle de ces habitudes culturelles, les recherches menées sur cette thématique se donnent notamment pour objectif de sensibiliser les enseignants aux différences culturelles d'enseignement-apprentissage, de mettre en évidence les lieux de conflit inhérent à la rencontre des cultures éducatives, et de proposer des solutions pour y remédier. Cette visée apparaît clairement formulée, par exemple, dans l'ouvrage collectif coordonné par Anne Pauzet :

> Les enseignants de français langue étrangère s'accordent pour remarquer qu'en situation multiculturelle, en France, les habitudes d'apprentissage, ainsi que les représentations qui s'y rattachent diffèrent largement suivant les nationalités. Les pratiques des étudiants japonais, mexicains, chinois, américains…, au-delà des variations personnelles, sont largement modelées par les cultures dont ils sont issus. Ces habitudes culturelles sont à décrypter puisque l'enseignant n'en perçoit que la partie émergée, celle qui peut directement observer lors de sa pratique quotidienne. Pour les prendre en compte, il se doit d'abord de mieux les comprendre. Cette mise à distance permet par la suite de proposer des solutions de remédiations. (2003, quatrième de couverture)

Sous l'impulsion notamment de Christian Puren, la recherche sur les cultures éducatives (ou cultures d'enseignement-apprentissage) s'est par la suite développée dans une perspective comparatiste. Dans cette perspective, il ne s'agit plus seulement de mettre en évidence des particularités, des habitudes ou des différences culturelles, mais aussi de penser les phénomènes de contact entre les cultures didactiques. On parle alors de « didactique comparée » et « d'interdidacticité ».

> Parler d' « interdidacticité », écrit Christian Puren, suppose que l'on considère que le processus d'enseignement/apprentissage ne peut plus être conçu sur la base d'orientations méthodologiques à prétentions universalistes que l'enseignant pourrait se contenter d'adapter à son environnement d'enseignement-apprentissage et à ses apprenants, mais sur la base d'un contact entre des « didactiques » différentes, c'est-à-dire entre des ensembles complexes dans lesquels les stratégies de chacun des acteurs – enseignants et apprenants – relèvent d'un système dont font indissociablement partie leurs propres personnalités, leurs expériences d'enseignement/apprentissage antérieures et leurs objectifs ; leurs représentations de ce qu'est une langue, une culture étrangères et le processus de leur enseignement/apprentissage ; enfin leurs cultures sociales d'appartenance, dont on peut penser qu'elles modélisent fortement au moins les modes de relations apprenants-enseignant et apprenants-apprenants en classe ainsi que les conceptions du travail conjoint enseignement-apprentissage. (2005b, p. 390-391)

Nous n'entrerons pas ici, pas encore, dans la présentation de ses divers travaux qui sont en partie à l'origine de la présente étude et auxquels il nous faudra recourir pour décrire le contexte particulier de notre propre recherche. Avant cela, il convient de présenter et d'examiner la critique portée récemment à l'encontre de ces recherches interdidactiques et,

plus précisément, à l'encontre de l'idée selon laquelle les cultures éducatives d'appartenance conditionnent en partie les conceptions et les représentations que les enseignants et les apprenants ont du processus d'enseignement-apprentissage.

2.2. La critique subjectiviste

À l'opposé, donc, de cette vision objectiviste de l'interculturel – qui tend à expliquer les comportements individuels selon des déterminismes culturels –, un courant interculturel subjectiviste, porté dans la recherche francophone notamment par les travaux de Martine Abdallah-Pretceille (par ex. : 2003, 2013) et de Fred Dervin (2011b), prône la reconnaissance de la singularité des individus et de leurs « *diverses diversités* » (*Ibid.*, p. 110). Le primat est ici donné à la dimension individuelle, à la liberté des individus :

> L'individu, écrit Martine Abdallah-Pretceille, est de moins en moins déterminé par sa culture d'appartenance. Il n'est plus le produit de sa culture, il en est au contraire, l'acteur. La culture a perdu sa valeur de détermination des comportements. (2013, p. 54)

Cette vision d'un interculturel centré sur le sujet, sur sa marge de manœuvre individuelle, ainsi que sur les interactions interindividuelles conduit à récuser toute forme de déterminisme, et, consécutivement, à rejeter l'idée d'une connaissance particularisante des cultures, laquelle est jugée suspecte en ce qu'elle risque de contribuer à la catégorisation de l'individu en fonction de son appartenance culturelle.

> La connaissance théorique, globale et abstraite, des formés et de leur culture, écrit Martine Abdallah-Pretceille, est susceptible d'oblitérer leur re-connaissance comme sujet singulier dont une caractéristique, mais une des caractéristiques seulement est d'appartenir, de se présenter ou d'être perçu comme membre d'un groupe culturel. De même que ce ne sont pas les mots qui suffisent pour parler, ce ne sont pas les informations culturelles qui permettent de mieux comprendre autrui. (2003, p. 14)

Dans cette perspective subjectiviste, les recherches menées sur les cultures éducatives, dont l'un des objectifs consiste précisément à développer une connaissance culturelle, sont ouvertement critiquées pour leur approche qualifiée de « culturaliste » ou « déterministe ». Se

référant explicitement aux travaux d'Elli Suzuki et de Jean-Michel Robert, c'est en ces mots que Catherine Muller critique la notion de culture éducative :

> La notion de culture éducative, qui renvoie à des habitudes culturelles d'apprentissage, est pointée du doigt pour expliquer les difficultés qui se présentent : « chaque professeur est confronté quotidiennement en classe de langue aux problèmes ou aux difficultés d'ordre aussi bien linguistique que culturel, parfois assez spécifiques, de telle ou telle culture (Suzuki, 2005 : 205) ». Ce phénomène, qui vise à expliquer certains comportements, conduit à culturaliser les apprenants, c'est-à-dire à s'appuyer sur leur culture pour les catégoriser. (2013, p. 99)

Et de poursuivre un peu loin, toujours à propos d'un article d'Elli Suzuki :

> Dans de telles approches, la notion de culture renvoie à la nationalité des apprenants. C'est ainsi que E. Suzuki, dans un article sur la réserve des apprenants japonais, distingue deux situations d'apprentissage : l'une pluriculturelle lorsque les étudiants japonais ont pour camarades des apprenants d'autres nationalités, l'autre « monoculturelle » : « Dans le cas de l'enseignement du français au Japon, il s'agit d'une situation d'apprentissage monoculturelle puisque la totalité ou la quasi-totalité des étudiants sont issus de la même culture (2005, p. 207) ». Cet extrait révèle chez l'auteur une appréhension de la culture renvoyant uniquement à la nationalité : si les apprenants sont tous japonais, la situation est monoculturelle. La variable culturelle est ici réduite à l'origine nationale des apprenants. Une telle conception nous semble fondamentalement en opposition avec une approche plurielle de l'homme. (*Ibid.*, p. 99-100)

Dans le cadre de cet interculturel subjectiviste, toute tentative de compréhension généralisante des cultures, en l'occurrence ici des cultures éducatives, est donc réfutée au nom d' « une approche plurielle de l'homme ». Pareillement, la notion de « malentendu interculturel », pourtant centrale dans la perspective des recherches menées sur les différences culturelles d'enseignement-apprentissage, se trouve elle aussi sous le feu de la critique :

> La formulation « malentendu interculturel/culturel », écrit Catherine Muller, nous semble également inappropriée en ce qu'elle présuppose que le malentendu trouve son origine dans des différences culturelles, les comportements des individus seraient ainsi à attribuer à leur appartenance culturelle. Or les comportements se construisent en interaction avec l'autre. (*Ibid.*, p. 116)

Dans un même mouvement critique, le concept d'« enseignant natif », lui aussi constitutif des travaux menées sur les phénomènes de contact entre les cultures éducatives, est la cible d'une remise en question, voire d'un rejet. Dans un article où elle promeut l'EPI, Véronique Castellotti propose ainsi de « dénativiser l'enseignement des langues », c'est-à-dire de ne plus « mobiliser des catégories comme celle de "natifs" ou de "non natifs" (2011, p. 44) ». Pour les promoteurs de cet interculturel, le concept même de « culture » apparaît comme suspect – fatalement lié à des conceptions essentialistes. Fred Dervin (2011a) en appelle ainsi à « en finir vraiment avec la culture » et propose « un interculturel sans culture » (*Ibid.*, 123).

Au final, réfutant l'idée du déterminisme et combattant celle du culturalisme, les tenants d'une vision subjectiviste de l'interculturel finissent par mettre au pilori un ensemble de notions qui, telles celles de « culture éducative », d'« enseignant natif » ou de « malentendu interculturel », apparaissent comme fondamentales dans la perspective des recherches interdidactiques. Si nous reconnaissons l'importance de questionner les concepts, de les affiner et, au besoin, de les renouveler, on peut toutefois se demander si ce primat de l'individuel, du divers et du « pluri » n'est pas en train d'aller trop loin dans la critique conceptuelle, d'autant qu'en retour, ces penseurs de la diversité et de la pluralité ne nous offrent pas grand-chose pour conceptualiser les phénomènes d'interaction, bien réels eux, entre les cultures dans la classe de langues. Dans le développement suivant, nous verrons que la critique subjectiviste relève, au mieux, d'un malentendu, au pire, d'une dérive idéologique.

2.3. De l'idéologie culturaliste à l'idéologie individualiste

En consacrant le primat du culturel sur l'individuel, le culturalisme s'est incontestablement trompé. Mais en proposant l'exact contraire, la réponse donnée par les défenseurs d'un interculturel de type subjectiviste ne se révèle-t-elle pas aussi fausse – dans sa demi-vérité – et aussi néfaste – dans sa possible dérive – que celle proposée par les tenants du culturalisme ?

On l'a vu, au fondement de cette approche subjectiviste de l'interculturel se trouve le postulat selon lequel l'individu « n'est plus le produit de sa culture, il en est au contraire l'acteur » (Abdallah-Pretceille, 2013, p. 54). Dans sa critique de la notion de « culture éducative », Catherine Muller (2013, p. 116) suggère ainsi que les comportements des apprenants ne sont pas déterminés par leurs cultures éducatives, mais uniquement construits dans l'interaction interindividuelle. De tels discours reprennent assez directement les thèses sociologiques d'une montée de l'individualisme dans les sociétés modernes : les collectifs entreraient de moins en

moins en compte dans l'explication des comportements individuels ; libéré de tout déterminisme, l'individu autonome serait désormais appelé à se construire soi-même (voir par ex. : Kaufmann, 2004 ; Singly, 2000)

Nous rallions ici la réserve formulée par Bernard Lahire à l'encontre de cette présentation de la montée de l'individualisme comme une évidence :

> Alors qu'elles ne devraient être évoquées qu'avec précaution – à titre d'hypothèses – et seulement pour faire parler et mettre en relation de multiples résultats d'enquêtes, ces grandes transformations sont au contraire le plus souvent posées comme un fond naturel sur lequel se détacherait l'ensemble des pratiques et des attitudes sociales. (2013, p. 30)

Et de conclure :

> Ce sont bien sûr les hommes et les femmes qui font les institutions et les groupes, mais, dans l'ordre chronologique des expériences, chaque individu est d'abord fait par les institutions et les groupes que le hasard de sa naissance l'amène à fréquenter. Les chercheurs en sciences sociales qui rejettent les visions déterministes se privent, et nous privent, d'une possibilité de compréhension et de maîtrise des fabriques collectives des individus. (*Ibid.*, p. 155)

Avec son ouvrage *Dans les plis singuliers du social. Individus, institutions, socialisation* (2013), Bernard Lahire a ainsi montré que la manière dont on a pu l'associer aux théories de l'individualisme relève d'une lecture peu rigoureuse de ses travaux. Pour lui, l'objectif est au contraire de penser la « fabrication sociale des individus ». Un tel projet refuse le mythe contemporain de la montée de l'individualisme pour défendre une vision complexe d'un individu ni totalement libre, ni totalement déterminé. Dans cette perspective, il s'agit de penser conjointement l'opposition et la complémentarité de l'individu et du social.

On remarquera que le projet de Bernard Lahire est en accord avec le principe de récursivité de l'épistémologie complexe proposée par Edgar Morin (2005). « Un processus récursif, écrit Edgar Morin, est un processus où les produits et les effets sont en même temps causes et effets producteurs de ce qui les produit » (*Ibid.*, p. 100-101). Selon Edgar Morin, ce principe récursif est aussi valable pour penser l'interaction entre les individus et la société.

> La société, écrit-il, est produite par les interactions entre individus, mais la société, une fois produite, rétroagit sur les individus et les produit. S'il n'y avait pas la société et sa culture, un langage, un savoir, nous ne serions pas des individus

> humains. Autrement dit, les individus produisent la société qui produit les individus. Nous sommes à la fois produits et producteurs. (*Ibid.*, p.100)

On retrouve aussi cet appel à la pensée complexe dans les travaux de Jacques Demorgon. S'appuyant sur la distinction faite par Hegel entre le général, le particulier et le singulier, Jacques Demorgon a décrit et conceptualisé le fonctionnement d'un antagonisme ternaire entre ces trois perspectives :

> Selon Hegel, « particulier, général et singulier » sont, comme moments du concept, à la fois liés et distinguables. Toute distinction n'a de sens que référée à un « tout ». Ainsi, par rapport au « tout » que constitue l'humanité, des 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. (2005b, p. 401)

Pour Jacques Demorgon, l'interaction des individus et des sociétés ne peut pas être pensée sans le maintien et l'association des perspectives généralisante, particularisante et singularisante. De la même manière que Bernard Lahire condamne fermement l'idée d'un individualisme simpliste qui récuse toute vision déterministe, Jacques Demorgon met en garde contre le primat de la perspective singularisante dans la compréhension des phénomènes d'interculturalisation :

> On entraine parfois cette perspective singularisante à l'extrême. Toute saisie, toute pensée généralisante sont récusées. Dans ces conditions, on perd le bénéfice attaché à l'antagonisme adaptatif ternaire : particulariser, généraliser, singulariser. Or, il constitue le fondement systémique de toute représentation construite. En refusant aussi bien l'élimination de la généralisation que celle des deux autres perspectives, il accroit, en étendue et en profondeur, les possibilités de meilleures représentations et des meilleures actions humaines. (2004, p. 28)

Ce détour par une dialogique – qui, au lieu d'opposer les contraires, se propose de les associer – nous offre la possibilité de prendre du recul vis-à-vis de la doxa interculturaliste contemporaine, fondée précisément sur le primat d'une pensée, celle de l'individu et de ses diversités. En première analyse, on peut se demander si en privilégiant la dimension individuelle au détriment de la dimension collective, en consacrant l'idée d'une montée de

l'individualisme dans les sociétés contemporaines, les chercheurs qui défendent ses thèses ne versent pas dangereusement dans un ethnocentrisme à prétention universaliste :

> Il faut, écrit par exemple Martine Abdallah-Pretceille, admettre que le propre de l'homme est de se différencier, de se singulariser par rapport à ses pairs et à ses semblables, que les situations de rupture par rapport à un cadre normatif sont potentiellement nombreuses et que celles-ci sont de plus en plus reconnues et admises. (2013, p. 15)

De quel homme et de quelle société parle-t-on ici ? En quoi notre monde serait-il moins déterministe qu'autrefois ? Le propre de l'homme n'est-il pas *aussi* de se conformer à ses pairs et aux cadres normatifs ? Ce questionnement – que nous n'approfondirons pas ici – montre que les postulats sur lesquels repose l'interculturel subjectiviste sont contestables. Au minimum, il nous semble que l'affirmation, centrale dans ce discours interculturaliste, selon laquelle l'homme moderne serait de moins en moins déterminé par ses appartenances culturelles mériterait d'être davantage étayée et, sans doute, relativisée.

En second lieu, on peut aussi se demander si l'objectif d'une éducation interculturelle – qui rejetterait toute connaissance particularisante des cultures – n'est pas limité pour penser l'agir en contexte multiculturel :

> L'objectif, écrit Martine Abdallah-Pretceille, 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. (2013, p.59)

En somme, il s'agit de communiquer avec l'autre pour le reconnaître dans sa singularité. Toutefois, des questions demeurent. On comprend mal, en effet, comment il serait possible de « reconnaître en autrui un sujet singulier et un sujet universel » sans posséder de bonnes connaissances culturelles, et donc, sans se donner *aussi* l'objectif d'« apprendre la culture de l'Autre ». Cette observation débouche sur une interrogation plus fondamentale pour notre propos, que l'on peut formuler ainsi : comment interpréter un comportement dans une situation d'enseignement-apprentissage donnée si l'on ignore totalement les paramètres culturels qui déterminent en partie cette situation et ce comportement ?

À l'opposé d'un interculturel subjectiviste qui rejette les connaissances culturelles, nous posons l'hypothèse que ce n'est qu'à l'aune de ces connaissances que l'enseignant peut distinguer, dans une situation donnée, ce qui relève d'un comportement particulier – c'est-à-dire conforme à une norme ou à une habitude culturelle d'enseignement-apprentissage – de ce

qui relèverait plutôt d'un comportement singulier, d'une individualité propre. L'association des perspectives particularisante et singularisante serait ainsi au fondement d'une capacité d'interprétation en contexte multiculturel. Nous reviendrons, dans une perspective empirique, sur l'examen de cette hypothèse dans notre chapitre 5 (sect. 4.3).

2.4. Faut-il renoncer à la notion de « culture éducative » ?

À ce stade de notre réflexion, il nous semble que les critiques adressées à la notion de « culture éducative » relèvent essentiellement d'une dérive de l'interculturel de type subjectiviste dans sa lutte contre l'idéologie culturaliste. En essayant de disqualifier l'ensemble des recherches privilégiant la dimension culturelle collective, l'interculturel subjectiviste nous semble s'être trompé d'ennemi et de débat. Les auteurs des recherches interdidactiques, à l'instar de Jean-Michel Robert ci-dessous, reconnaissent d'ailleurs explicitement les limites de la perspective particularisante :

> Il n'est pas question d'enfermer l'apprenant ou la didactique asiatique dans un moule strict et immuable. Les différences entre nationalités sont grandes, et, parfois, le fossé culturel peut être large. Les contres exemples abondent. Si certains enseignants déplorent le mutisme de leurs étudiants asiatiques, d'autres sont surpris de leur spontanéité. Un Asiatique, seul dans une classe composée d'Occidentaux, réagira différemment qu'un autre dans une classe à prédominance asiatique. L'Asie change vite et certaines attitudes (ou valeurs) sont en voie de disparition au profit d'une occidentalisation (ou mondialisation) accélérée. Ce qui suit ne reflète que des tendances qui peuvent être sujettes à transformation rapide. (2009, p. 114)

Par ailleurs, la réflexion menée par les auteurs s'inscrivant dans une épistémologie de la diversité et de la pluralité ne nous semble pas aboutir à un gain conceptuel décisif. Dans leur article « Figures et traitements de la diversité. Vers une diversité diversitaire en didactique des langues » (2013), Marc Debono, Emmanuelle Huver et Cécile Peigné proposent de remplacer le terme de « culture éducative » par celui de « diversité formative ». L'apport nous semble contestable. Si ce terme de « diversité formative » permet effectivement de rompre avec le risque d'essentialisation et d'homogénéisation que comporte le concept de « culture », il nous semble en revanche rendre insuffisamment compte de la dimension culturelle collective, des normes, des valeurs, et des habitudes éducatives en ce qu'elles sont aussi le produit d'une histoire et d'une tradition particulières.

Par conséquent, la notion de « culture éducative » nous paraît mieux adaptée que celle de « diversité formative ». Toutefois, nous reconnaissons les problèmes posés par le concept de « culture », notamment le risque de son instrumentalisation. Ainsi, quelques précisions s'imposent.

Tout d'abord, il parait nécessaire d'en définir les contours. Pour cela, l'analyse de Christian Puren nous semble constituer un bon point de départ. S'appuyant sur un ensemble de définitions du terme « culture », Christian Puren relève deux éléments de définition générale : la *dimension collective*, d'une part, en ce qu' « une culture est toujours celle d'un ensemble de personnes, "peuple", "société" ou "groupe" plus ou moins important » (2005a, p. 492) ; et *l'orientation produit*, d'autre part, en ce qu' « il s'agit toujours d'une réalité actuelle résultant d'une histoire passée » (*Ibid.*). D'où la conclusion à laquelle il parvient :

> Quelle que soit la dimension de l'ensemble en question et sa profondeur historique, la « culture » dépasse par définition le niveau de la seule personne et son seul moment présent. (*Ibid.*)

En complément de ces caractéristiques définitoires, il semble important de préciser que nous recourrons ici à la notion de culture et, par extension, à celle de « culture éducative » en nous référant aux travaux de Jacques Demorgon, et à l'idée d'un antagonisme adaptatif ternaire entre les perspectives particularisante, généralisante, et singularisante. Dans ce cadre conceptuel, les connaissances culturelles issues des recherches sur les cultures éducatives relèvent d'une perspective particularisante, laquelle est à la fois distincte, opposée, mais aussi complémentaire des deux autres perspectives. En plaidant pour l'association et le maintien de ces trois perspectives, nous pensons pouvoir éviter l'écueil qui consiste à survaloriser la variable culturelle et, celui, tout aussi néfaste, qui consiste à la rejeter.

Ce positionnement nous semble rejoindre en partie celui de Lorenzo Bonoli (2012). Reconnaissant le risque de la dérive culturaliste, il fait cependant le choix de conserver la notion de culture qui, selon lui, « reste une notion extrêmement utile, ne serait-ce qu'en tant qu'outil heuristique » (*Ibid.*, p. 47). Et de poursuivre :

> Nous pouvons notamment sauver une notion de culture conçue comme une construction interprétative qui vient recueillir des régularités de comportements des élèves telles qu'elles se manifestent en classe. Si ces régularités confirment mes attentent et la représentation de ma culture, je peux conclure à une proximité culturelle. Si par contre ces régularités s'imposent à moi dans des expériences de

> heurt plus ou moins importantes, je serai alors porté à les considérer comme émanant d'une autre culture que la mienne. (*Ibid.*)

Nous rallions aussi le point de vue de Lorenzo Bonoli sur la question des connaissances culturelles, lesquelles, probables mais jamais certaines, n'ont pas vocation à définir en totalité une éthique appliquée de l'enseignement en contexte multiculturel :

> Un tel savoir, écrit-il, ne nous offre aucune certitude pour fonder une éventuelle catégorisation culturelle des élèves, ni d'ailleurs pour fonder telle ou telle intervention. Il nous offre cependant les représentations de la diversité qui me permettent d'interagir avec, en m'invitant cependant à adopter une *posture éthique* particulière : une *posture prudente*, en ce qui concerne les jugements et les actions qui en dépendent, dans la mesure où ils ne peuvent se fonder que sur des connaissances incertaines ; une *posture attentive* à relever les difficultés et à les interpréter comme lieux possibles de manifestation de différences culturelles ; enfin une *posture tolérante*, voire « charitable », laquelle, là où les conflits apparaissent, évite de conclure à la stupidité de l'autre parce qu'elle est bien consciente qu'elle n'a pas de bases pour attribuer à l'autre la cause du conflit. (*Ibid.*, p. 48-49)

Dans le chapitre 5, nous aurons l'occasion de revenir plus en détail sur ces questions d'éthique appliquée. Dans l'immédiat, et à l'issue de notre réflexion normative, il nous semble donc possible et souhaitable de conserver comme concepts clés de notre recherche les notions de « culture éducative » et de « connaissances culturelles ».

3. Penser l'agir en contexte multiculturel

Nous l'avons dit, le but de cette section n'est pas de faire un inventaire exhaustif des travaux, concepts et modélisations qui ont été proposés jusqu'à présent dans le champ des études interculturelles. De manière volontairement restrictive, car directement guidé par les objectifs particuliers de notre recherche et par l'orientation épistémologique dans laquelle elle s'inscrit, nous présenterons deux conceptualisations qui nous semblent pouvoir éclairer la problématique de l'éthique enseignante en contexte multiculturel. C'est du moins l'hypothèse que nous explorerons dans le chapitre 5 lors de l'analyse de notre enquête par entretiens. La première conceptualisation que nous présenterons est celle de Jacques Demorgon. Elle concerne l'antagonisme adaptatif ternaire entre les perspectives multiculturelle, transculturelle

et interculturelle. La seconde conceptualisation a été proposée par Christian Puren sous la forme d'un modèle complexe de la compétence culturelle. Ces deux conceptualisations ont notamment pour point commun de reprendre le principe dialogique et le principe de récursivité caractéristiques de l'épistémologie complexe proposée par Edgar Morin, principes auxquels nous avons déjà eu recours précédemment pour tenter d'éclairer le débat portant sur les dimensions individuelle et collective de l'interculturel. Dans cette section, il s'agira aussi de mettre en regard ces deux conceptualisations afin de pouvoir cerner leurs lieux de convergence et de divergence.

3.1. La triade « multiculturel, interculturel, transculturel » (Jacques Demorgon)

Comme pour la triade « particulariser, généraliser, singulariser », Jacques Demorgon a décrit et conceptualisé l'idée d'un antagonisme adaptatif entre les perspectives multiculturelle, transculturelle et interculturelle (voir par ex. : 2005a, p. 163-165). Avant de présenter ce à quoi réfère ici l'idée d'antagonisme adaptatif et ce qu'elle implique, intéressons-nous à la définition que donne Jacques Demorgon de chacune de ces trois perspectives ou orientations.

« L'orientation multiculturelle, nous dit Jacques Demorgon, correspond à des situations dans lesquelles les différences demeurent fortes » (2005a, p. 164). Elle met l'accent sur la *séparation* et la coexistence de cultures juxtaposées. À l'opposé, l'orientation transculturelle met l'accent sur l'*unification*. Elle « refait nécessairement surface, écrit Jacques Demorgon, dès qu'il y a possibilité et volonté d'unification de personnes, de groupes ou de populations de culture différente » (2004, p. 26). L'orientation interculturelle, quant à elle, met l'accent sur l'*échange*. Pour Jacques Demorgon, elle « représente des possibilités de transition entre orientation multiculturelle et orientation transculturelle, ou des occasions de tester la validité du transculturel et de le remettre au travail (*Ibid.*) ».

L'originalité et la force de la conceptualisation proposée par Jacques Demorgon nous semblent résider principalement dans la formalisation de l'antagonisme adaptatif entre ces trois orientations. Ainsi, à l'encontre d'une pensée unique, d'une vision simpliste qui consisterait à donner définitivement le primat d'une perspective sur les deux autres, Jacques Demorgon insiste sur la nécessité de ne considérer aucune de ces trois perspectives comme supérieure aux autres, comme étant la solution à l'exclusion des autres.

> Certes, sous leurs diverses formes, le multiculturel, le transculturel et l'interculturel ont pu être pris pour des solutions satisfaisantes, successivement selon les moments, et même simultanément dans des lieux différents. Cependant, il y a eu problème, et l'on s'en aperçoit chaque fois que l'une des trois perspectives prétend ignorer ou combattre les deux autres. Il serait sage de voir que le maintien de cet antagonisme ternaire est une précaution par rapport à la complexité du réel dans laquelle nous devons être capables de vivre et d'agir ensemble. (2005b, p. 400)

Le multiculturel, le transculturel et l'interculturel sont ainsi conçus comme des pôles opposés, mais complémentaires. Ce principe dialogique, associé à l'idée d'une récursivité, invite à dépasser les querelles idéologiques issues du primat donné à l'une ou l'autre des perspectives. C'est d'ailleurs, entre autres, à partir de la mise en évidence de cet antagonisme ternaire que Jacques Demorgon critique le primat actuel de l'interculturel et son incapacité à rendre compte, seul, des enjeux de la rencontre entre cultures différentes.

> Si les compétences interculturelles sont requises et le seront sans doute de plus en plus, c'est précisément parce qu'elles sont nécessaires pour opérer, de façon permanente, la *suture* au cœur de l'antagonisme du *multiculturel* et du *transculturel*. L'interculturel apparaît, dès lors, comme une troisième perspective qui n'est pas exclusive des autres. Ce n'est pas une « autre » solution, encore moins « la » solution qui pourrait ou même devrait se substituer au multiculturel et au transculturel. […] Assouplissement du multiculturel, épreuve du transculturel, l'interculturel a plusieurs fonctions, mais il n'est ni le tout, ni même une alternative. Il n'est que l'une des trois perspectives de la triade. (2005a, p. 165)

Cet apport conceptuel nous semble fondamental pour notre recherche. Nous avons déjà eu l'occasion ici de mettre en évidence certaines limites de l'éducation interculturelle pour penser une formation à l'éthique des enseignants de langues-cultures. Nous avons notamment critiqué la négation de la réalité conflictuelle de l'agir en contexte multiculturel et l'aporie d'une vision éthique unilatéralement orientée vers l'évitement du conflit. L'idée développée par Jacques Demorgon selon laquelle l'interculturel « n'est ni le tout, ni même une alternative » ouvre des horizons nouveaux pour conceptualiser l'éthique appliquée de l'enseignement en contexte multiculturel. Elle nous invite notamment à penser, du point de vue de l'éthique, les adaptations nécessaires entre ces trois perspectives ainsi que les orientations éthiques particulières qu'elles sous-tendent.

3.2. Le modèle de la compétence culturelle (Christian Puren)

Le modèle complexe de la compétence culturelle de Christian Puren est issu d'une analyse historique de la problématique culturelle en DLC. Sur la base de cette analyse, Christian Puren a pu mettre en évidence la succession de cinq problématiques culturelles définies comme composantes de la compétence culturelle. Pour plus de clarté, nous reproduisons ci-dessous ce modèle tel que Christian Puren le présente dans un article de 2014.

COMPOSANTE	**DÉFINITION**	**DOMAINE PRIVILÉGIÉ**	**ACTIVITÉS PRIVILÉGIÉES**	**CONSTRUCTIONS MÉTHODOLOGIQUES CORRESPONDANTES**
***trans-*culturelle**	Capacité à reconnaître dans les grands textes classiques le « fonds commun d'humanité » (É. Durkheim) qui sous-tend tout l'« humanisme classique » et actuellement la « Philosophie des Droits de l'Homme », et à reconnaître son semblable dans tout homme, au-delà de la diversité des manifestations et revendications culturelles.	valeurs universelles	*Traduire :* Reconnaître	méthodologie traditionnelle (jusqu'à la fin du XIXème siècle)
***méta-*culturelle**	Capacité à mobiliser ses connaissances culturelles et à extraire de nouvelles connaissances culturelles à propos et à partir de documents authentiques étudiés en classe ou consultés chez soi.	Connaissances	*parler sur :* repérer, réagir, analyser, interpréter, extrapoler, comparer, transposer	méthodologie active (des années 1920 aux années 1960 dans l'enseignement scolaire français)
***inter-*culturelle**	Capacité à repérer les incompréhensions qui apparaissent lors de contacts initiaux et ponctuels avec des personnes d'une autre culture, en raison de ses représentations préalables et des interprétations liées à son propre référentiel culturel.	Représentations	*parler avec :* découvrir communiquer	approche communicative (des années 1970 aux années 1990)
***pluri-*culturelle**	Capacité à vivre harmonieusement, dans une société multiculturelle, avec des personnes de cultures entièrement ou partiellement différentes.	attitudes / comportements	*vivre avec*	« didactiques du plurilinguisme » (à partir des années 1990, et dans le *CECRL* de 2000)
***co-*culturelle**	Capacité à agir efficacement dans la longue durée avec des personnes de cultures entièrement ou partiellement différentes, et à cet effet d'adopter et/ou se créer une culture d'action partagée (« coculture »).	conceptions, valeurs contextuelles	*agir avec*	perspective actionnelle (à partir du *CECRL* de 2000)

(Puren, 2014, p. 23)

Christian Puren insiste par ailleurs sur l'idée que les différentes composantes de la compétence culturelle ne doivent pas être hiérarchisées. L'ordre chronologique de l'apparition de ces composantes n'est donc pas déterminant. Il s'agit, écrit-il, d'un « modèle taxinomique,

où les différentes composantes ne sont donc ni hiérarchisées ni reliées a priori entre elles » (2011, p. 6). Cette précision permet à Christian Puren d'envisager le fonctionnement de son modèle sur la base de l'épistémologie complexe en y appliquant un principe dialogique et un principe de récursivité :

> Je considère que ces composantes complémentaires sont aussi en partie antagonistes : le co-culturel, par exemple, qui pose la nécessité de se créer des valeurs communes, s'oppose à l'interculturel dans la mesure où celui-ci pose au contraire la nécessité du respect des différences existantes. (*Ibid.*)

Ce modèle complexe apparaît donc en phase avec l'idée d'un fonctionnement antagoniste adaptatif proposée par Jacques Demorgon entre les trois perspectives « multiculturel, transculturel, interculturel ». S'appuyant notamment sur les travaux de Jacques Demorgon, Christian Puren critique d'ailleurs le primat donné actuellement à l'interculturel qui, en DLC, est devenu à ce point dominant qu'il tend à englober l'ensemble des autres composantes :

> Il est plus que temps désormais, en didactique des langues-cultures, de ramener la composante interculturelle à sa juste place parmi l'ensemble des composantes de la compétence culturelle, de manière à permettre aux enseignants de gérer la problématique culturelle dans toute sa complexité, de manière plus efficace parce que mieux adaptée à la diversité des publics, des objectifs et des environnements d'apprentissage. (2014, p. 36)

Bien qu'elles se recoupent sur de nombreux points, quelques différences existent entre les deux conceptualisations. La première se situe dans le choix de l'opérateur logique lié à l'idée d'une coexistence de cultures différentes. Là où Jacques Demorgon parle de perspective *multi*culturelle, Christian Puren, en accord avec les nouveaux enjeux apparus en DLC, recourt au terme de composante *pluri*culturelle. Ainsi, et comme le montrent les définitions qu'en donnent leurs auteurs, le multiculturel met davantage l'accent sur la différence, la séparation et la juxtaposition des cultures, alors que le pluriculturel, au-delà du simple constat d'une différence entre les cultures, fait aussi référence à l'idée d'une cohabitation harmonieuse, d'un lien entre les cultures et les individus.

Dans le cadre de la présente recherche, nous avons opté pour l'opérateur logique *multi-* pour référer à l'idée d'une coexistence des cultures dans la classe de langue. En recourant au concept de « contexte multiculturel » pour désigner l'environnement dans lequel agissent l'enseignant natif et ses apprenants, nous souhaitons ainsi mettre davantage l'accent sur le

constat d'une séparation, d'un écart préalable entre les cultures éducatives, écart qui justifie précisément notre entrée en recherche sur cette problématique de l'éthique.

Par ailleurs, le modèle de Christian Puren distingue cinq composantes (trans-, méta-, inter-, pluri-, co-) contre trois dans la conceptualisation de Jacques Demorgon (trans-, multi-, inter-). Voyons donc brièvement à quoi réfèrent les composantes méta- et co-culturelles dans le modèle de Christian Puren et comment elles peuvent contribuer à clarifier la problématique culturelle en DLC, laquelle, on l'a vu, est aujourd'hui marquée par une extension sémantique du concept d'interculturel. Ainsi, il semble intéressant d'essayer de comprendre en quoi ces deux composantes se distinguent de la composante interculturelle. Commençons par l'opposition entre les composantes inter- et métaculturelles.

Dans le modèle de Christian Puren, là où la compétence *interculturelle* correspond à la capacité de prendre de la distance vis-à-vis de ses propres représentations, la compétence *métaculturelle* réfère à la capacité de mobiliser des connaissances objectives sur les cultures. Si ces deux composantes sont complémentaires – en ceci que les connaissances culturelles peuvent contribuer à la reconnaissance de l'autre dans sa singularité –, elles n'en restent pas moins distinctes. Christian Puren fait ainsi remarquer que « contrairement aux affirmations parfois un peu naïves des promoteurs de l'approche interculturelle, on peut très bien connaître l'autre sans pour autant l'accepter et le respecter ; on peut même vouloir le connaître mieux pour mieux le combattre » (2011, p. 17-18). Le développement d'une connaissance culturelle n'a donc pas nécessairement pour finalité la rencontre de l'autre dans sa singularité. D'où l'importance d'opérer une distinction entre ces deux composantes.

La seconde distinction, celle concernant les composantes inter- et co-culturelles, a trait à la durée et à la finalité du contact entre les individus et les cultures. Alors que la composante interculturelle réfère à des contacts ponctuels et initiaux, la composante co-culturelle correspond à des contacts approfondis, répétés dans la durée. Par ailleurs, là où la composante interculturelle consiste principalement en un travail sur les représentations dans le but de *communiquer* avec l'autre, la composante co-culturelle a trait à la mise en commun de conceptions dans le but d'*agir* avec l'autre.

> Lorsque l'on travaille avec des « étrangers », écrit Christian Puren, il ne peut plus s'agir seulement de gérer au mieux les phénomènes de contact (même permanent) entre des cultures différentes en étant conscient des représentations qui vont déterminer les perceptions, attentes, attitudes et comportements des autres et de soi-même : il faut, pour parvenir à faire ensemble, **élaborer et mettre en œuvre**

> **une culture d'action commune dans le sens d'un ensemble cohérent de conceptions partagées** : c'est très précisément ce processus qui constitue l'objet et l'objectif de ce que je propose d'appeler la « perspective co-culturelle ». (2002, p. 68, souligné dans le texte)

Sur la base de cette distinction, Christian Puren fait remarquer que le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue-culture relève davantage de la problématique du co-culturel que de l'interculturel dans la mesure où « les enseignants et les apprenants, au-delà de leurs différences culturelles, sont réunis d'abord et avant tout pour *un projet commun* qui est celui de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, projet pour lequel ils vont devoir et par lequel ils vont pouvoir se construire une culture d'action commune, une "co-culture d'enseignement-apprentissage" » (*Ibid.*, p. 69).

En accord avec ce postulat, nous nous fixerons comme objectif, dans le cadre de notre recherche empirique, d'identifier les principes éthiques auxquels recourent les enseignants pour construire une culture d'action commune avec leurs apprenants. D'une manière plus générale, le modèle proposé par Christian Puren nous semble constituer un outil heuristique pertinent en vue de décrire l'éthique professionnelle des enseignants de langue-culture en contexte multiculturel. Même s'il est issu d'une perspective historique en DLC, ce modèle est aussi destiné à être validé à partir d'autres perspectives. Christian Puren (2011) a déjà proposé quatre types de validation de son modèle : empirique, sociologique, philosophique et cognitif. En guise d'exemple, nous reproduisons ici la validation de type empirique :

> *Pour être culturellement compétent dans un agir de longue durée comme peut l'être le « faire société » avec d'autres citoyens, le travail professionnel ou encore l'apprentissage collectif d'une langue-culture étrangère,*

il est indispensable…	**Composante de la Compétence culturelle**
de se créer une co-culture d'action commune,	co-culturelle

mais aussi…

de se mettre d'accord sur des attitudes et comportements acceptables par tous ;	Pluriculturelle

et il est très utile…

-d'être capable de prendre de la distance par rapport à sa propre culture et être attentif aux incompréhensions et interprétations erronées toujours possibles entre personnes de cultures différentes,	Interculturelle
-d'avoir de bonnes connaissances de la culture des autres,	Métaculturelle
-et de partager des valeurs générales au-delà des valeurs spécifiques au milieu d'action commune. »	Transculturelle

(2001, p. 8)

Dans le cadre de notre recherche de master 2, nous avons déjà cherché à tester ce modèle dans la perspective d'une éthique appliquée de l'enseignement en contexte multiculturel. La présente étude s'inscrivant, sur ce point, dans le prolongement direct de notre master 2, il convient de dire quelques mots à présent sur nos travaux antérieurs.

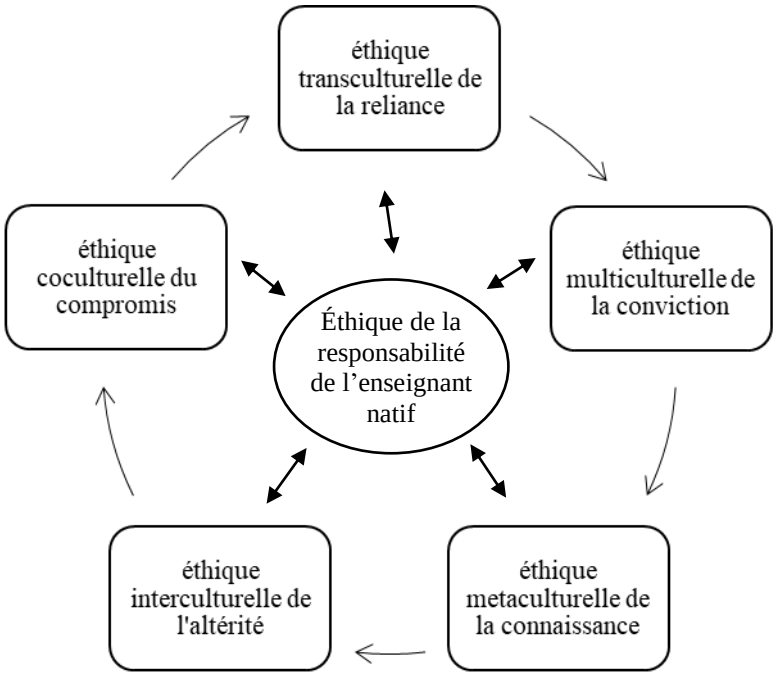
4. Prolongement d'une recherche antérieure

Dans le cadre de notre mémoire de master 2 intitulé *Conflits interdidactiques et problématique de l'éthique : le cas des enseignants natifs de FLE dans les universités japonaises* (2009), nous avons mené une enquête par entretiens semi-directif avec quatre enseignants natifs de FLE en poste dans les universités japonaises. L'objectif de cette enquête était de mettre au jour, entre autres, la manière dont les enseignants natifs gèrent le conflit inhérent à la rencontre des cultures d'enseignement-apprentissage, ainsi que d'identifier les principes à partir desquels ils orientent leur action dans ce contexte multiculturel.

Deux hypothèses principales avaient alors été formulées. La première portait sur le recours à une éthique de la conviction dans les pratiques enseignantes. À travers la vérification de cette hypothèse, nous souhaitions montrer les limites d'une approche interculturelle basée sur le primat de l'altérité et sur l'évitement du conflit interculturel. La seconde hypothèse portait sur un lien entre l'éthique de la discussion et la perspective co-culturelle. Il s'agissait ici d'essayer d'identifier les principes éthiques mis en œuvre dans le cadre de la problématique du co-culturel. Au final, si l'hypothèse du recours à une éthique de la conviction avait globalement pu être vérifiée, celle du recours à une éthique de la discussion n'avait pas pu être validée. Nous avions alors préféré recourir au concept d'« éthique du compromis » pour rendre compte de l'agir enseignant dans le cadre du processus de co-culturation.

Par ailleurs, l'analyse thématique de notre corpus d'entretiens nous avait conduit à élaborer une grille d'analyse basée sur la correspondance d'une orientation éthique à chacune des cinq composantes de la compétence culturelle. Au terme de notre analyse, nous étions parvenu à proposer une modélisation basée sur ce système de correspondance ainsi que sur le principe de récursivité de l'épistémologie complexe. Nous la reproduisons ci-dessous.

Schéma 3 : Modélisation de l'éthique de la responsabilité de l'enseignant natif



En raison des limites de notre dispositif de recherche, basé sur l'analyse d'un corpus de seulement 4 entretiens, il nous semble toutefois nécessaire de tester davantage cette modélisation, de la préciser, voire de la corriger. Par ailleurs, si notre corpus nous a permis d'identifier certaines orientations éthiques, il ne nous a pas permis d'en décrire le fonctionnement. L'hypothèse du recours à une éthique de la conviction, par exemple, nous semble devoir être approfondie ; celle du recours à une éthique de la discussion mérite aussi d'être réinterrogée à l'aune d'un corpus plus étendu. Des questions nouvelles, issues de l'analyse normative menée ici, nous semblent aussi pouvoir trouver des éléments de réponse empirique. Quelle est la place, par exemple, des connaissances culturelles dans la pratique des enseignants de langue-culture ? Le primat d'une éthique de l'altérité dans les discours interculturaliste ne risque-t-il pas de contribuer à une culpabilisation des enseignants de langue-culture ?

Dans le chapitre suivant, à partir d'un dispositif de recherche renforcé aussi bien quantitativement que qualitativement, nous chercherons donc à prolonger notre recherche de master 2.

5. Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons d'abord rendu compte du débat portant sur les dimensions collective et individuelle de l'interculturel. Comme nous l'avons vu, ce débat concerne assez directement notre recherche dans la mesure où certains de nos concepts clés sont aujourd'hui critiqués par les tenants d'une vision subjectiviste qui privilégient la dimension individuelle de l'interculturel. Ce courant interculturaliste, reprenant les thèses sociologiques d'une montée de l'individualisme dans les sociétés modernes, postule en effet que les collectifs entrent de moins en compte dans l'explication des comportements individuels. Dans cette perspective, toute vision déterministe de l'interculturel est réfutée. Consécutivement, les recherches menées sur les cultures éducatives sont disqualifiées.

Recourant aux travaux de Bernard Lahire, de Jacques Demorgon, ainsi que plus généralement à l'épistémologie complexe d'Edgar Morin, nous avons toutefois montré que cette vision subjectiviste de l'interculturel relevait d'une dérive idéologique fondée sur le primat d'une pensée singularisante. En accord avec l'idée, formulée par Jacques Demorgon, d'un antagonisme ternaire « particulariser, singulariser, généraliser », nous avons alors insisté sur la nécessité de maintenir la perspective particularisante dans la compréhension des phénomènes d'interculturalisation. Ce cadre conceptuel nous a finalement permis de sauver les notions de « culture éducative » et de « connaissance culturelle ».

Dans la section 3, nous avons présenté deux conceptualisations, celle de Jacques Demorgon et celle de Christian Puren, dont nous faisons l'hypothèse qu'elles peuvent contribuer à clarifier la problématique éthique de l'agir en contexte multiculturel. La conceptualisation de Jacques Demorgon est basée sur l'idée d'un antagonisme ternaire entre les perspectives « multiculturel, interculturel, transculturel » ; celle de Christian Puren correspond à un modèle de la compétence culturelle, laquelle s'articule autour de cinq composantes : transculturelle, métaculturelle, interculturelle, pluriculturelle et co-culturelle. Comme nous l'avons vu, ces deux conceptualisations possèdent de nombreux points communs mais aussi quelques points de divergences qu'il convient d'examiner désormais à l'aune de nos travaux empiriques.

Dans le prochain chapitre, sur la base de notre enquête par entretiens, nous nous proposons donc de « tester » ces deux conceptualisations dans la perspective d'une éthique appliquée de l'enseignement en contexte multiculturel. Il s'agira, d'une part, sur un plan heuristique, d'essayer de créer de nouvelles catégories d'analyse, et d'autre part, sur un plan descriptif, de clarifier la problématique éthique de l'agir enseignant en contexte multiculturel.

Chapitre 5 : Analyse et interprétation de l'enquête par entretiens

1. Introduction

Ce chapitre sera consacré à la présentation, l'analyse et l'interprétation de notre enquête par entretiens. Pour ce faire, nous procéderons en trois temps répartis en autant de sections. Tout d'abord, nous chercherons à exposer et justifier les choix qui sont à l'origine de notre méthodologie de recherche. Ce développement sera aussi l'occasion de mieux présenter notre terrain principal de recherche, celui de l'enseignement du FLE dans les universités japonaises. Nous essaierons d'en extraire quelques caractéristiques générales afin de mieux orienter l'interprétation de nos entretiens.

Dans la section 3, nous essaierons de répondre à l'un des objectifs de notre recherche qui consiste à définir les spécificités et les enjeux éthiques de l'agir professionnel des enseignants de langue-culture. À travers cet examen, il s'agira de montrer la nécessité de penser la question de l'éthique professionnelle des enseignants de langue-culture dans une perspective disciplinaire, c'est-à-dire non plus seulement à l'aune des apports de la philosophie morale et des sciences de l'éducation, mais aussi dans le cadre d'une réflexion menée principalement en DLC.

La section 4 sera plus directement consacrée à l'analyse de nos entretiens. Nous essaierons de répondre à un objectif central de notre recherche empirique, celui de décrire le fonctionnement de l'éthique professionnelle de nos enquêtés. Pour cela, nous chercherons notamment à tester le « modèle complexe de la compétence culturelle » de Christian Puren que nous avons présenté dans le chapitre 4 (sect. 3.2). Sur la base de ce modèle, nous essaierons d'identifier et de décrire les orientations éthiques correspondant aux cinq composantes de la compétence culturelle.

Dans un dernier mouvement, à partir de l'ensemble de notre analyse, nous proposerons une modélisation de l'éthique professionnelle des enseignants de langue-culture en contexte multiculturel.

2. Méthodologie de l'enquête

Cette section sera consacrée à la présentation de notre enquête par entretiens. Après avoir justifié notre méthode de recueil de données, nous présenterons les critères qui ont présidé au choix de notre public d'enquêtés. Cette présentation nous amènera à décrire plus spécifiquement les caractéristiques de l'enseignement du FLE dans les universités japonaises. Étant nous-mêmes enseignant de FLE dans une université japonaise, notre présentation, ainsi que plus généralement l'ensemble de nos analyses et de nos interprétations, seront directement influencés par notre propre expérience. Il conviendra donc d'en expliciter quelques aspects. Par la suite, nous décrirons plus précisément notre méthode d'analyse ainsi que l'approche compréhensive dans laquelle elle se situe.

2.1. Une enquête par entretiens semi-directifs

Afin de répondre aux objectifs particuliers de notre recherche, nous avons cherché à obtenir des informations sur la manière dont les enseignants gèrent les phénomènes d'interaction entre les différentes cultures d'enseignement-apprentissage, sur les valeurs, normes et principes à partir desquels ils orientent leur action, ainsi que sur les représentations qu'ils ont de leur agir professionnel. Dans cette perspective, il nous fallait collecter des données concernant les dimensions volitive et affective de l'agir enseignant ; des données permettant de mettre au jour des opinions, des expériences et des ressentis sur la pratique professionnelle. Par conséquent, nous avons choisi de recourir à l'enquête par entretiens. Comme l'expliquent Alain Blanchet et Anne Gotman :

> L'enquête par entretien est ainsi particulièrement pertinente lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, aux évènements dont ils ont pu être les témoins actifs ; lorsque l'on veut mettre en évidence les systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent. Elle aura pour spécificité de rapporter les idées à l'expérience du sujet. Elle donne accès à des idées incarnées, et non préfabriquées, à ce qui constitue les idées en croyance et qui, pour cette raison, sera doté d'une certaine stabilité. (2010, p. 24)

Par ailleurs, afin de mettre en évidence les repères moraux auxquels recourent les enseignants, il nous a semblé important d'essayer d'obtenir à la fois un discours librement formé, articulé

selon une cohérence interne – comme le permet l'entretien non directif –, mais aussi un discours directement centré sur nos propres questions de recherche – comme le permet l'entretien directif. Nous avons donc opté pour la méthode de l'entretien semi-directif qui nous a permis d'introduire, sous la forme de consignes générales, les thèmes centraux de notre problématique, mais aussi d'intervenir ponctuellement sur le discours de nos enquêtés par des relances, des questions et des demandes de précision.

D'une manière générale, il convient de préciser que nous avons été influencé – ou à tout le moins conforté – dans le choix de notre méthode par l'ensemble des recherches empiriques menées en sciences de l'éducation, recherches qui, nous l'avons vu, ont pour la plupart recouru à la méthode de l'entretien semi-directif comme outil principal d'investigation pour explorer l'éthique professionnelle des enseignants.

2.2. Choix du public

Nous l'avons dit, cette enquête se situe dans le prolongement de notre recherche de master 2, laquelle est apparue comme insuffisante pour satisfaire l'objectif d'une modélisation de l'éthique professionnelle des enseignants de langue-culture en contexte multiculturel. Si notre corpus de 4 entretiens menés avec des enseignants natifs de FLE dans les universités japonaises nous a permis d'identifier certaines orientations éthiques, il ne nous a pas permis en revanche d'en décrire le fonctionnement. Afin d'approfondir notre recherche, nous avons donc souhaité enrichir notre dispositif tant sur un plan quantitatif que qualitatif. Au total, 18 entretiens ont été nouvellement menés avec trois publics différents : des enseignants natifs de FLE au Japon, des enseignants natifs de FLE en France, et des enseignants natifs de JLE en France.

Le corpus obtenu intègre donc un ensemble de variables : enseignants français *versus* enseignants japonais, contexte éducatif français *versus* japonais, contexte hétéroglotte [10] *versus* contexte homoglotte ; contexte hétérogène *versus* contexte homogène[11]. Pour plus de clarté, nous donnons à voir, dans le tableau suivant, la correspondance entre les variables contextuelles et le public d'enquêtés.

[10] Par opposition au contexte *homoglotte*, le contexte *hétéroglotte* réfère à une situation d'enseignement-apprentissage se déroulant dans un pays où la langue cible n'est pas ou peu utilisée.

[11] Par opposition au contexte *hétérogène*, le contexte *homogène* réfère à une situation d'enseignement-apprentissage dans laquelle le public d'apprenants partage une même langue source.

Tableau 5 : Variables contextuelles et publics d'enquêtés

	Enseignants natifs de FLE au Japon	Enseignants natifs de FLE en France	Enseignants natifs de JLE en France
Contexte éducatif	japonais	français	français
Hétéroglotte *vs* homoglotte	hétéroglotte	homoglotte	hétéroglotte
Homogène *vs* hétérogène	homogène	hétérogène	homogène

Par ailleurs, nous avons défini l'éthique professionnelle des enseignants comme une éthique appliquée – c'est-à-dire une éthique centrée sur la prise de décision dans des situations vécues (chap. 2, sect. 1). Dans une perspective empirique, on considère ainsi que les enseignants se construisent une éthique professionnelle adaptée à la spécificité de leur contexte d'enseignement-apprentissage. Afin d'obtenir des données faisant ressortir les contours de cette éthique professionnelle, il nous a semblé préférable de viser un public d'enseignants expérimentés, susceptibles de nous offrir un discours stable et cohérent sur leur pratique de cours. Ainsi, l'ensemble de nos enquêtés possèdent une expérience égale ou supérieure à deux années d'enseignement. Précisons aussi qu'il ne s'agit pas d'une enquête de type sociologique. Les variables liées à l'âge, au sexe, à l'origine sociale, au niveau de diplôme, etc. ne sont pas définis *a priori* comme des critères d'analyse pertinents dans le cadre notre enquête.

Enfin, il convient de dire quelques mots des contextes éducatifs dans lesquels nos enquêtés exercent leur profession. Pour les entretiens menés en France, nous nous en tiendrons au minimum : d'une part, parce que ces informations nous semblent en partie partagées par notre lecteur ; d'autre part, parce que nous souhaitons respecter l'anonymat de nos enquêtés. Tout au plus, nous pouvons préciser que les enseignants natifs de FLE appartiennent au centre de langues d'une université française.

S'il nous semble possible d'en rester à une évocation sommaire de ces contextes sans prendre le risque d'entraver ou de fausser l'interprétation de la parole de nos enquêtés, il n'en va probablement pas de même pour les entretiens que nous avons menés avec des enseignants en poste dans les universités japonaises. Afin de mieux donner à comprendre les enjeux éthiques inhérents à la pratique de ces enquêtés, de mieux guider l'interprétation de ces entretiens qui constituent le socle de notre corpus, il nous semble donc préférable d'expliciter ici les caractéristiques générales de l'enseignement du FLE dans les universités japonaises.

2.3. Contexte de l'enseignement du FLE dans les universités japonaises

En première analyse, il convient de constater que l'enseignement des langues étrangères autres que l'anglais est très peu développé dans le système éducatif japonais. Dans une majorité de cas, la seconde langue étrangère est abordée pour la première fois à l'université et le temps imparti à son enseignement est limité. Hormis l'anglais, nettement majoritaire donc, les étudiants peuvent généralement choisir entre le français, l'allemand, le chinois et le coréen, parfois l'espagnol et l'italien. Le plus souvent, l'apprentissage d'une langue étrangère est rendu obligatoire durant seulement une année universitaire, laquelle est divisée en deux semestres correspondant à un total de 30 semaines. Typiquement, les étudiants non spécialistes[12], majoritaires, suivent deux cours de 90 minutes par semaine, soit un total de 90 heures sur une année.

Outre la brièveté du cursus d'enseignement du français, plusieurs paramètres sont susceptibles d'éclairer l'éthique professionnelle de nos enquêtés. En nous référant aux travaux consacrés dans une perspective interdidactique à l'étude du contexte universitaire japonais, ainsi qu'à notre propre expérience de l'enseignement dans ce contexte, nous en présentons ici trois caractéristiques générales. La première concerne le primat donné à un enseignement transmissif dans le système éducatif japonais en général, et dans l'enseignement des langues en particulier. La deuxième a trait, plus spécifiquement, à l'importance de l'affectivité dans la relation éducative. La troisième est liée au rôle de l'institution universitaire dans le système éducatif japonais et plus particulièrement au manque de motivation des étudiants, voire à leur absence total d'investissement. Notre but ne sera pas ici de chercher à expliquer, dans une perspective historique ou sociologique, les *causes* de ces caractéristiques, mais plus modestement, dans une perspective interdidactique, d'en montrer leurs *conséquences* éventuelles sur le processus de mise en relation des cultures d'enseignement-apprentissage et sur l'agir professionnel de nos enquêtés.

[12] Les étudiants spécialistes suivent quant à eux un cursus de quatre ans avec un volume horaire plus important, mais il s'agit là d'une minorité d'étudiants.

2.3.1. Primat d'un enseignement transmissif et réserve des étudiants

Nous l'avons dit, dans une majorité de cas, l'enseignement de la langue seconde est réparti sur deux cours de 90 minutes par semaine, l'un consacré à l'enseignement de la grammaire, généralement assuré par un enseignant japonais, l'autre consacré à l'enseignant de la « conversation », le plus souvent assuré par un enseignant natif. Afin de mieux comprendre le contexte d'enseignement de nos enquêtés, il convient donc de préciser la méthodologie sur laquelle repose majoritairement l'enseignement de la grammaire au Japon.

Comme l'ont souligné plusieurs auteurs (voir par ex. : Chevalier, 2008 ; Renoud, 2016 ; Suzuki, 2001), l'enseignement-apprentissage des langues étrangères dans le système éducatif japonais est directement marqué par l'influence de la méthodologie traditionnelle, méthodologie appelée *yakudoku* en japonais qui littéralement signifie « traduction-lecture ». « L'objectif poursuivi par la méthodologie traduction-lecture, note Loïc Renoud, n'est pas la maitrise de la langue étrangère mais l'accès aux idées qui y sont exprimées » (2016, p. 26). Et de poursuivre :

> La méthodologie traduction-lecture a influencé l'enseignement du français à l'université. L'approche est en particulier visible dans le cours de grammaire. Dans ce cours, les éléments de la langue sont présentés isolément, des traductions et des explications des éléments morphosyntaxiques figurent aussi en nombre, ce qui évoque par ailleurs la méthodologie grammaire-traduction. (*Ibid.*, p. 27)

Dans cette perspective, le primat est donné à un enseignement transmissif : l'enseignant demande à ses apprenants d'être attentifs et d'appliquer les règles qu'il leur transmet. En opposition à cet enseignement analytique de la langue, le rôle de l'enseignant natif consiste le plus souvent à développer la compétence de production orale de ses apprenants : il leur demande de participer activement et de construire eux-mêmes leur savoir. Si cette opposition méthodologique et cette répartition des rôles (enseignants natifs *vs* non natifs) sont probablement observables dans beaucoup d'autres contextes, elles revêtent au Japon une dimension particulièrement conflictuelle. Comme le note Jocelyne Sourisseau :

> Les professeurs francophones au Japon demandent aux étudiants de parler spontanément, d'exprimer leurs opinions sans hésiter, de répondre à leurs camarades alors que les professeurs de disciplines autres que les langues continuent à exiger des étudiants silence et passivité comme leurs collègues de l'enseignement

> secondaire. Le cours de langue devient ainsi le seul où ils sont priés de se comporter différemment. (2003, p. 179)

Ainsi, la mise en œuvre d'un enseignement basé sur une méthodologie active se heurte à un ensemble d'habitudes profondément ancrées dans la culture éducative japonaise. Plusieurs études menées dans une perspective interdidactique ont pointé notamment l'attitude réservée des étudiants japonais. Généralement attribuée au respect des valeurs d'harmonie et de convergence sociale, cette attitude se trouve en effet valorisée dans le système éducatif nippon (Robert, 2009). Ainsi, pour un étudiant japonais, prendre spontanément la parole en classe revient à se mettre en avant, se faire remarquer, et fatalement à diverger. Comme le souligne Elli Suzuki :

> « L'intérêt des autres passe avant l'intérêt personnel » est une sorte de vertu nationale, implicitement et explicitement répétée tout au long de l'éducation scolaire et familiale. Se mettre en avant est donc mal apprécié dans cette culture. On dit et agit par rapport aux autres, d'où cette peur de déranger autrui. (2005, p. 210)

Avec d'un côté un enseignant devant péniblement lutter contre le silence ambiant, et de l'autre, des apprenants qui – en plus de se retrouver brutalement confrontés à leur propre mutisme – vont parfois devoir supporter les sautes d'humeur de leur enseignant (Suzuki, 2005), le conflit interdidactique inhérent à la mise en œuvre d'une méthodologie active risque finalement, comme le souligne ci-dessous Elli Suzuki, de provoquer ou de renforcer chez les apprenants japonais un sentiment de crainte vis-à-vis de leur enseignant natif :

> Les collègues français, aussi bien au Japon qu'en France, nous ont révélé leurs difficultés à faire parler les étudiants japonais en classe. De même, nous avons pu constater des réactions parfois négatives de ces derniers vis-à-vis des comportements de l'enseignant natif, en l'occurrence français, ou encore un sentiment de déstabilisation issu du décalage entre les attitudes que le professeur attend de ses étudiants et ce qui se passe réellement. (*Ibid.*, p. 220)

Nous aurons l'occasion de revenir sur cette thématique lors de l'analyse de notre enquête car elle apparaît comme particulièrement redondante dans le discours des enseignants de FLE en poste au Japon.

2.3.2. Manque de motivation et passivité des étudiants

Une autre thématique, elle aussi centrale dans la parole de nos enquêtés, concerne le manque de motivation des étudiants japonais et l'absence parfois totale d'investissement dans leurs études. Alors que l'attitude réservée semble en partie trouver son explication dans des normes culturelles, dans une tradition éducative, le manque de motivation des étudiants semble plus directement lié à la structure même du système éducatif, et plus spécifiquement aux objectifs généralement assignés à l'institution universitaire.

Ainsi, le système éducatif japonais, depuis le lycée jusqu'à l'université, parfois depuis l'école primaire ou le collège, est basé sur un principe de concours d'entrée dont la difficulté est proportionnelle au prestige et à la renommée de l'établissement d'accueil. Plus le rang de l'université est élevé et plus les chances de trouver un emploi prestigieux et bien rémunéré sont importantes. De la sorte, la sélection s'opère principalement lors de l'entrée à l'université, et non pas en fonction du diplôme de fin d'études, lequel est délivré à une grande majorité d'étudiants. Dans ces conditions, comme l'explique ci-dessous Jocelyne Sourisseau, le temps passé à l'université n'est pas principalement, ou en tout cas pas exclusivement, destiné aux études :

> Traditionnellement, on considère, au Japon, les années d'université comme une sorte de « coupure » entre les pressions subies au lycée, lors de la préparation aux examens d'entrée et les contraintes du monde du travail. La société japonaise en général ne s'attend pas à ce que l'étudiant apprenne beaucoup à l'université ou acquière un haut niveau de compétence. Au contraire, c'est une période pendant laquelle les étudiants apprennent à se connaître, à découvrir des activités et intérêts autres, à développer un réseau d'amis qui pourront les aider sur le plan personnel ou professionnel à la sortie de l'université. (2003, p. 156)

Cette caractéristique du système éducatif japonais permet d'expliquer en partie le manque d'investissement des étudiants dans leurs études. Tout comme l'attitude réservée, l'absence de motivation des étudiants japonais est susceptible de provoquer des conflits dans la relation avec leur enseignant natif, lequel pourra avoir des exigences et des attentes qui ne correspondent pas à celles de ses étudiants.

En lien avec cette thématique de l'absence de motivation, nous pouvons mentionner aussi celle du sommeil des étudiants en cours. Dans un article consacré aux différences culturelles de gestion du sommeil, Jean-Luc Azra et Bruno Vannieuwenhuyse (2001), constatant que les

assoupissements en classe sont relativement fréquents et tolérés au Japon, relatent cette anecdote particulièrement éclairante pour notre propos :

> Une collègue américaine [...] s'est permis 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. (*Ibid.*, p. 52)

Nous touchons là à un conflit interdidactique qui interroge précisément l'éthique professionnelle des enseignants en contexte multiculturel. Comme nous allons le voir à présent, il est possible qu'un tel conflit s'explique aussi par des conceptions divergentes de la relation éducative, relation qui au Japon comporte une forte dimension affective.

2.3.3. L'affectivité dans la relation éducative

Pour clore ici cette présentation du contexte de l'enseignement du FLE dans les universités japonaises, il nous semble important de dire quelques mots sur le mode de relation enseignant-apprenants au Japon, et plus particulièrement sur l'importance de l'affectivité dans la relation éducative. De nouveau, il s'agit d'une caractéristique que les études menées dans une perspective interdidactique ont permis de mieux appréhender. Elli Suzuki, notamment, a exploré cet écart entre les conceptions de la relation éducative en France et au Japon :

> […] les étudiants japonais attendent que l'enseignant soit sympathique, amical et bienveillant à leur égard. Ils recherchent quelqu'un envers qui ils pourraient avoir de l'estime en tant qu'être humain plutôt qu'en tant qu'enseignant. Aussi, à leurs yeux, pour que l'étudiant fasse des progrès, l'enseignant doit créer une ambiance détendue et joyeuse. Ce faisant, ce dernier doit établir avec eux une relation de confiance, en se montrant attentionné. Une fois que cette relation de confiance est établie, les étudiants sont motivés et font des progrès. Une telle relation implique une dimension affective importante aussi bien chez les étudiants que chez les enseignants. (2007, p. 363)

Avec son ouvrage *Le jeu de l'indulgence*, Takeo Doi (1988) a introduit le terme d'*amae* dans la littérature psychologique pour désigner ce sentiment de dépendance affective. La dimension affective de la relation éducative au Japon, lorsqu'elle n'est pas comprise ou

acceptée par l'enseignant natif de FLE, peut constituer une source de conflit. Tendant vers une relation plus égalitaire, moins hiérarchique, il pourra ainsi juger puéril le comportement des apprenants sollicitant sa bienveillance. De leur côté, les étudiants japonais risquent de ne pas comprendre le manque d'indulgence de l'enseignant à leur égard. Jocelyne Sourisseau voit même dans cette méconnaissance de l'*amae* la cause possible d'un désamour de l'enseignant natif :

> De nombreuses universités japonaises privées (qui sont majoritaires au Japon) demandent aux étudiants d'évaluer leurs professeurs suivant les pratiques appliquées dans les universités américaines. […]. Il apparaîtrait selon des sources officieuses que les professeurs d'origine étrangère sont les plus mal notés quel que soit leur investissement avec leurs étudiants. Une des explications avancées serait une méconnaissance de l'*amae* (sentiment mêlé d'indulgence, de compassion) qui entraînerait les professeurs étrangers à avoir les mêmes exigences avec les étudiants japonais qu'avec leurs étudiants dans les universités occidentales. (2003, p. 159)

Bien que brossée à grands traits, cette présentation du contexte d'enseignement-apprentissage du FLE dans les universités japonaises donnent à comprendre, espérons-le, quelques-uns des enjeux de l'éthique professionnelle de nos enquêtés. L'analyse de nos entretiens nous permettra de revenir sur ces questions.

2.4. Élaboration du guide d'entretiens

Comme nous l'avons vu dans le chapitre 2, l'éthique professionnelle des enseignants s'articule autour de trois composantes principales : la relation de l'enseignant avec la société (institution d'emploi, système éducatif, etc.), avec l'enseignement (savoirs disciplinaires, compétence didactique, etc.), et avec autrui (apprenants, collègues, etc.). Dans le cadre de notre recherche empirique, nous n'avons pas jugé nécessaire d'approfondir la question de la relation de l'enseignant avec son institution d'emploi, laquelle, très contextuelle, n'entre pas dans notre problématique générale de recherche.

Par ailleurs, même si notre objectif de recherche porte principalement sur la thématique de la relation éducative, nous avons souhaité profiter de ces entretiens pour aborder d'autres thématiques susceptibles de faire émerger de nouvelles hypothèses ou de nouveaux objectifs.

Au final, nous avons opté pour un guide d'entretien basé sur la distinction de trois thématiques principales, chacune introduite par une question de l'enquêteur : (1) la relation de l'enseignant avec l'enseignement, (2) avec ses apprenants (*i.e.* relation éducative), et (3) avec ses collègues.

Deux thèmes généraux servaient par ailleurs d'introduction et de conclusion aux entretiens. La première question, destinée à permettre une entrée progressive dans la thématique et à obtenir des informations sur le parcours des enquêtés, concernait les raisons du choix de la profession ; la dernière question de l'entretien, visant à faire émerger librement un discours d'opinion et à identifier les repères moraux de chaque enquêté, portait sur les conseils que celui-ci pourrait éventuellement donner à un enseignant débutant.

L'ensemble des questions était formulé de manière à obtenir des réponses discursives, concernant soit les représentations (par ex. : « Cette relation, qu'est-ce qu'elle représente pour toi ? »), soit des récits d'expérience (par ex. : « Et comment tu as réagi ? Tu peux raconter éventuellement ? »), soit enfin des avis face à diverses situations introduites sous forme de questions inductrices, ou, de préférence, directement énoncées par les enquêtés. D'une manière générale, il s'agissait d'induire un discours d'opinion sur les conceptions de l'agir professionnel, en veillant toutefois à ne pas influencer l'opinion de nos enquêtés.

Pour plus de clarté, nous reproduisons ci-dessous une version synthétique de notre guide d'entretiens.

Tableau 6 : Version synthétique du guide d'entretiens

Relation de l'enseignant avec sa profession	Maintien de l'expertise	Depuis quand exercez-vous ce métier ? Quelle est votre formation initiale ? Quelles sont, selon vous, les particularités du métier d'enseignant de FLE en universités japonaises ? Etc.
	Vulnérabilité de l'enseignant	Aimez-vous votre métier ? Pourquoi avez-vous choisi de l'exercer ? Quels sont, selon vous, les qualités les plus importantes pour l'exercer ? Quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans votre pratique ? Etc.
	Contenu et méthodologie	Quelle(s) approche(s) mettez-vous en œuvre dans vos classes ? Utilisez-vous un manuel ? Avez-vous changé votre manière d'enseigner depuis que vous enseignez au Japon ? Etc.
Relation de l'enseignant avec ses apprenants	Finalités	À quoi souhaitez-vous former vos apprenants ? Pensez-vous que les apprenants comprennent bien ces objectifs ? Avez-vous déjà renoncé à certains objectifs ? Etc.
	Relation pédagogique	Êtes-vous satisfait(e) de la relation que vous entretenez avec vos apprenants ? Vous est-il arrivé de vous énerver ou de vous fâcher après vos apprenants ? Etc.
	Évaluation	Sur quels critères basez-vous l'évaluation de vos étudiants ? Pensez-vous que vos étudiants comprennent bien ces critères ? Éprouvez-vous des difficultés à évaluer vos étudiants ? Etc.
Relation avec ses collègues	Collaboration	Avez-vous une bonne relation avec vos collègues ? Vous concertez-vous dans l'organisation de vos cours ? Y a-t-il des choses que vous souhaiteriez améliorer dans cette relation ? Etc.
	Comportements	Avez-vous parfois été surpris, déstabilisé ou choqué par le comportement de vos collègues ? Quelle a été votre réaction ? Etc.
	Différenciation des rôles	En tant qu'enseignant natif, pensez-vous avoir un rôle particulier à jouer auprès de vos apprenants ? Pensez-vous que les apprenants se comportent différemment avec vous qu'avec vos collègues ? Etc.

2.5. Déroulement des entretiens

L'ensemble de l'enquête a été effectué au cours de l'année 2012. Il convient de préciser ici que ces entretiens ont pu être réalisés grâce à une bourse de recherche scientifique[13] octroyée par le ministère de l'éducation nationale japonais (MEXT) sur la base de notre projet initial de recherche doctorale. Si ce soutien financier nous a permis de subvenir aux exigences matérielles de l'enquête, il nous a en revanche contraint à organiser la collecte des données

[13] JSPS-KAKENHI Grant-in-Aid for Scientific Research (n°24720251)

sur un temps défini et limité. Cette contrainte a en partie orientée notre méthode d'analyse dans la mesure où il ne nous a pas été possible d'effectuer une analyse intermédiaire susceptible d'orienter la mise en œuvre des entretiens suivants.

Lors de la demande d'entretien, nous nous sommes engagé à fournir les résultats de notre recherche aux enquêtés et à veiller au respect de leur intimité. Nous leur avons aussi précisé le cadre contractuel de l'entretien. Nous nous sommes présenté comme un enseignant-chercheur en DLC qui, dans le cadre de ses recherches, souhaitait obtenir des données sur la conception que les enseignants ont de leur métier et sur la relation qu'ils ont avec leurs apprenants.

Bien qu'ayant défini nos enquêtés comme les interprètes réfléchis de leur propre pratique, nous avons fait le choix de ne pas les informer davantage de la problématique de notre recherche. Associée à la situation particulièrement déstabilisante de l'entretien, l'évocation d'une recherche sur l'éthique nous a semblé en effet susceptible d'orienter le discours sur des avis généraux, éloignés de la pratique réelle. Il est à noter toutefois qu'en informant mieux les enquêtés des objectifs de notre étude, il aurait sans doute été possible d'éviter certaines digressions.

Souhaitant par ailleurs obtenir un discours marqué par l'intentionnalité professionnelle (Blanchet & Gotman, 2010), nous avons proposé aux enquêtés de faire l'entretien sur leur lieu de travail. Sur les 18 entretiens menés, 14 ont ainsi pu être réalisés dans le bureau des enquêtés ou dans des salles de classe. Les 4 autres ont été menés dans des cafés. Précisons toutefois que cela n'a pas eu une influence majeure sur le déroulement des entretiens et sur la qualité sonore des enregistrements.

Par ailleurs, la durée des entretiens a varié en fonction du public d'enquêtés. Les entretiens menés avec les enseignants natifs de FLE au Japon, d'une durée moyenne de 80 minutes, ont été nettement plus longs que les autres. Nous attribuons principalement cela à la connivence professionnelle qui nous semble avoir favorisé une parole déliée et parfois même intime. Le reste des entretiens a duré en moyenne 40 minutes. Il est à noter que ceux menés avec les enseignants natifs de JLE en France ont été réalisés en français, ce qui a probablement constitué une contrainte importante pour certains enquêtés et limité la production de discours narratifs. Par ailleurs, les entretiens réalisés avec les enseignants natifs de FLE en France ont été précédés d'une observation de cours, laquelle nous a permis de mieux cerner certains enjeux de l'enseignement du FLE à un public hétérogène et, consécutivement, d'adapter notre guide d'entretiens en demandant ponctuellement aux enquêtés de commenter certaines observations que nous avions préalablement pu effectuer.

2.6. Méthode d'analyse des données

Afin de parvenir à conceptualiser le fonctionnement de l'éthique professionnelle des enseignants en contexte multiculturel, nous avons d'abord envisagé de recourir à la méthode de la comparaison constante élaborée par Barney Glaser et Anselm Strauss (1967 [2010]). Basée sur six grandes étapes (codification, catégorisation, mise en relation, intégration, modélisation, théorisation), l'analyse par théorisation ancrée a pour principal objectif de dégager le sens d'un phénomène et de lier dans un schéma explicatif divers éléments. De fait, elle se prête particulièrement bien à la modélisation.

Impliquant une démarche itérative, cette méthode demande cependant une grande souplesse dans la planification et la mise en œuvre des entretiens. Idéalement, chaque série d'entretiens est suivie de la transcription des données, puis de leur analyse permettant en retour de mieux orienter la série suivante. Toutefois, en raison des contraintes administratives liées à la gestion de notre subvention de recherche, la planification de notre enquête ne nous a pas permis d'intégrer une phase d'analyse entre la collecte des données. Finalement, nous avons eu recours à une analyse thématique portant sur un ensemble fini de données transcrites. Aucune réécoute n'a été effectuée durant la réalisation des entretiens, et aucune analyse intermédiaire n'a de fait orienté la mise en œuvre de l'entretien suivant.

Basée sur un corpus de données obtenues selon une procédure stable et identique, l'analyse thématique consiste à découper transversalement ce qui d'un entretien à l'autre réfère au même thème (Blanchet & Gotman, 2010). De la sorte, elle permet de faire le lien entre l'ensemble des entretiens et d'en établir la cohérence. Deux grilles d'analyse ont été élaborées en fonction de nos objectifs de recherche. La première visait à relever les spécificités éthiques de l'agir professionnel des enseignants de langue-culture, et la seconde avait pour objectif d'identifier les orientations éthiques correspondant aux cinq composantes du modèle de la compétence culturelle de Christian Puren. Nous rendrons compte du résultat de ces deux analyses dans les sections 3 et 4 de ce chapitre.

2.7. Une approche compréhensive

En accord avec l'idée d'un projet disciplinaire fondé sur une théorisation interne à la DLC (Galisson & Puren, 1999), notre analyse se situe dans une perspective intentionnaliste « […] où l'on cherche à *comprendre* les pratiques didactiques en tant que relevant *d'actes conscients* assumés par des acteurs ayant une *intention* d'enseignement/apprentissage » (Puren, 1999, p. 34), laquelle est définie par Christian Puren en opposition à une perspective causaliste « où l'on cherche […] à *expliquer* les pratiques didactiques en tant que *causes* ou *conséquences* échappant pour l'essentiel à la conscience des acteurs » (*Ibid.*, p. 34, souligné dans le texte).

Ce positionnement s'inscrit plus largement dans la perspective d'une sociologie compréhensive. En cela, il rejoint assez précisément le cadre conceptuel de la méthode de l'entretien compréhensif décrite par Jean-Claude Kaufmann :

> La démarche compréhensive s'appuie sur la conviction que les hommes ne sont pas de simples agents porteurs de structures mais des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur, par le biais du système de valeurs des individus. (2011, p. 24)

Une telle démarche exclut par ailleurs le recours à une analyse énonciative du discours qui chercherait à scinder l'énoncé en deux composantes : le *dictus* (ce qui est dit) et le *modus* (la manière de le dire). Cette distinction qui vise à faire émerger des phénomènes dont l'énonciateur n'aurait pas conscience apparaît en effet comme incompatible avec l'idée d'une recherche sur l'éthique professionnelle des enseignants. Nous rejoignons ici le point de vue de Didier Moreau :

> On ne peut pas soupçonner les agents de produire un système d'assertions falsifié, ou de vouloir dire autre chose que ce qu'ils disent, par exemple pour masquer des pratiques inavouables. Une recherche sur l'éthique professionnelle ne peut être conduite sur la base d'une théorie du soupçon ; cela conduirait à l'auto-réfutation morale. Une recherche sur l'éthique doit être conduite au nom du principe du respect des sujets sur lesquels elle travaille. (2003, p. 165)

Considérant la parole de nos enquêtés comme révélatrice de leur pratique effective, nous rejoignons aussi le point de vue de Christine Deprez :

> Cette (éventuelle) distorsion entre les pratiques déclarées et les pratiques effectives est incontournable ; elle est dans la nature même des données sociolinguistiques

> recueilles de cette façon. Cependant ces données nous sont précieuses pour plusieurs raisons : en matière de dynamique sociale, ce que les gens pensent et ce qu'ils pensent faire est souvent aussi révélateur, influent ou prédictif que ce qu'ils font effectivement ; les propos tenus sur la réalité ont eux aussi une réalité : on ne peut pas indéfiniment rejeter l'imaginaire (le dicible) au profit du réel (l'observable), ni les opposer. (1994, p. 40)

3. Spécificités de l'éthique professionnelle des enseignants de langue-culture

Dans cette section, nous essaierons de définir les spécificités éthiques de l'agir professionnel des enseignants de langue-culture. À travers cet examen, il s'agira de montrer la nécessité de penser la question de l'éthique professionnelle des enseignants de langue-culture dans une perspective disciplinaire.

Comme nous l'avons constaté dans le chapitre 3, la réflexion sur l'éthique professionnelle des enseignants de langue-culture apparaît actuellement comme insuffisante, voire inexistante. Dans le chapitre 2, nous avons par ailleurs défini l'éthique professionnelle comme une éthique appliquée, c'est-à-dire une éthique en rapport direct avec une pratique spécifique. Dès lors, afin de défendre ici la nécessité d'une réflexion disciplinaire sur ce thème en DLC, il convient de répondre à cette question : en quoi l'enseignement-apprentissage d'une langue-culture diffère-t-il, du point de vue de l'éthique, de celui d'une autre discipline ?

L'analyse normative effectuée dans le chapitre 3 nous a permis de mettre au jour certains éléments constitutifs de la problématique éthique en DLC. À travers la critique de l'EPI, nous avons eu l'occasion, entre autres, d'insister sur les dimensions identitaire, politique, économique et axiologique de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures. Avec Christian Puren, nous avons vu aussi que la problématique éthique en DLC se pose d'une manière spécifique en raison de l'incertitude méthodologique qui y règne depuis la fin des méthodologies constituées. Enfin, à travers la présentation des études interdidactiques, nous avons abordé la dimension conflictuelle de l'agir en contexte multiculturel.

Sur la base de ces premières observations, et après relecture de l'ensemble de notre corpus, nous avons élaboré une grille d'analyse basée sur les six dimensions suivantes : identitaire, politique, économique, axiologique, multiculturelle et méthodologique. Recourant à la parole de nos enquêtés, mais aussi ponctuellement à celle d'auteurs spécialistes du domaine, nous

essaierons maintenant de mettre en évidence la manière spécifique dont se pose la question de l'éthique dans la pratique des enseignants de langue-culture.

3.1. Une dimension identitaire

Dans le chapitre 3 (sect. 3.1), à travers la critique du primat de l'altérité dans les travaux du CdE, et plus spécifiquement de la négation du conflit inhérent à l'agir en contexte multiculturel, nous avons évoqué la problématique de la construction identitaire, problématique qui, on l'a vu, résulte d'un rapport dialectique entre le *même* et l'*autre*, rapport à travers lequel le sujet cherche tout autant à se faire reconnaître par autrui qu'à affirmer sa singularité.

Les études menées sur cette thématique de l'identité ont aussi permis de mettre en évidence le rôle déterminant des langues-cultures d'appartenance dans la construction identitaire des individus (voir notamment : Camilleri *et al.*, 1990 ; Marc, 2005). Dans une perspective didactique, Philippe Blanchet souligne que « changer de langue est un processus long, courageux et délicat, qui déstabilise beaucoup la personne même qui apprend, puisque cela touche jusqu'à son identité individuelle » (2007 : 25). Constatons ici que, si apprendre une nouvelle langue-culture, c'est en partie changer d'identité, l'enseigner, c'est consécutivement – et plus que pour d'autres projets éducatifs encore – se heurter à des réactions de rejet et de résistance à l'altérité.

Le témoignage suivant, extrait d'un entretien mené avec une enseignante de FLE en France, illustre cette dimension identitaire dans la pratique des enseignants de langue-culture :

> EFF6-R6 : Vraiment j'ai eu du mal avec une jeune Kurde […]. Elle avait voulu me faire un article sur le cinéma. Parfait. Mais […] elle voulait trop vite arriver au bout. Alors subrepticement, elle est arrivée à pêcher sur Internet un article tout fait sur le cinéma kurde […]. Donc, elle me mentait profondément. […]. Mais c'est terrible de lui dire « vous avez triché ! ». […]. Moi-même, j'étais gênée. Et mettre quelqu'un dans en état de culpabilisation, c'est terrible.

Si la problématique du plagiat des apprenants ne se réduit évidemment pas à la DLC, comme nous l'explique l'enquêtée dans la suite de l'entretien, le dilemme auquel elle se trouve ici confrontée a cependant directement trait à la dimension identitaire de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures :

> EFF6-R6 : Parce qu'il y a la nécessité d'être reconnu en tant qu'individu. C'est un problème de nationalité, de culture. On a affaire à quelqu'un qui est nié dans son identité depuis l'origine, et qui est braqué là-dessus. […]. Si en plus, on vient lui dire « tu copies, ce n'est pas bien ! », c'est continuer à la nier, à la refuser. […]. Donc comment faire pour lui dire « non, on ne copie pas » ?

Comment faire effectivement ? Voilà une question qui interpelle directement l'enseignant dans son éthique professionnelle. On remarquera ici l'extrême sollicitude de l'enquêtée, ainsi que sa capacité à clarifier les enjeux en présence.

Au-delà de l'histoire individuelle, du passé de chaque apprenant, cette problématique du conflit identitaire se pose aussi dans l'expérience présente de l'altérité, laquelle est particulièrement intense pour les étudiants en échange à l'étranger. Dans l'extrait suivant, une enseignante de FLE en France relate le cas d'un étudiant visiblement en proie à la solitude.

> EFF3-R20 : […] on s'était tous fait la réflexion que cet étudiant semblait aller vraiment très mal, qu'il avait des difficultés à s'adapter, qu'il était complément perdu, en fait. Donc on se posait la question, « qu'est-ce qu'on fait ? ». Parce qu'on ne peut pas rester indifférents, si on voit qu'il va mal, et qu'en plus, voilà il vient du Japon, et qu'il est peut-être tout seul ici... Qu'est-ce qu'on fait ?

De nouveau, on est ici dans un questionnement qui a trait à l'éthique professionnelle des enseignants. La violence potentielle de l'altérité dans les mécanismes de construction identitaire rend particulièrement prégnante la nécessité de former les enseignants à la prise de décisions circonstanciées, c'est-à-dire éclairées quant à leurs conséquences possibles sur les personnes concernées. Pour l'enquêtée suivante, elle aussi enseignante de FLE en France, la capacité de se mettre à la place des étudiants, de mieux comprendre la violence symbolique de l'enseignement-apprentissage d'une langue-culture semble passer par l'expérience même de ce conflit identitaire.

> EFF5-R6 : […] Je pense que ce qui aide aussi c'est d'avoir été, peut-être un an au moins dans sa vie, dans la situation des étudiants. Ça aide. C'est une chose qu'on apprend pas en cours, de savoir ce que c'est d'arriver dans un pays et de connaître trois mots et d'essayer de comprendre à partir de deux trois mots, de reconstruire... voilà. C'est presque comme recommencer quelque chose vraiment... pas à la base à la base mais… on devient un peu quelqu'un d'autre... Et donc de pouvoir s'imaginer comment les étudiants se sentent un peu comme ça, ce qu'ils vivent… Ça je pense que c'est important.

Notons par ailleurs que l'enjeu éthique lié à la dimension identitaire des langues-cultures ne se réduit pas au seul rapport que les apprenants entretiennent avec leur objet d'apprentissage, mais concerne aussi celui que les enseignants entretiennent avec leur objet d'enseignement. Le témoignage suivant illustre cette dimension affective, identitaire, voire revendicative que peut revêtir ce rapport :

> EJF4-R1 : Je voulais enseigner le japonais aux étrangers parce que par rapport aux Japonais qui apprenaient une langue étrangère, il n'y avait pas beaucoup d'étrangers qui apprenaient le japonais. Moi, pour communiquer avec les Français, je parle français, mais par contre, eux, ils ne parlent pas japonais. Donc, ce n'est pas égal. C'est pour ça que je veux enseigner le japonais aux Français.

En dernier lieu, il est à noter que le conflit identitaire lié à l'expérience de l'altérité concerne aussi directement l'enseignant natif en poste à l'étranger. Dans le témoignage suivant, un enseignant de FLE au Japon nous explique en ces mots l'épreuve subie par l'enseignant français nouvellement arrivé au Japon :

> EFJ2-R24 : C'est une révolution copernicienne quand un Français arrive au Japon. Soit c'est l'allergie complète, c'est le clash, si tu as peur de perdre une partie de ton identité, ça me semble impossible de survivre au Japon parce qu'il y a des habitudes culturelles, notamment dans la conversation, dans les interactions humaines qui sont diamétralement opposées à nos propres habitudes.

La dimension identitaire des langues-cultures interpelle aussi l'enseignant natif dans la conception de son propre rôle, dans la définition même de son identité professionnelle. Dans le témoignage suivant, le même enquêté nous explique la manière, violente et brutale, dont il a été renvoyé à son identité « française », une identité en partie fantasmée, imaginaire, façonnée par les représentations et les attentes de la société japonaise à son égard.

> EFJ2-R31 : […] depuis que je suis au Japon, dans la plupart des situations, j'étais le Français de service, et c'était d'ailleurs très violent au début. Les premiers mois où j'étais au Japon, c'était quelque chose d'assez brutal. La première fois vraiment où j'ai été obligé de me définir d'abord en tant que Français... et ça aussi c'est quelque chose à quoi je me suis habitué. Donc maintenant, oui, je sais que je suis d'abord le Français de service et éventuellement l'étranger si les élèves n'ont pas eu d'expérience dans ce sens avant.

Et le même enquêté de poursuivre un peu plus loin dans l'entretien :

> EFJ2-R35 : Donc c'est vrai qu'on est de toute façon, toujours, dans ce balancement entre la volonté de s'adapter et l'attitude que les Japonais nous laissent et même à la limite qu'ils attendent de nous, parce qu'effectivement il y a aussi une demande d'authenticité dans la mesure où on devient des Français référents.

De la sorte, l'enseignant natif est amené à se situer, à se définir par rapport à une identité collective dont il devient le représentant.

3.2. Une dimension politique

Si les langues-cultures constituent des marqueurs saillants de l'identité individuelle, elles représentent aussi – en tant qu'objet partagé – le ciment de l'identité collective et nationale. Leur enseignement-apprentissage est ainsi clairement au service d'intérêts politiques particuliers, et leur diffusion, dans un contexte linguistique le plus souvent concurrentiel, s'exerce fatalement au détriment d'autres langues-cultures.

Invitée à s'exprimer sur le déclin actuel de l'enseignement du FLE dans les universités japonaises, une enquêtée nous livre le témoignage suivant :

> EFJ4-R45 : *[Je promeus]* le français parce que je suis française aussi. […]. Si possible, s'il faut soutenir quelque part, je soutiendrai. Mais à chaque fois qu'on a fait des efforts, […] il y avait machin qui allait faire des essais nucléaires quelque part… ou quand on promeut la France ouverte aux pays étrangers et qu'il y a Sarkozy qui ferme les frontières... Quelquefois, on se pose un peu en porte-à-faux. […]. Mais je ne suis pas ambassadrice, je peux critiquer aussi.

Cette notion de « porte-à-faux » – directement liée à la reconnaissance d'un jugement personnel assumé (« je peux critiquer aussi ») – nous semble illustrer ici le caractère périlleux – parce que jamais complètement neutre, ni objectif – du positionnement des enseignants.

Si l'enseignement de la langue revêt une dimension politique, notons que celui de la culture implique aussi un positionnement de l'enseignant vis-à-vis de son objet d'enseignement, positionnement qui peut en partie être le reflet d'une réflexion, ou à tout le moins d'une sensibilité politique. Sur ce point, on constate des variations assez importantes entre les enquêtés. Nous illustrerons cette variété à travers deux témoignages qui nous semblent correspondre à deux positionnements antagonistes. Le premier est celui d'un enseignant de FLE au Japon :

> EFJ5-R11 : […] Autant je suis à l'aise… je pense que je suis à l'aise pour mettre en place les activités d'apprentissage de formes linguistiques mais… même avant que je vienne au Japon, la dimension culturelle, c'est quelque chose qui… une réticence... À mon avis, j'ai commencé le FLE à une époque où je me politisais aussi. Après la fac où quand on a du temps libre à la fac, là on peut lire et découvrir, se forger des opinions. Et on peut avoir une image plus ou moins positive de la France telle qu'elle se donne à voir à l'étranger. Donc, ça m'a toujours paru suspect de parler de culture française à présent. Et même dans le passé. Je trouve que là, c'est comme dans l'Histoire, il y a des choix, qui sont toujours, bien sûr, favorables à celui qui raconte. Celui qui raconte l'Histoire, il choisit l'histoire qu'il raconte. Et bien c'est pareil pour la culture au fond, on va raconter la culture qui nous plait. Et ça j'ai... je ne suis pas à l'aise avec ça. […]. Le problème, c'est que je me reconnais pas dans l'image qu'on donne de la France, qu'on peut donner, notamment à travers les outils qu'on a pour mettre en avant cette culture… On met en évidence les jolies choses... je ne sais pas... j'ai du mal.

À l'opposé de ce témoignage marquant une distance critique vis-à-vis de l'objet culture et de son ancrage politique, l'enquêté suivant, enseignant de FLE en France, semble au contraire considérer la promotion de la « culture française » comme partie intégrante de sa mission d'enseignant, celle pour laquelle il semble en tout cas éprouver le plus de satisfaction. À la question de savoir ce qu'il aime dans son métier, il nous répond ceci :

> EFF4-R2 : […] faire rayonner la culture française, ça c'est quelque chose que j'aime beaucoup, de montrer que la France a une culture très intéressante, et une façon de vivre très intéressante aussi, et donc c'est assez passionnant à faire passer le message […]. Oui, je me sens ambassadeur, un petit peu, on va dire ambassadeur de la langue française et de toute la culture qui va avec. Parce que c'est vrai que la langue, elle est pas... Elle est quand même... Il y a tout cet environnement français qui rayonne quoi, en fait. C'est vrai, oui.

Cet ancrage politique de l'objet langue-culture, en ce qu'il implique un positionnement, aussi bien vis-à-vis de l'enseignement de la langue que de la culture, nous semble constituer une spécificité importante de l'éthique professionnelle des enseignants de langue-culture, spécificité qui gagnerait probablement à être davantage réfléchie en formation des enseignants. Nous rejoignons ici le point de vue de Philippe Blanchet lorsque qu'il écrit, au sujet du FLE, que :

> [c]e n'est pas parce qu'on participe à la diffusion du français, pseudo « langue des droits de l'homme », que l'on participe à une œuvre humanitaire et démocratique. Tout dépend des modalités de cette diffusion, et de la réflexion qui l'accompagne. (1998, p. 53)

3.3. Une dimension économique

À travers la critique de la vision économiciste de l'EPI, et plus spécifiquement à travers l'idée selon laquelle cette éducation est au service d'une économie de marché, nous avons déjà eu l'occasion d'évoquer la dimension économique, voire mercantile que pouvait revêtir l'enseignement-apprentissage des langues-cultures (chap. 3, sect. 3.4). Qu'il s'agisse de cours privés, de séjours linguistiques ou encore de certifications, l'enseignement-apprentissage des langues-cultures est au centre d'une logique consumériste, logique qui peut situer la relation éducative dans un rapport marchand où l'apprenant est un consommateur, et l'enseignant, un prestataire de service. Comme le souligne Martine Derivry :

> [L]es enseignants de langue étrangère occupent une position toute particulière dans le contexte d'internationalisation des marchés éducatifs et des marchés de langues. En effet, […], en tant que transmetteurs de langues et de cultures, [*ils*] sont dépendants de la valeur marchande et symbolique des langues […]. (2011, p. 75)

Cet ancrage économique de l'objet langue-culture façonne aussi directement la question de l'éthique professionnelle en DLC : s'il n'est pas du pouvoir – ni probablement toujours de l'intérêt – des enseignants de lutter contre la marchandisation de leur objet d'enseignement, face au risque de dérive mercantile, il devient en revanche de leur devoir de questionner le sens de leur action.

Afin d'illustrer ici cette problématique, et le besoin consécutif d'aider les enseignants à assumer leur responsabilité, nous reprenons ci-dessous l'exemple, donné par Chantal Forestal, d'un dilemme éthique précisément lié à la dimension mercantile de l'objet langue-culture :

> En Chine, une Alliance française attire son public en proposant de faire passer le Test d'Évaluation du Français (TEF), avec pour effet d'annonce la réussite à l'examen comme principale condition pour obtenir le visa. L'inscription est d'un coût très élevé pour un étudiant chinois. Les enseignants apprennent par la direction de l'Alliance que l'Ambassade ne délivrera aucun visa cette année, mais qu'ils ne

> doivent en aucun cas en informer les étudiants sous peine d'être licenciés sur le champ. (2006, section 3b)

Ce type de dilemme n'est probablement pas rare dans la pratique des enseignants de langue-culture, particulièrement pour ceux qui exercent leur profession dans des écoles privées ou dans des réseaux tels celui de l'Alliance française dont la mission est subordonnée à des logiques économiques. Notre enquête, qui ne ciblait pas ce public d'enseignants, n'a pas permis de faire émerger clairement les enjeux éthiques inhérent à ces logiques économiques dans la pratique des enseignants. Les thèmes de la précarité et du manque de reconnaissance ont toutefois été évoqués à plusieurs reprises dans les entretiens.

Afin d'entrevoir en quoi cette dimension économique de l'objet langue-culture peut avoir un impact sur l'éthique professionnelle de nos enquêtés, nous reproduisons ici trois témoignages, correspondant chacun à un public différent d'enquêtés. Le premier est celui d'une enseignante de JLE en France qui évoque la difficulté de se former et l'absence de reconnaissance académique :

> EJF4-R5 : Les conditions ne sont pas bien, surtout dans l'école privée. Les enseignants de la langue c'est moins estimé. Il faut préparer comme ça, il faut suivre les formations. On doit investir soi-même beaucoup d'argent pour devenir un bon prof mais par contre on est pas bien payés, donc c'est un peu décourageant pour les enseignants.

Le second est extrait d'un entretien mené avec une enseignante de FLE en France. Lorsqu'on lui demande quels sont les aspects qu'elle n'aime pas dans son métier, l'enquêtée nous répond ceci :

> EFF5-R7 : La sécurité du travail, de l'emploi… Depuis longtemps, j'enchaine les CDD sans savoir… Ici, je vous dis, je suis contractuelle et chaque année, je sais pas si ça va continuer, quoi.

Dans les universités japonaises, pareillement, et nous pouvons en témoigner directement ici, les enseignants de langues-cultures en général, et les enseignants étrangers en particulier, sont majoritairement embauchés sur des contrats à durée déterminée, le plus souvent non renouvelables. Dans le passage suivant, un enseignant de FLE au Japon nous relate la situation particulièrement précaire dans laquelle se trouvent certains de ses collègues dont le sort dépend en partie du résultat d'une enquête administrée aux étudiants par l'université en vue d'évaluer les enseignants :

> EFJ1-R15 : […] J'ai de la chance de nouveau parce que mon statut de professeur de français est un peu différent de celui de la majorité des professeurs étrangers qui sont anglais et qui eux ont des contrats un peu différents du mien. Mais pour eux, l'enquête est très importante, donc des mauvais résultats à l'enquête font qu'ils sont plus là l'année suivante. Leur contrat se finit.

3.4. Une dimension axiologique

Que ce soit sous la forme d'une éducation aux valeurs humanistes – à travers la traduction de grands textes littéraires notamment –, ou encore sous celle, plus actuelle, d'une formation axée sur le développement d'attitudes d'ouverture à l'altérité – à travers la mise en œuvre de l'EPI –, la problématique des valeurs apparaît comme centrale en DLC.

Le témoignage suivant, extrait d'un entretien mené avec un enseignant de FLE au Japon, montre l'importance que semblent revêtir les valeurs liées à l'objet d'enseignement dans la manière dont l'enseignant conçoit sa pratique de cours :

> EFJ10-R1 : Plus qu'enseigner le français, *[ce que j'aime dans ce métier]* c'est aussi peut-être transmettre les « valeurs », entre guillemets, de la France. Oui, essayer d'ouvrir les étudiants sur une autre façon de penser, c'est ce qui m'intéresse le plus.

Dans cet autre témoignage d'un enseignant de FLE au Japon, la langue-culture semble pareillement constituer l'objectif, mais aussi le moyen éducatif. Refusant que ses apprenants dorment en cours, l'enseignant induit la culture comme on induit la langue : en s'appuyant sur la capacité des apprenants à remonter intuitivement des exemples aux règles.

> EFJ7-R11 : C'est une règle que j'établis toujours au début : le cours de français se passe au Japon mais c'est en France aussi. […]. Et apprendre une langue, ce n'est pas seulement apprendre des mots, c'est apprendre à communiquer avec un Français. Et je suis français. Donc en tant que Français, il y a des choses que je ne peux pas accepter […]. Et les Français n'acceptent pas qu'on dorme en classe. C'est une insulte à l'égard du professeur. Donc, je ne l'accepte pas.

Et de poursuivre un peu plus loin dans l'entretien :

> EFJ7-R17 : […] Je ne l'accepte pas parce que, en France, on ne l'accepte pas, et que je suis français qu'ils doivent savoir qu'on ne dit pas « oui » mais qu'on dit

> « oui, monsieur », qu'on ne dit pas « bonjour » mais qu'on dit « bonjour, monsieur » à quelqu'un qu'on ne connait pas. Ça fait partie de l'apprentissage global de la langue et de la culture.

Pouvant ainsi être considéré à la fois comme finalité ou moyen du projet éducatif, l'objet langue-culture revêt une dimension axiologique : il véhicule et est véhiculé par des valeurs dont la connaissance et la reconnaissance nous semble impliquer l'exercice d'une réflexion éthique. Notons toutefois, et nous aurons l'occasion de revenir sur cette observation, que nous n'avons pas repéré dans la parole de nos enquêtés l'idée d'une formation à la citoyenneté démocratique ou aux droits de l'homme. Si quelques témoignages montrent l'ancrage axiologique de l'objet langue-culture, la question des valeurs semble toutefois se poser moins dans le cadre d'une éducation morale ou civique, que dans celui du conflit lié à l'agir en contexte multiculturel.

3.5. Une dimension multiculturelle

Tous nos jugements d'ordre éthique se rapportent à des représentations du bien, du juste, du légitime, etc., représentations en partie façonnées par nos appartenances culturelles. Comme le montrent les études menées dans une perspective interdidactique sur les cultures éducatives, les valeurs auxquelles se réfèrent enseignants et apprenants sont ainsi davantage susceptibles de s'opposer en situation multiculturelle d'enseignement-apprentissage. Notre enquête par entretiens, dont le but était précisément d'explorer cette dimension conflictuelle de l'agir enseignant, a permis d'obtenir plusieurs témoignages pouvant éclairer la manière particulière dont se pose la problématique de l'éthique en contexte multiculturel. Nous bornerons ici notre analyse à deux aspects de cette problématique, celui de l'évaluation, puis celui de l'hétérogénéité culturelle du public d'apprenants.

Dans le chapitre 2, nous avons vu que l'évaluation, en ce qu'elle est soumise à l'arbitraire et au subjectif, questionne directement l'enseignant dans son autorité et dans les conséquences de ses actes. Par ailleurs, nous avons évoqué le fait qu'elle s'exerce toujours en référence à une norme, laquelle diffère selon les conceptions culturelles dominantes. L'analyse de nos entretiens confirme la difficulté pour les enseignants de se situer par rapport à cette norme. De manière assez significative, on trouve la trace de cette difficulté dans la parole de nos trois publics d'enquêtés. Nous illustrerons donc cette dimension multiculturelle en citant

successivement trois témoignages qui s'éclairent mutuellement à travers le croisement des points de vue.

Le premier témoignage est extrait d'un entretien mené avec une enseignante de FLE en France :

> EFF5-R23 : Alors l'évaluation c'est pas mon fort. […]. Et surtout ce qui est difficile c'est que… ben par exemple l'année dernière j'avais une Coréenne… elle était toujours là, elle a tout bien fait mais normalement on l'avait mis au début au niveau en dessous et elle a absolument voulu être dans le niveau au-dessus. Elle a quand même réussi à avoir douze. Mais pour elle douze… en Corée, avoir un douze mais c'est une catastrophe ! […]. Donc ça aussi il faut leur expliquer qu'en France c'est différent […]. Mais pour eux, c'est pas... La plupart des étudiants dans leur pays ça ne fonctionne pas comme ça, aux États-Unis, en Amérique Latine, en Corée, au Japon pareil […]. Et du coup, déjà que j'aime pas noter mais alors là...

Le deuxième est extrait d'un entretien mené avec une enseignante de JLE en France. On constate ici que, à l'inverse, l'enseignant doit s'adapter à la norme en vigueur dans les universités françaises :

> EJF4-R19 : […] oui il y a une chose qui m'a frappée… c'était on ne peut pas donner la note, bonne note c'est-à-dire… en France c'est plutôt la note c'est sévère par rapport aux autres pays, on dit. Mais par exemple moi je préfère mettre la bonne note… Mais on m'a dit qu'on ne peut pas mettre la note par exemple vingt sur vingt. Donc, il faut arranger un peu…

Le troisième témoignage est extrait d'un entretien mené avec un enseignant de FLE au Japon. Comme nous l'avons vu ci-avant (sect. 2.3), au Japon, la sélection s'opère principalement lors du concours d'entrée à l'université. Une fois admis, il est relativement aisé pour un étudiant d'obtenir ses unités de valeur. Dans ce contexte, il n'est pas rare que les enseignants natifs de FLE se montrent plus sévères que leurs collègues japonais. Le témoignage suivant relate précisément un cas où l'évaluation d'un enseignant natif, sans doute jugée inadaptée, a manifestement été revue par ses collègues japonais :

> EFJ1-R62 : Il y a aussi le problème, ça m'est arrivé une fois et ça m'avait très fortement choqué. C'est il y a longtemps, j'avais recalé une étudiante, et on lui a organisé un examen pendant les vacances, un examen de passage ou je sais pas… Et on a fait sans me prévenir, ce n'est pas moi qui ai écrit les questions, donc je sais pas. Et donc je l'ai eue, j'ai eu cette même étudiante qui est passée comme ça d'une

> année à l'autre alors que je l'avais recalée. Elle était très gênée au début, c'est ça qui était intéressant, et moi je l'ai vue je n'étais pas content non plus…

Intéressons-nous à présent à un second aspect de la problématique éthique de l'agir en contexte multiculturel. Il concerne la gestion de l'enseignement à un public hétérogène. Dans notre corpus, il est illustré par la parole des enseignants de FLE en France. Dans le témoignage suivant, un enquêté présente ainsi certains enjeux liés à la gestion de la diversité culturelle et sociale du public d'apprenants :

> EFF4-R9 : […] c'est vrai qu'on a pas les clés de tout hein. Il y a eu des tensions une fois entre des Turcs justement, Kurdes, et puis je sais plus quelle autre nationalité, à propos du génocide arménien, aussi. […] Mais c'est vrai que des gens qui ont traversé tout le pays, qui sont arrivés à pied jusqu'en France par des réseaux tout ça, alors que d'autres sont étudiants... […]. On peut avoir des femmes japonaises de chez Hitachi, des femmes de cadre, qui ont aucun problème au niveau financier, et puis des gens qui sont réfugiés politiques, pour lesquels un sou est un sou, et c'est très difficile d'acheter un livre. Donc ça, ce sont des chocs à la fois culturels, et aussi économiques. Et on doit en tenir compte aussi dans notre manière de… enfin, quand on enseigne, quoi.

Dans le témoignage suivant, une autre enquêtée évoque plus précisément le cas d'un conflit entre des apprenants d'origine culturelle différente :

> EFF5-R8 : […] une année on avait un groupe où c'était moitié américains, moitié russophones et les étudiants s'entendaient pas très bien entre eux. Et c'était aussi les Américains plutôt très jeunes étudiants et les russophones c'était des gens qui habitaient ici depuis plusieurs années… […]. Il y avait de la concurrence entre eux. Il y avait beaucoup de Tchétchènes qui avaient vécu des choses difficiles. […]. C'était un peu aussi : « je suis américain… ». Certains hein mais quand même plusieurs se sentaient un peu supérieurs et n'avaient pas trop envie de savoir de la culture des autres. Et comme les autres, les vécus c'était beaucoup la guerre tout ça, ça avait été un peu difficile.

Citons pour finir cet autre témoignage dans lequel la même enquêtée nous relate plus précisément une expérience de cours assez conflictuelle, expérience qui, de nouveau, permet de comprendre certains enjeux éthiques de l'agir enseignant en contexte multiculturel :

> EFF5-R16 : L'année dernière, il y avait un cours où le premier exposé c'était un Marocain sur le terrorisme, et le deuxième exposé, c'était un Espagnol sur le

> mariage homosexuel. Alors le Marocain nous a d'abord dit que depuis qu'il est en France, il est victime de racisme, que tout le monde l'assimile à un terroriste, que lui sa religion ce n'est pas ça, que dans sa religion on dit qu'il ne faut pas tuer, et tout ça… Donc, il y a eu un débat là-dessus. Et après, sur le mariage homosexuel, à la fin du cours, le Marocain raconte « moi, je connais une dame, son fils était homosexuel, elle l'a tué ». […]. Et puis il termine en disant, « ben moi, je ferais pareil ». J'avoue que là, je me suis vraiment laissé surprendre.

Comment réagir effectivement en pareil cas ? Dans *L'éducation interculturelle*, c'est en ces termes que Martine Abdallah-Preitcelle résumait la problématique correspondante :

> Comment adapter l'intervention pédagogique ? Selon quelles modalités ? Quel est l'impact des données culturelles sur l'acte d'apprentissage et d'enseignement ? Comment concilier le respect des différences et des traditions éducatives avec un acte qui se caractérise par une certaine violence symbolique puisqu'il implique par nature une intrusion dans le monde de l'autre ? (2013, p. 74)

Force est de constater que ces questions sont encore aujourd'hui pleinement d'actualité. Et s'il est vrai que tout enseignement de langue-culture ne se fait pas nécessairement en contexte multiculturel – et inversement, que l'enseignement en contexte multiculturel ne se réduit pas à l'objet langue-culture –, il semble cependant que la problématique éthique de l'agir professionnel en contexte multiculturel gagnerait à être développée en DLC, et consécutivement, en formation des enseignants.

3.6. Une dimension méthodologique

Comme nous l'avons vu dans le chapitre 3 (sect. 2.3), c'est à Christian Puren (1994) que l'on doit la mise en évidence du lien entre les problématiques éthique et méthodologique en DLC. S'appuyant sur le concept d'« éclectisme méthodologique », il a souligné le rapport de causalité entre l'absence actuelle de certitudes méthodologiques et le poids de la responsabilité individuelle des enseignants. Depuis la fin des méthodologies constituées, les enseignants sont ainsi davantage amenés à effectuer des choix personnels, à assumer individuellement leurs propres difficultés.

Nous avons trouvé dans notre corpus un passage qui nous semble particulièrement bien éclairer ce lien entre les problématiques éthique et méthodologique, tel qu'il a été décrit par

Christian Puren. Invitée à rendre compte des changements méthodologiques intervenus dans sa pratique depuis ses débuts dans le métier, une enquêtée, enseignante de FLE au Japon depuis plus de 30 ans, relate ainsi son parcours méthodologique. Le témoignage est long, mais il nous semble important de le retranscrire ici dans sa quasi-totalité :

> EFJ4-R14 : […] Alors j'ai commencé avec le « Mauger bleu », alors c'était aussi beaucoup d'exercices de grammaire. Pour moi c'était très facile d'enseigner avec le « Mauger bleu », parce qu'on enseignait comme j'avais appris quand j'étais à l'école primaire et en secondaire. Donc j'enseignais le français comme je l'avais appris moi-même en tant que... Mais ça n'allait pas très bien. Et puis bon, le manuel a changé, après j'ai travaillé avec « La France en direct ». Alors là, méthode directe, on met plus un mot de japonais, ça tombait bien je le parlais pas.

Et de poursuivre :

> EFJ4-R15 : […]. Du « Mauger bleu », on passait à « La France en direct », alors c'était fini, on avait plus de textes rébarbatifs, etc., il fallait faire des petits personnages, on avait des petits dialogues. Les étudiants n'avaient rien du tout, il fallait qu'ils devinent tout, les pauvres. Et ils donnaient bien hein, ils essayaient vraiment, et puis moi aussi. Et alors, « La France en direct », il y avait un manuel épais comme ça, le manuel de prof, qui nous expliquaient tout, comment il fallait faire. Vous dites ceci, vous dites cela. Alors moi j'ai scrupuleusement, sérieusement, j'ai tout bien étudié, tout bien appris, j'ai été formée comme ça. Et on faisait des exercices structuraux, etc. Et puis après je me suis rendu compte que les exercices structuraux, ça pouvait être un bon truc pour débloquer les choses, mais qu'une fois qu'on avait fait l'exercice, on n'avait pas forcément bien compris le truc. Alors il y a eu « C'est le printemps ». Alors avec « C'est le printemps », j'ai appris qu'il fallait faire systématiser les étudiants, en donnant des exemples, et ne pas donner la règle de grammaire, mais essayer de faire découvrir à l'étudiant, les régularités syntaxiques, grammaticales qu'on retrouvait dans certains énoncés. Mais ça, j'aimais bien ça, oui, oui. […]. Et puis... Donc je réutilise encore tout ça, je mélange tout.

Lorsqu'on lui fait remarquer qu'il s'agit d'une pratique éclectique, l'enquêtée confirme et nous livre un discours qui laisse précisément transparaître une absence de certitude, un doute lié à des choix qui sont devenus des choix personnels :

> EFJ4-R16 : Oui, très éclectique, donc qui vient d'un apprentissage sur le temps, avec différentes méthodes, et puis en… toujours, toujours en pensant bien que… c'est pas forcément la méthode idéale... Peut-être que si je faisais une méthode pour un autre pays, j'en ferais une complètement différente. Mais il me semble que ça, ça a été rôdé, et ça pourrait peut-être marcher… Alors, je suis peut-être complètement à côté, puisque maintenant mes étudiantes semblent complètement... Enfin bon il y a quand même des classes qui accrochent un peu mieux, mais...

Dans une moindre mesure, mais de manière tout de même significative, le témoignage suivant, extrait d'un entretien mené avec un enseignant de FLE au Japon, nous semble aussi illustrer ce lien entre l'incertitude méthodologique et la problématique de l'éthique :

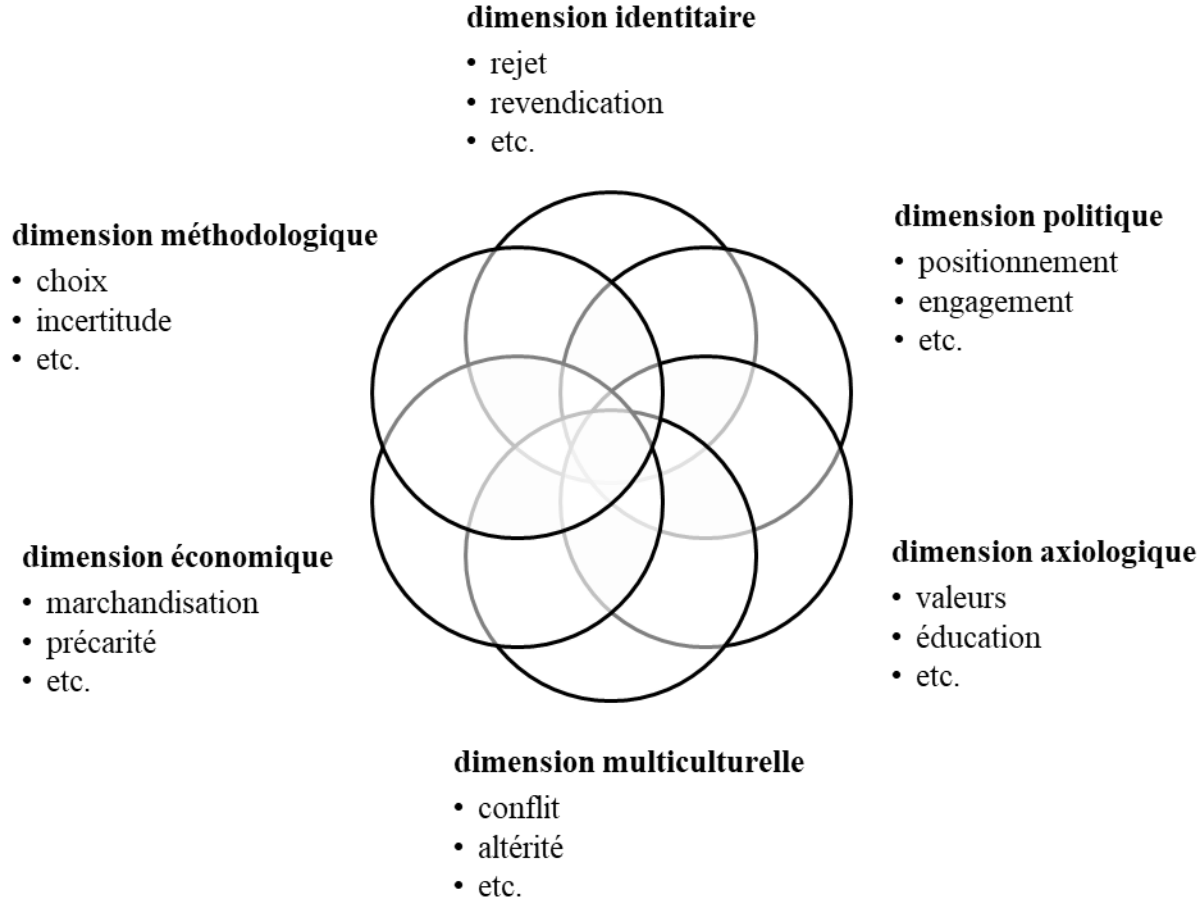
> EFJ5-R35 : J'ai une désarmante liberté. […]. Je pourrais faire n'importe quoi en cours, personne ne viendrait me le dire. […]. Alors, j'essaie de faire ce que j'ai envie de faire, et de le faire le mieux possible. C'est mon gagne-pain, donc je n'ai pas intérêt en réalité à faire n'importe quoi. Donc j'essaie de faire les choses telles que je peux les concevoir le mieux.

Si la « désarmante liberté » dont parle l'enquêté est probablement en partie liée à la spécificité de son contexte institutionnel d'enseignement-apprentissage, elle nous semble aussi résulter de l'absence de certitudes méthodologiques en DLC. Face au poids de sa responsabilité individuelle et au sentiment d'avoir fait de son mieux, l'enseignant de langue-culture apparaît comme en proie à la vulnérabilité et à l'indécision.

3.7. Schéma de synthèse

Notre question de départ, rappelons-le, était la suivante : en quoi l'enseignement-apprentissage d'une langue-culture diffère-t-il, du point de vue de l'éthique, de celui d'une autre discipline ? Sur la base de notre réflexion normative et de l'analyse de notre corpus, nous avons pu identifier six spécificités, définies ici comme autant de dimensions : identitaire, politique, économique, axiologique, multiculturelle et méthodologique. Le schéma de synthèse suivant donne à voir l'idée que les différentes dimensions répertoriées sont intimement imbriquées entre elles ; elles composent un noyau dur, ou plutôt un noyau multidimensionnel qui nous semble justifier la mise en place, dans une perspective disciplinaire, d'une réflexion sur l'éthique professionnelle des enseignants de langue-culture.

Schéma 4 : Spécificités de l'éthique professionnelle des enseignants de langue-culture



La section suivante sera plus précisément consacrée, dans une perspective descriptive, à l'analyse et la conceptualisation de la dimension multiculturelle de l'éthique professionnelle des enseignants de langue-culture.

4. Enjeux de l'éthique professionnelle des enseignants de langue-culture en contexte multiculturel

Dans cette section, nous essaierons de décrire le fonctionnement de l'éthique professionnelle de nos enquêtés. Pour cela, nous chercherons notamment à tester le « modèle complexe de la compétence culturelle » de Christian Puren ainsi que l'antagonisme ternaire « multiculturel, interculturel, transculturel » de Jacques Demorgon que nous avons présentés dans le chapitre 4 (sect. 3). À partir de ces conceptualisations, nous essaierons d'identifier et de décrire les orientations éthiques correspondant aux cinq composantes de la compétence culturelle. De nouveau, nous recourons ici à une analyse thématique. Sur la base de notre réflexion normative, et après avoir procédé à une lecture de l'ensemble de nos entretiens, nous avons construit une grille d'analyse fondée sur un système de correspondance entre chaque composante de la compétence culturelle et une orientation éthique particulière. Pour plus de clarté, nous reproduisons ici notre grille d'analyse thématique.

Tableau 7 : Grille d'analyse de l'enquête par entretiens

Perspectives culturelles	Orientations éthiques	Thèmes associées
multiculturelle	conviction	authenticité, sincérité, croyance, conflit, etc.
interculturelle	altérité	empathie, curiosité, prudence, culpabilité, etc.
métaculturelle	connaissance	cultures éducatives, interprétation, etc.
co-culturelle	compromis	discussion, négociation métacommunication, etc.
transculturelle	lien	climat de confiance, recherche d'un lien, etc.

Précisons par ailleurs que l'analyse a porté sur des unités de signification de longueur variable (une expression, une phrase, un paragraphe) correspondant à une orientation éthique définie comme unité thématique. Nous rendrons compte ici de cette analyse en développant pour chaque thématique les hypothèses ou les questions de recherche qui lui sont liées. Dans un dernier mouvement, à partir de l'ensemble de notre réflexion, nous essaierons de proposer une modélisation de l'éthique professionnelle de nos enquêtés.

4.1. Une éthique multiculturelle de la conviction

Dans le chapitre 1 (sect. 4.2), nous avons défini l'éthique de la conviction en référence à la conceptualisation de Max Weber (1919 [1959]), lequel opère une distinction entre l'éthique de la conviction et l'éthique de la responsabilité. Dans le cadre de l'opposition wébérienne, l'éthique de la conviction, on l'a vu, est le lieu de l'ego, de l'affirmation du sujet et de ses valeurs personnelles. En consacrant le primat de la sincérité, de l'authenticité et de l'engagement personnel, le partisan d'une éthique de la conviction est résolument orienté vers l'action.

Dans le chapitre 4 (sect. 3.2), la mise en regard des conceptualisations de Jacques Demorgon et de Christian Puren nous a permis d'identifier une différence dans le choix de l'opérateur logique lié à l'idée d'une coexistence de cultures différentes. Là où Jacques Demorgon parle de perspective *multi*culturelle, Christian Puren recourt au terme de composante *pluri*culturelle. Alors que le pluriculturel, au-delà du simple constat d'une différence entre les cultures, fait référence à l'idée d'une cohabitation harmonieuse, le multiculturel, on l'a vu, met davantage l'accent sur la différence, la séparation et la juxtaposition des cultures ; il est le lieu de la rupture et du dissensus.

Par conséquent, le terme de *multi*culturel nous semble plus en accord avec l'idée d'une éthique de la conviction qui, comme on va le voir à présent, apparaît comme une orientation constitutive de l'agir professionnel en contexte multiculturel.

Dans le cadre de notre master 2, nous avions déjà pu identifier dans la parole de nos enquêtés des unités thématiques correspondant à une éthique de la conviction. Il s'agissait alors de valider l'hypothèse selon laquelle l'action de l'enseignant n'est pas unilatéralement vouée à l'évitement du conflit interdidactique. À travers le développement de cette hypothèse, nous souhaitions dénoncer le primat d'un interculturel pacifiste et, plus précisément, la négation du conflit lié à l'expérience de l'altérité.

Parmi les témoignages alors obtenus, citons les trois suivants qui illustrent assez clairement la reconnaissance du conflit interdidactique, ainsi que l'importance des valeurs personnelles dans la manière dont l'enseignant conçoit sa pratique de cours :

> EFJ7-R12 : Je ne souhaite pas me comporter comme un Japonais. Et je souhaite que vous *[les étudiants]* soyez choqués par le comportement des Français. Ça, c'est mon attitude. Mais je pense que le choc culturel, il est nécessaire. Et tant pis, si cela vous fait souffrir.

> EFJ9-R12 : Ils font ce qu'ils *[les étudiants]* veulent, moi je fais ce que je veux. Au sens où je suis dans le lieu de la classe, je fixe les règles du travail, c'est moi qui suis le garant du lieu, le garant d'une loi.

> EFJ7-R12 : Mais pourquoi est-ce que je suis… j'ai l'air de mauvaise humeur ? Pourquoi est-ce que je crie ? Si je crie, pourquoi est-ce que les professeurs français sont différents des professeurs japonais ? Pourquoi je n'accepte pas que vous dormiez en classe ? Parce que je suis français. Voilà. Donc, il faut vous y faire.

Les entretiens que nous avons menés dans le cadre de la présente recherche confirment assez nettement le recours à une éthique de la conviction dans les pratiques enseignantes. Notre but n'est toutefois pas ici de recenser l'ensemble des unités thématiques qui correspondent à cette orientation éthique, mais d'en décrire plus précisément le fonctionnement.

Dans cette perspective, l'analyse permet d'identifier trois fonctions de l'éthique de la conviction, ou plutôt trois moments majeurs au cours desquels l'éthique de la conviction peut imposer à l'enseignant d'agir selon ses propres conceptions, ses propres valeurs ou sa propre sensibilité. Le premier concerne les choix méthodologiques. À la question de savoir quelles sont, selon lui, les qualités les plus importantes pour exercer son métier, un enquêté, enseignant de FLE au Japon, nous répond ceci :

> EFJ1-R21 : […] la première qualité c'est qu'il faut réussir à convaincre les étudiants à s'exprimer par écrit ou par oral en français. Il y a un travail de conviction qui est nécessaire et donc il faut avoir le talent ou les techniques pour convaincre les étudiants de parler.

L'action de cet enquêté, ou en tout cas la conception qu'il a de sa mission, entre ainsi assez radicalement en conflit avec les habitudes éducatives de son public d'étudiants japonais. L'enseignant oriente son action selon ses propres conceptions.

Dans ce second témoignage, un autre enquêté nous parle de sa vision de l'enseignement. Il y défend le principe d'une méthodologie directe :

> EFJ3-R8 : […]. Alors après, bien sûr, il faut tenir compte de l'environnement, du contexte, mais je reste persuadé qu'on est pas obligé de passer par la traduction. Si c'est pour faire de la grammaire-traduction, cela n'a aucun intérêt. […]. Je reste persuadé qu'on peut enseigner le français sans avoir recours au japonais.

Nous aurons l'occasion de revenir sur la question du recours à la langue source, car elle est absolument cruciale pour comprendre certains aspects de l'éthique de nos enquêtés.

Intéressons-nous à présent à un deuxième moment où les enseignants peuvent être amenés à mobiliser des valeurs personnelles. Il concerne plus précisément la question disciplinaire et le respect des règles imposés par l'enseignant. Dans le témoignage suivant, un enquêté, enseignant de FLE au Japon, nous relate la manière dont il réagit lorsque des étudiants dorment en cours, attitude, on l'a vu, relativement fréquente au Japon :

> EFJ1-R58 : […] Je suis embêtant parce que s'il y a quelqu'un qui s'endort dans ma classe et ben je vais le réveiller trois fois si c'est nécessaire et il m'arrive parfois de mettre dehors quelqu'un qui s'est endormi une quatrième fois. Donc voilà... je les embête.

Le terme « embêtant » est significatif car il montre bien que l'enquêté n'ignore pas qu'il va à l'encontre d'une habitude éducative, d'une norme généralement admise au Japon.

Dans le témoignage suivant, le même enquêté nous parle de sa conception de l'évaluation. De nouveau, il est intéressant de constater ici qu'il agit en connaissance de cause, par fidélité à ses propres principes, et sans se préoccuper prioritairement des conséquences de ses actes :

> EFJ1-R60 **:** […] il y a une année où j'ai recalé un tiers de ma classe et là il n'y avait rien à faire, c'était une classe où ça ne se passait pas bien. Je m'attendais à ce qu'on me fasse une remarque, car évidemment ça ne se fait pas dans mon université, mais je n'ai jamais eu de remarque…

Enfin, mentionnons un dernier moment de l'éthique de la conviction, peut-être le plus prégnant car le plus directement lié à l'éthique enseignante. Il concerne l'exigence d'authenticité. Dans le chapitre 2 (sect. 3.4), nous avons vu avec Philippe Meirieu que la séduction pédagogique s'opère aussi dans l'authenticité, dans la congruence de l'enseignant avec son objet d'enseignement, dans la manière dont il l'habite, le transmet. Lorsqu'on leur demande quels sont les conseils qu'ils donneraient à un enseignant débutant, deux enquêtés, particulièrement expérimentés, formulent un même conseil. La première est enseignante de FLE au Japon :

> EFJ4-R47 : Être naturel, ne pas se forger une personnalité dans la classe, rester… rester soi-même, pour être vraiment à l'écoute, pour toucher les gens en tant que, en tant qu'être, individu en face de soi.

Le second est enseignant de FLE en France :

> EFF2-R24 : D'être naturel, de pas se prendre trop au sérieux. D'être soi-même, c'est difficile d'être à la fois prof et soi-même, enfin à la fin ça devient un peu une seconde nature mais... Mais bon, je suis moi-même, ça m'arrive de montrer mes convictions aux étudiants. Je veux dire moi je... Il m'est même arrivé de pleurer une fois. J'ai pas pu me contrôler, c'était à propos de... ben de chanson… je leur ai passé « Göttingen » de Barbara et d'un seul coup ça m'a ému aux larmes. […]. Donc je leur ai expliqué que j'étais très ému et pourquoi. Et voilà. Donc ça peut arriver aussi. Être soi-même, c'est important.

Si cette exigence d'authenticité concerne, on l'a dit, l'éthique enseignante d'une manière générale, elle se pose avec une acuité particulière dans le cadre de l'agir en contexte multiculturel. Invitant l'enseignant à être lui-même, à agir selon sa propre sensibilité, ses propres convictions, elle implique aussi la reconnaissance du conflit interdidactique, et condamne, de fait, l'idée d'une éthique de l'altérité unilatéralement orientée vers l'évitement du conflit. Dans le développement suivant, nous nous pencherons plus précisément sur le risque lié au primat d'une éthique de l'altérité, consensuelle et pacifiste, dans la formation des enseignants de langue-culture.

4.2. Une éthique interculturelle de l'altérité

Dans la chapitre 1 (sect. 4.2), nous avons vu que l'altérité est au cœur de la réflexion éthique. De la même manière qu'il n'y a pas d'éthique sans responsabilité, il n'y a pas d'éthique sans altérité. Nous avons alors rendu compte, plus spécifiquement, de la pensée d'Emmanuel Levinas, philosophe souvent convoqué dans le champ de l'éthique appliquée. Comme nous l'avons vu, l'éthique lévinasienne est une éthique subjective ; elle repose non pas dans la connaissance, mais dans la rencontre de l'altérité, dans le face-à-face avec autrui qui convoque *ma* responsabilité. Fondée sur la dissymétrie de la relation intersubjective, elle se caractérise par la non réciprocité : je suis responsable d'autrui sans en attendre la réciproque.

Dans le chapitre 2, nous avons pu voir que l'éthique de l'altérité était constitutive de l'agir enseignant. S'appuyant précisément sur l'éthique lévinasienne, Philippe Meirieu propose ainsi d'adjoindre au postulat d'éducabilité un principe de non réciprocité. L'enseignant doit postuler l'éducabilité de l'élève, mais savoir que nul ne peut apprendre à la place de l'autre.

Tout faire pour que ses élèves réussissent, mais ne rien espérer en retour. La recherche de Didier Moreau (2003), on l'a vu, a aussi permis de confirmer, d'un point de vue empirique, l'importance de l'éthique de l'altérité dans le processus de professionnalisation des enseignants, lesquels doivent admettre le caractère indépassable de l'altérité de l'élève.

Dans le chapitre 3, nous avons vu que l'EPI promue par le CdE était aussi basée sur un ensemble de savoir-être relatifs à l'altérité, à une capacité d'empathie, de décentration, de sollicitude, etc. L'éthique sous-tendue par l'approche interculturelle rejoint ainsi assez directement la perspective ouverte par Emmanuel Levinas, philosophe auquel font d'ailleurs explicitement référence Martine Abdallah-Pretceille et Louis Porcher (1998, p. 98) pour conceptualiser et promouvoir une éthique de l'altérité dans la relation éducative en contexte multiculturel.

De la sorte, il nous semble possible d'opérer une correspondance entre l'éthique de l'altérité et la problématique de l'interculturel, définie ici comme un travail sur les représentations en vue d'éviter les conflits et les malentendus issus de la rencontre avec des personnes d'une autre culture. Une brève analyse de notre corpus suffit à confirmer, sans grande surprise, l'importance de cette orientation éthique dans la manière dont les enquêtés conçoivent leur métier. Les exemples abondent. Nous nous bornerons ici à deux témoignages. Le premier est extrait d'un entretien mené avec un enseignant de FLE au Japon. L'enquêté énumère les qualités qui, selon lui, sont les plus importantes pour exercer son métier :

> EFJ6-R6 : […] il faut avoir un certain sens du contact, se demander ce qui se passe dans la tête des gens.... D'essayer de comprendre ce qui se passe dans leur tête, à mon avis, c'est bien. Il y a des gens qui ont ce sens-là et d'autres qui ne l'ont pas. Et puis un certain tact, par exemple de savoir parler de manière qui blesse pas... Ouais, l'empathie quand même c'est important.

Le second témoignage est extrait d'un entretien mené avec une enseignante de FLE en France. L'enquêtée donne ici des conseils à un enseignant débutant.

> EFF1-R24 : […] Et surtout rester ouvert… surtout en FLE, si on aime pas... Si on aime pas, si on est pas intéressé par l'Autre avec un grand A, ben faut peut-être réfléchir à un autre métier, parce que dans ce cas-là on sera pas heureux dans ce métier quoi. Voilà. Mais ça c'est valable je pense pour tout enseignant, mais particulièrement quand on a un public d'étudiants, d'élèves, ou d'enfants… enfin peu importe, mais un public d'étrangers, quoi.

De nouveau, notre but n'est pas de recenser l'ensemble des unités thématiques correspondant à l'éthique de l'altérité qui, nous l'avons déjà vu, représente une orientation constitutive, centrale même, de l'éthique enseignante. Dans le cadre de cette analyse, il nous importe davantage d'essayer d'en décrire le fonctionnement, et plus exactement de questionner le discours normatif à l'aune de notre recherche empirique.

Nous avons vu en effet que le discours normatif en DLC, celui émanant principalement des travaux du CdE, est un discours consensuel, marqué par une idéologie pacifiste (chap. 3, sect. 3.1). En nous appuyant notamment sur les apports de la psychologie sociale, nous avons dénoncé l'aporie identitaire de l'EPI. Engagé dans un processus de construction identitaire, le sujet est appelé à être lui-même, à affirmer une identité ; il ne peut s'en tenir à une éthique de la bonne volonté.

Cette observation a par ailleurs été confirmée, d'un point de vue empirique, par l'analyse de notre propre corpus. L'agir enseignant, avons-nous vu, s'ancre dans une éthique de la conviction : les valeurs, les conceptions, la sensibilité de l'enseignant ont une importance déterminante dans la manière dont il conçoit sa pratique de cours et sa relation aux apprenants. De fait, la question se pose : ce décalage manifeste entre, d'un côté, un discours normatif le plus souvent consensuel – centré sur l'altérité –, et d'un autre, une pratique effective conflictuelle – centrée en partie sur soi-même –, ne risque-t-il pas de nuire à la professionnalisation des enseignants débutants ?

Christian Puren a souvent dénoncé les dangers d'un discours limitatif en formation des enseignants. Critiquant avec véhémence les limites du concept de « centration sur l'apprenant », il évoquait notamment le risque que cette centration provoque :

> […] l'inutile frustration, voire la culpabilisation d'enseignants parmi les plus 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, il nous semble intéressant d'explorer ici l'hypothèse d'une culpabilisation des enseignants. Le primat d'une éthique de l'altérité en formation des enseignants ne risque-t-il pas, pareillement, de contribuer à culpabiliser des enseignants qui, répondant en partie à une exigence d'authenticité, seront dans l'incapacité d'éviter systématiquement le conflit inhérent à la rencontre des cultures dans la classe de langue ?

Pour essayer d'apporter des éléments de réponse à ce questionnement, nous nous appuierons sur la recherche empirique de Didier Moreau (2003) qui, comme nous l'avons vu (chap. 2, sect. 4.1), a permis de mettre au jour deux épreuves que traverse successivement l'enseignant débutant : l'épreuve de la vulnérabilité, d'abord, qui consiste dans l'expérience de la vulnérabilité des élèves et la reconnaissance de la sienne propre ; et l'épreuve de l'opacité, ensuite, qui consiste à accepter la résistance de l'élève et à renoncer à la maîtrise totale de l'acte éducatif. En ce que ces épreuves s'apprécient directement à l'aune du sentiment de culpabilité de l'enseignant, elles nous permettront d'évaluer ici le risque d'une culpabilisation des enseignants.

À travers le concept d' « épreuve de la vulnérabilité », intéressons-nous tout d'abord au récit livré ci-dessous par un enquêté, enseignant de FLE au Japon, auquel nous avons demandé de relater le souvenir d'une expérience conflictuelle.

> EFJ10-R10 : On avait lu un texte et j'avais dit aux étudiants que d'abord on allait commencer par expliquer quelques points de grammaire pour essayer de comprendre le vocabulaire par la suite. Et une étudiante m'a dit : « Je ne comprends pas ce mot, je ne comprends pas ce mot, je ne comprends pas ce mot ». Je lui ai dit deux ou trois fois : « D'abord, on va expliquer la grammaire et si tu comprends la grammaire, peut-être tu comprendras la nuance ». Et elle m'a reposé la question encore une fois, et là… j'ai crié : « Après ! ».

Se retrouvant, malgré lui, confronté à la souffrance de cette apprenante, l'enquêté mesure alors les conséquences de son acte :

> EFJ10-R19 : J'ai regretté et je regrette encore, je n'aurais pas dû. Je regrette pour moi et pour l'étudiante aussi… La pauvre, elle n'a pas compris ce qui lui arrivait.

Dans le témoignage suivant, un second enquêté, enseignant de FLE au Japon, nous relate pareillement un acte dont les conséquences n'avaient manifestement pas été envisagées. Énervé par l'attitude de l'un de ses apprenants, cet enquêté réagit lui aussi violemment :

> EFJ8-R10 : Il arrêtait pas de parler, à droite à gauche, il m'emmerdait quoi. Et je suis arrivé à sa table… et j'ai… j'ai failli lui taper de dessus, quoi ! Mais, j'ai tapé sur la table… et je l'ai engueulé en japonais.

La vulnérabilité des apprenants interpelle alors l'enseignant, l'obligeant à se rendre lui-même vulnérable :

> EFJ8-R10 : Et le type était terrorisé, et tous les autres étaient terrorisés. Et je me suis rendu compte que ce n'était pas la bonne solution parce que jusqu'à la fin du cours, il y en avait pas un qui levait la tête. Et à la fin, le type, il est venu s'excuser. Et c'est moi qui me suis excusé, quoi. […]. Et je me suis bien juré de ne plus me laisser aller comme ça.

Recourant maintenant au concept d'« épreuve de l'opacité », examinons ici deux autres expériences conflictuelles relatées par nos enquêtés. Dans le témoignage ci-dessous, un premier enquêté, enseignant de FLE au Japon, nous résume en ces mots la difficulté d'accepter l'opacité des apprenants – et de composer avec le caractère inéluctable de l'incompréhension réciproque :

> EFJ1-R45 : Ça m'arrive de m'énerver, et à chaque fois je suis très gêné. Avant je m'énervais plus vite, parce que je ne comprenais pas que l'on ne puisse pas me comprendre. […]. Quand on s'énerve, c'est qu'on ne comprend pas… Il faut accepter, mais c'est difficile.

Dans le témoignage suivant, un second enquêté attribue pareillement à ses apprenants la responsabilité du déficit de compréhension :

> EFJ9-R10 : Ça m'est arrivé il y a quinze ans, à une époque où j'étais tellement frustré que j'arrivais dans cette logique de les mettre en cause : « Vous devez comprendre ! ». J'ai entièrement arrêté ça il y a plus de quinze ans, parce que je me suis rendu compte que ça ne marche pas.

Ayant renoncé à la maîtrise totale de l'acte éducatif, ce même enquêté considère l'apprenant comme un sujet à l'altérité indépassable et, en tant que tel, susceptible de l'aider dans sa quête d'expertise :

> EFJ9-R10 : C'est mon problème d'arriver à me faire comprendre. C'est du côté du prof que ça se passe ça, pas du côté de l'élève. Quel que soit l'élève, il faut de toute façon arriver à faire quelque chose avec lui, c'est ça le métier. Donc tu le prends tel qu'il est, tu n'as pas à vouloir qu'il soit autre que ce qu'il est. Il faut faire avec. Et donc s'énerver, c'est rien, c'est que dalle, ça n'a aucun sens.

Notons que l'enquêté a aussi radicalement modifié ses exigences vis-à-vis de ses apprenants. Dans le passage ci-dessous, le rapport aux apprenants est devenu un rapport de sollicitude. Nous nous situons de nouveau dans la perspective lévinasienne : l'apprenant assigne l'enseignant à la responsabilité sans que ce dernier ne soit tenu d'en attendre la réciproque :

> EFJ9-R15 : Et j'en ai tiré la leçon, j'ai changé pas mal de choses. À partir de là notamment, j'ai entièrement cessé de présupposer qu'ils doivent savoir quelque chose, même s'ils doivent le savoir vraiment parce que ça fait une demi-heure que je patine sur ce truc-là… mais bon, je repars à zéro, j'accepte.

Les expériences conflictuelles relatées ici – analysées et interprétées à l'aune des travaux de Didier Moreau – confirment le lien entre la construction de l'éthique professionnelle enseignante et l'expérience conflictuelle de l'altérité : assumer la responsabilité éducative, c'est en partie reconnaître la vulnérabilité et l'opacité d'autrui-apprenant, en même temps que celles du soi-enseignant.

Dans l'épreuve de la vulnérabilité, on l'a vu, la capacité de sollicitude des enseignants apparaît comme intimement liée à leur sentiment de culpabilité. C'est en effet parce qu'ils prennent la mesure de la vulnérabilité de leurs apprenants (« Et le type était terrorisé » / « La pauvre, elle n'a pas compris ce qui lui arrivait »), et qu'ils en éprouvent une culpabilité ou un regret (« Et c'est moi qui me suis excusé » / « Je n'aurais pas dû ») que les enseignants modifient leurs conceptions de la relation éducative (« Et je me suis bien juré de ne plus me laisser aller comme ça »).

Nous retrouvons ici l'idée du principe de responsabilité que nous avons décrit dans le chapitre 2 (sect. 3.6). La responsabilité morale de l'enseignant peut s'envisager comme une auto-obligation, un devoir qui puise sa source dans un sentiment d'inquiétude ou de culpabilité vis-à-vis de la vulnérabilité de l'élève. Comme le souligne Paul Ricœur, lorsque le sentiment de culpabilité exprime le fait que l'individu se sent responsable d'autrui, il est au fondement de l'expérience morale :

> Faire du mal c'est faire du mal à quelqu'un, c'est infliger à quelqu'un une souffrance. Dès lors, prendre la mesure du tort infligé à un autre, et mettre ce tort en relation avec moi comme auteur, fait de la culpabilité un sentiment sain et positif. (1998, p. 17)

À partir de ces observations, nous pouvons résumer les liens entre la responsabilité, la culpabilité et la sollicitude sous la forme d'une relation triadique à l'intérieur de laquelle chacun des termes est à la fois la fin et le moyen : le sentiment de culpabilité incite à la sollicitude, laquelle incite à la responsabilité, laquelle nourrit en retour le sentiment de culpabilité.

Sur la base de cette relation triadique, voyons maintenant comment le sentiment de culpabilité risque aussi, sous son versant négatif, d'enfermer l'enseignant dans la vulnérabilité. Pour ce

faire, nous nous intéresserons à la réaction des enquêtés, enseignants de FLE au Japon, confrontés au sommeil de leurs étudiants.

En première analyse, on constate qu'une partie d'entre eux n'éprouvent manifestement aucune culpabilité. Dans les trois témoignages suivant, les processus de culpabilité et de responsabilité apparaissent en effet clairement disjoints : s'ils se sentent responsables de l'attitude de leurs apprenants, ces trois enquêtés ne s'en sentent pas pour autant coupables :

> EFJ7-R17 : Ça ne me met pas en colère. Ce n'est pas émotionnel. Ça ne me trouble pas. Je ne me sens pas agressé par le fait qu'un étudiant dorme en classe parce que je sais… Mais, je ne l'accepte pas.

> EFJ8-R14 : Ça ne me pose pas de question, d'angoisse métaphysique du style : il dort parce que le cours n'est pas intéressant… Non, si le type à côté ne dort pas, ça prouve bien qu'il y a quand même quelque chose à apprendre !

> EFJ6-R12 : Je sais comment ça se passe dans la vie des étudiants. Il y en a qui travaillent beaucoup, vraiment. [...]. Alors quand on tombe, on tombe. Donc je les secoue un peu, mais bon… si le mec manifestement, il est là et qu'il retombe direct… Donc ouais, […] ça ne me bouleverse pas.

De manière comparative à présent, intéressons-nous à la réaction de deux autres enquêtés. Dans le passage suivant, le premier enquêté reconnaît prendre « mal » le sommeil de ses apprenants – qu'il accepte tout de même –, et développe un questionnement dans lequel les exigences se retrouvent unilatéralement tournées vers l'enseignant :

> EFJ10-R28 : Si un étudiant dort en classe, je le prends mal bien sûr. Tout de suite je me pose des questions […]. S'il dort, c'est peut-être que je ne l'intéressais pas. Donc, comment essayer de l'intéresser ? Qu'est-ce qui pourrait intéresser cet étudiant ? Je me pose des questions, je me remets en cause.

L'enquêté se définit ici comme la cause principale du sommeil de ses apprenants (« je ne l'intéressais pas ») et produit un raisonnement auto-culpabilisateur (« je me remets en cause ») risquant de l'enfermer dans la culpabilité. La capacité de sollicitude de l'enseignant semble nourrir ici son sentiment de culpabilité sans qu'il n'accède à la plénitude de la responsabilité. Inscrite au sein de la relation triadique « culpabilité, sollicitude, responsabilité », la responsabilité apparaît comme une instance fragile et susceptible d'être asservie par la culpabilité.

De manière complémentaire, constatons que l'extrême sollicitude de l'enseignant risque aussi de le conduire au déficit de responsabilité. Le témoignage suivant, renvoyant directement à la problématique de la gestion de classe, illustre ainsi la difficulté pour l'enseignant d'agir selon ses propres convictions :

> EFJ3-R26 : D'entrée de jeu, ils *[les apprenants]* sentent que je ne suis pas quelqu'un qui s'énerve. Les comportements sont différents. Certains dorment, certains sortent leur manuel du prochain cours, certains ne font pas l'activité. […]. Parce que moi, mon comportement montre que je ne vais pas être quelqu'un qui va s'énerver. Ils le savent, ils le savent très bien. Et c'est un défaut, c'est une chose sur laquelle je dois travailler.

Si ces questions de culpabilité, de sollicitude et de responsabilité éducative ne se réduisent pas à l'enseignement en contexte multiculturel, on peut toutefois penser qu'elles revêtent une dimension morale particulière dans ce contexte. Le témoignage suivant, extrait d'un entretien avec une enseignante de JLE en France, nous semble illustrer cette idée. Lorsqu'on lui demande s'il y a des choses qu'elle souhaiterait améliorer dans sa relation avec les étudiants, l'enquêtée nous répond ceci :

> EJF4-R16 : Améliorer ? Oui peut-être je pourrais être plus sévère. Non, quelquefois les étudiants me disent « vous êtes trop gentille »… Bon pourquoi ? Parce que je ne dis pas « sortez ! ». Donc peut-être il vaut mieux de dire « sortez ! », faire sortir des étudiants qui parlent. Oui peut-être c'est mieux pour les autres étudiants qui sont sérieux. Mais je sais pas comment faire pour… comment dire… pour que les étudiants ils arrêtent… et puis je sais pas si j'ai le droit de… enfin, je sais pas. C'est difficile…

En conclusion de cette brève analyse, on peut dire que les concepts d' « épreuve de la vulnérabilité » et d' « épreuve de l'opacité » – élaborés par Didier Moreau (2003) dans et pour un contexte de recherche diffèrent du nôtre – n'en ont pas moins revêtu ici une portée heuristique intéressante. Les expériences liées à la vulnérabilité et à l'opacité des apprenants apparaissent comme des évènements fondateurs de l'éthique professionnelle de nos enquêtés : du sentiment de culpabilité éprouvé par les enseignants lors de ces deux épreuves semble procéder et se développer leur capacité de sollicitude, laquelle détermine et oriente en partie leur accès à la responsabilité éducative.

Sur la base du fonctionnement récursif de la triade « culpabilité, sollicitude, responsabilité », nous pouvons dès lors formuler la crainte que le primat de l'altérité dans le discours

prescriptif, en ajoutant des exigences à celles que l'enseignant – en tant qu'être normatif – s'assigne déjà à lui-même, contribue à renforcer son sentiment de culpabilité. Nous l'avons vu, la responsabilité est une instance fragile et menacée par le sentiment de culpabilité. Ainsi, et plutôt que de prendre le risque d'ajouter à la culpabilité des enseignants, nous pensons qu'une formation à l'éthique professionnelle devrait davantage veiller à leur responsabilisation.

Comme le montre en partie l'analyse de notre corpus, il semble en effet que la difficulté pour l'enseignant – et ce, probablement encore davantage dans un contexte multiculturel – consiste tout autant à se centrer sur soi-même que sur l'autre. En réduisant la complexité de l'agir enseignant à la seule thématique de l'altérité, et en contribuant à faire peser sur lui le soupçon d'une pratique qui serait nécessairement ethno- ou égocentrée, l'éducation interculturelle en formation des enseignants nous apparaît ici comme potentiellement néfaste à leur professionnalisation. Nous reviendrons sur cette idée dans le chapitre 7 en essayant de formuler des propositions visant à favoriser l'accès à la responsabilité éducative en contexte multiculturel.

4.3. Une éthique métaculturelle de la connaissance

Dans le chapitre 4 (sect. 2), nous avons examiné, d'un point de vue normatif, la critique portée par les tenants d'une vision subjectiviste de l'interculturel à l'encontre des recherches menées sur les cultures éducatives. Pour les défenseurs d'un interculturel subjectiviste, on l'a vu, la connaissance particularisante des cultures est jugée suspecte en ce qu'elle risque de contribuer à la catégorisation de l'individu en fonction de son appartenance culturelle. Réfutant l'idée du déterminisme et combattant celle du culturalisme, l'interculturel subjectiviste rejette toute approche particularisante des cultures.

En nous appuyant sur les travaux de Bernard Lahire et de Jacques Demorgon, ainsi que plus généralement sur l'épistémologie complexe d'Edgar Morin, nous avons toutefois pu montrer que cette vision de l'interculturel relevait d'une dérive idéologique basée sur le primat d'une pensée, celle de l'individu et de ses diversités. En accord avec l'idée de la triade « généraliser, particulariser, singulariser » conceptualisée par Jacques Demorgon, nous avons alors plaidé pour le maintien et l'association de ces trois perspectives et, consécutivement, pour la défense des recherches menées sur les cultures éducatives.

Si nous avons pu sauver, d'un point de vue normatif, le concept de « culture éducative », il nous reste à explorer, d'un point de vue empirique, la place et le rôle des connaissances culturelles dans l'éthique de nos enquêtés. Dans quelle mesure les enseignants y recourent-ils ? En quoi ces connaissances culturelles peuvent-elles être constitutives d'une éthique enseignante en contexte multiculturel ? C'est à ce questionnement que nous nous proposons de répondre maintenant. À travers cet examen, nous poursuivrons notre tentative de validation du « modèle complexe de la compétence culturelle » de Christian Puren. Plus précisément ici, nous chercherons à tester le concept d'une « éthique métaculturelle de la connaissance ».

En première analyse, on constate que les connaissances culturelles semblent principalement mobilisées par les enseignants évoluant dans un contexte homogène, et plus particulièrement par les enseignants de FLE au Japon. Nous aurons l'occasion de revenir sur ce point au cours de notre réflexion. Par ailleurs, l'analyse de notre corpus montre que les connaissances culturelles sont au fondement d'un principe de *prudence adaptative* et d'un principe de *compréhension bienveillante*. Nous traiterons successivement ces thématiques en lien avec les recherches menées sur les cultures éducatives.

La question du connaître et de l'agir est au cœur de toute stratégie prudentielle. Lorsqu'on demande à nos enquêtés quelles sont, selon eux, les qualités les plus importantes pour exercer leur métier, deux d'entre eux font explicitement le lien entre la connaissance de la culture japonaise et la mise en place d'une éthique prudentielle :

> EFJ2-R6 : Un certain tact, quelques notions de la culture japonaise pour ne pas commettre trop d'impairs, on va dire.

> EFJ6-R6 : Une connaissance de la culture japonaise, c'est très important parce que tant qu'on connaît pas les bases de la culture japonaise, on fait beaucoup d'erreurs tout en étant de bonne foi et de bonne volonté.

Les différences culturelles liées à l'expression des sentiments constituent, on l'a vu, une source possible de malentendus interdidactiques. Si les manifestations de colère sont relativement fréquentes et acceptées en France, elles sont en revanche mal perçues au Japon où les individus – et l'enseignant en premier lieu – sont censés rester maîtres de leurs émotions. Répondant à la question de savoir s'il lui était déjà arrivé de s'énerver en classe, un enquêté nous explique comment sa connaissance de la culture japonaise a progressivement façonné sa manière de réagir :

> EFJ2-R19 : Au début, oui, bien sûr. Mais maintenant, j'essaie de ne pas le manifester. J'essaie de le contenir, de le garder à l'intérieur autant que possible. Parce que je sais que les Japonais ont tendance à ressentir les manifestations violentes, même si c'est purement verbal, de manière un peu plus forte que si je parlais avec un Français par exemple. C'est vrai que le petit coup de colère, ça passe moins bien au Japon qu'en France. Donc ça, même quand je sens la moutarde qui me monte au nez, j'essaie autant que possible de souffler, de garder ça pour moi. Parce qu'il me semble d'une manière générale qu'au Japon, cela peut créer plus de situations de blocage qu'ailleurs en fait. […]. En France, si je suis dans cette situation, je manifesterai clairement ma colère, mais j'évite de le faire au Japon. […]. Donc voilà, j'ai essayé d'évoluer dans ce sens-là pour ne pas braquer mon auditoire.

On remarque ici que ce principe de *prudence adaptative*, fondé sur la connaissance culturelle du public d'étudiants, est en lien direct avec l'idée d'une éthique de l'altérité basée sur la reconnaissance de la vulnérabilité de l'élève et sur le sentiment de culpabilité lié à l'exercice d'un pouvoir. Pour l'enquêté, il s'agit en effet ici de « ne pas braquer son auditoire », de ne pas le brutaliser.

La réserve des apprenants japonais en classe constitue, on l'a vu, une autre thématique centrale des analyses interdidactiques. Lorsqu'on demande aux enquêtés quels sont les conseils qu'ils donneraient à un enseignant débutant au Japon, deux d'entre eux font explicitement référence à cette thématique. Ces deux témoignages offrent à nouveau la possibilité de mesurer l'importance de la connaissance des habitudes culturelles dans la manière dont les enseignants conçoivent leur pratique de cours :

> EFJ10-R27 : S'ils hésitent à répondre, ne pas trop les forcer dès le départ. La première année, je les ai forcés dès la première heure à parler français. Certains apprenants l'ont bien accepté mais d'autres se sont repliés sur eux-mêmes. […]. C'est une chose que je regrette un petit peu. À ce moment-là, je n'avais pas compris la méthode qu'ils avaient eue jusqu'à maintenant. J'aurais dû connaître un peu plus mon public, beaucoup plus me renseigner sur la façon d'apprendre qu'ils avaient eue jusqu'à maintenant.

> EFJ3-R29 : […] ce que je disais tout à l'heure, être patient, comprendre que la réponse ne va pas forcément venir tout de suite, enfin tout cet environnement-là, quoi. Ce qui me semble important, c'est de bien connaître le public japonais, qui est quand même assez spécifique.

Dans les deux témoignages suivants, les enquêtés semblent même considérer que les connaissances culturelles sont constitutives de leur professionnalité. À la question de savoir quels sont les conseils qu'il donnerait à un enseignant débutant, un premier enquêté nous répond ceci :

> EFJ1-R69 : Le conseil principal, c'est lire des livres sérieux sur la culture japonaise, sur l'enseignement au Japon, des études sur comment les élèves passent d'une année à l'autre, à quoi sert l'université, comment fonctionne le système éducatif japonais. Je trouve que c'est la première chose à faire quand on arrive au Japon.

Lorsqu'on lui demande quels sont les qualités les plus importantes pour exercer son métier, un autre enquêté évoque aussi l'importance des connaissances culturelles :

> EFJ6-R6 : La connaissance de la culture relève presque de la formation professionnelle. Il y a des trucs qu'il faut éviter et des trucs qu'il faut faire, qui marchent très bien au Japon, et c'est dommage de passer à côté.

Par ailleurs, si les connaissances culturelles permettent aux enseignants d'éviter certains conflits liés à la rencontre des cultures éducatives dans la salle de classe, elles semblent aussi en mesure de les aider à mieux interpréter le comportement de leurs apprenants. Dans le témoignage suivant, un enquêté insiste sur cette capacité d'interprétation, laquelle apparaît comme directement liée à la connaissance de son public d'apprenants :

> EFJ2-R23 : Comme le langage corporel des Japonais est très différent pour nous au départ et, en tout cas au départ, il semble complètement inexpressif, c'est vrai que là aussi il y a un réglage très fin parce qu'il y a des signes qu'il faut savoir percevoir. […]. Donc, ça aussi, c'est très important de bien connaître toute cette dimension-là. Je pense que tous les profs de français qui ont travaillé au Japon ont eu cette expérience du silence dans la classe qui n'a pas la même valeur, avec des retours par des signes très fins qu'il faut savoir décoder.

Si une telle connaissance relève en partie de l'expérience, on peut raisonnablement penser que les études interdidactiques menées sur ces thématiques du silence et des comportements non verbaux des apprenants japonais peuvent aussi guider l'interprétation des enseignants. À la question de savoir s'il leur est déjà arrivé de s'énerver en cours, deux enquêtés soulignent l'importance des connaissances d'ordre théorique dans l'interprétation du comportement de leurs apprenants :

> EFJ1-R43 : Oui, ça m'arrive de me fâcher. Ah, au début, une chose qui a été très difficile de comprendre, c'est que quand je faisais une remarque et qu'on me souriait ça ne voulait pas dire qu'on se moquait de moi. Ça, c'est le problème du sourire au Japon qui... Donc bon, alors de nouveau, après deux trois ans, on a quand même compris, et puis on lit des livres et on comprend.

> EFJ6-R13 : Ouais, ouais, ouais, mais j'ai travaillé dessus depuis, j'ai lu des bouquins. […]. Enfin, je veux dire, pourquoi j'étais en colère ? Parce que je comprenais pas le comportement de cette personne, quoi. Et franchement, j'avais la pression, quoi. Quand tu poses une question à un étudiant devant toute la classe, et il répond pas, en tant que prof, c'est la pression, quoi... c'est vachement dur !

Permettant de guider l'interprétation des situations d'enseignement-apprentissage, les connaissances culturelles semblent aussi favoriser la mise en œuvre d'un principe de *compréhension bienveillante* dans l'agir enseignant. À la question de savoir s'il y a des comportements qui les choquent ou les dérangent, deux enquêtés relatent ainsi comment la connaissance de la culture éducative japonaise oriente leur réaction :

> EFJ8-R8 : Bon, ce sont des gens […] qui ont du mal à s'exprimer. Avant de dire quelque chose, ils regardent le voisin pour savoir s'ils vont être dans la ligne ou pas. […] Je sais bien qu'il y a des gens qui ont beaucoup de choses à dire et qui voudraient… mais qui se retiennent parce que, bon, ça se fait pas, c'est pas dans l'éducation. Alors ça, c'est pas que ça me choque, mais je trouve ça un peu dommage, surtout avec moi qui les connais bien. Mais je crois que les difficultés qu'ils ont ne sont pas vis-à-vis de moi, mais de leurs compagnons, des autres étudiants.

> EFJ6-R12 : Et il y a le sommeil, sinon. Mais j'ai pratiquement plus ça. De temps en temps, il y en a qui dorment, mais là j'ai recours au japonais, et je sais comment ça se passe dans la vie de certains étudiants, il y en a qui travaillent beaucoup, vraiment, et alors, quand on tombe, on tombe, quoi.

On remarque ici que la culpabilité n'est rejetée ni sur l'enseignant, ni sur les apprenants, mais sur les habitudes éducatives. En lien avec l'hypothèse d'une culpabilisation des enseignants liée au primat de l'altérité dans le discours normatif, on peut émettre ici l'hypothèse que, sans cette connaissance culturelle, les enseignants auraient davantage tendance à culpabiliser leurs apprenants ou à s'auto-culpabiliser, c'est-à-dire à se rendre personnellement coupables de leurs propres échecs.

On l'a vu, l'interculturel subjectiviste rejette l'idée d'un déterminisme culturel. Catherine Muller (2013), par exemple, condamne avec véhémence le recours à la variable culturelle pour expliquer ou excuser les comportements de l'autre. Il nous semble cependant que le « reflexe interculturel » (Verbunt, 2005, p. 417) – qui consiste, en cas de malentendu, à chercher une explication dans les différences de codes culturels en présence – est au fondement d'une éthique de l'interprétation en contexte multiculturel. Le témoignage suivant nous permet d'illustrer ici l'idée de ce reflexe. Lorsqu'on lui demande s'il lui arrive de s'énerver en cours, une enquêtée, qui enseigne le FLE en France tout en formant des étudiants français ou francophones à l'enseignement du FLE, met en comparaison sa réaction envers ces deux types de public :

> EFF1-R20 : Alors attendez, ici je ne pense pas... Non, sincèrement, je ne crois pas. Je me suis déjà énervée en master, enfin énervée c'est un bien grand mot… Ben des étudiants qui arrivent en retard, ou... Alors ici, c'est pareil, c'est intéressant… C'est vrai que s'ils arrivent en retard par exemple, je suis assez… comment dire… plutôt tolérante. On les prévient, au début, qu'il faut être à l'heure. Donc quand ils arrivent en retard au début je dis rien, je dis « bon... entrez, asseyez-vous... bonjour ! ». Et au fur et à mesure de l'année, ben je reste relativement calme par rapport à ça, c'est-à-dire que s'ils arrivent en retard, je leur dis « ah, bon... », mais gentiment. Alors que les étudiants francophones s'ils arrivent en retard, je suis pas du tout aussi agréable. Donc j'ai un changement de comportement, c'est clair et net.

Dans cette perspective – et à l'opposé de la critique formulée par les tenants d'un interculturel subjectiviste, selon laquelle les connaissances culturelles « oblitèrent la reconnaissance de l'individu singulier » (Abdallah-Pretceille, 2003, p. 11) –, on constate même que ces connaissances peuvent améliorer la relation éducative. Dans le témoignage suivant, un enseignant explique comment la connaissance qu'il a acquise de la culture éducative japonaise lui a permis d'adapter son propre système d'interprétation et de rencontrer ses apprenants dans leur singularité :

> EFJ1-R42 : Ce que je veux dire c'est que leur attitude... ce que je trouve choquant, ce n'est pas l'attitude personnelle de l'étudiant, ce que je trouve choquant c'est que le système… c'est la façon dont le système universitaire japonais fonctionne. Donc c'est absolument pas... Ce que j'ai appris maintenant, c'est de ne plus considérer que c'est un problème personnel mais que c'est un problème du système japonais et de l'éducation japonaise. Donc ça, j'ai quand même appris... et donc parfois… au début je n'avais pas de bonnes relations avec mes étudiants que je considérais

> mauvais. Maintenant je peux avoir d'excellentes relations avec mes étudiants mauvais. Donc ça, ça a changé. Parce que j'ai compris que ce n'était pas nécessairement leur problème à eux.

Nous l'avons dit, l'essentiel de notre analyse porte ici sur le public d'enseignants de FLE au Japon. Il semble donc important de circonscrire nos observations au contexte particulier duquel elles sont issues. Ainsi, nous pouvons faire l'hypothèse que dans un contexte homoglotte et hétérogène – tel celui, par exemple, de l'enseignement du FLE en France à un public d'apprenants d'origines culturelles diverses – il s'agit moins pour les enseignants d'acquérir des connaissances objectives sur les cultures éducatives de leurs apprenants que de gérer l'aléatoire et l'imprévu des interactions interindividuelles.

Toutefois, en montrant que les connaissances culturelles peuvent participer de l'éthique enseignante, et consécutivement, que les études menées sur les cultures éducatives ont leur place dans la formation des enseignants, l'analyse de notre corpus va à l'encontre de ce discours interculturaliste – aujourd'hui particulièrement répandu en DLC – qui, fondé sur la critique du culturalisme, récuse toute dimension culturelle *collective* de l'interculturel.

Comme le suggère l'analyse de nos entretiens, ce n'est qu'à l'aune de ces connaissances culturelles que l'enseignant peut distinguer, dans une situation donnée, ce qui relève d'un comportement particulier – c'est-à-dire conforme à une norme ou à une habitude culturelle d'enseignement-apprentissage – de ce qui relèverait plutôt d'un comportement singulier, d'une individualité propre. L'association des perspectives particularisante et singularisante est donc au fondement d'une capacité d'interprétation en contexte multiculturel.

Par conséquent – et cela apparaît comme l'un des principes fondateurs de l'agir enseignant en contexte multiculturel –, l'enseignant doit pouvoir reconnaître conjointement, dans chaque situation d'enseignement-apprentissage, la dimension culturelle qui la particularise et la marge de manœuvre individuelle qui la singularise. Une telle compétence sous-tend notamment une bonne connaissance des traditions éducatives ainsi que la capacité de modifier constamment ses propres représentations de l'altérité.

Au terme de cette analyse, deux précisions s'imposent. Premièrement – et comme permet de l'envisager la distinction entre l'éthique interculturelle de l'altérité et l'éthique métaculturelle de la connaissance –, les connaissances culturelles représentent une condition *nécessaire* mais *non suffisante* à l'actualisation d'une éthique de l'altérité dans l'agir enseignant. Deuxièmement, la prudence adaptative et la compréhension bienveillante constituent des principes *structurants* mais *non exclusifs* de l'éthique enseignante en contexte multiculturel.

Nous avons déjà mis en évidence ici la nécessité pour l'enseignant d'agir aussi selon ses propres convictions, et consécutivement l'aporie d'une vision éthique unilatéralement vouée à l'évitement du conflit interculturel.

Cette précision semble d'autant plus importante que, pour les défenseurs d'une approche subjectiviste de l'interculturel, les recherches menées sur les cultures éducatives conduiraient – semble-t-il – *fatalement* et *exclusivement* à une utilisation de la « culture comme excuse » (voir notamment : Dervin, 2011b ; Muller, 2013). Or, d'une part, les connaissances culturelles sont aussi, comme on l'a vu, au service d'une capacité d'interprétation en contexte multiculturel, et d'autre part, elles n'ont pas *nécessairement* pour finalité d'excuser les comportements de l'autre. La mise en œuvre des principes de prudence adaptative et de compréhension bienveillante peut viser *in fine* à la négociation des comportements acceptables en classe.

Par ailleurs, dans le chapitre 4 (sect. 2) nous nous étions proposé d'évaluer laquelle des deux visions – subjectiviste ou objectiviste – de l'interculturel était la plus appropriée à la formation des enseignants. Au terme de notre analyse, nous pouvons reformuler la question en ces mots : faut-il privilégier une éthique métaculturelle de la connaissance ou une éthique interculturelle de l'altérité pour la formation des enseignants en contexte multiculturel ?

Le recours à l'épistémologie complexe, et plus précisément aux travaux de Jacques Demorgon et de Christian Puren, nous a conduit à ne considérer aucune perspective comme étant *a priori* la solution, à l'exclusion des autres. Nous avons ainsi plaidé contre le primat d'un interculturel subjectiviste, et consécutivement pour l'association des perspectives interculturelle et métaculturelle. *A posteriori*, nous pensons même qu'il y a de bonnes raisons de promouvoir le maintien de la perspective métaculturelle. Outre le rejet catégorique de toute vision déterministe, l'interculturel subjectiviste nous semble souffrir de plusieurs limites dans la perspective de son application à la formation des enseignants de langue-culture. Nous en évoquerons trois, dont la conjonction pourrait suffire à disqualifier le projet applicationniste de cette conception de l'interculturel.

Premièrement, les défenseurs d'un interculturel subjectiviste s'intéressent *d'abord* et *avant tout* aux interactions interindividuelles (*i.e.* entre deux individus, voir par ex. : Dervin, 2011c). Or, à l'exception de quelques cas particuliers, la relation d'enseignement-apprentissage s'opère principalement sur le mode du collectif : l'enseignant agit avec un groupe dont la cohérence est en partie liée à une logique de conformisation. Il s'ensuit que l'hypothèse du primat de l'individuel sur le culturel – pertinente pour penser la relation entre

deux individus – ne peut être appliquée telle quelle à la relation enseignant-apprenants en contexte multiculturel.

Deuxièmement, alors que la composante métaculturelle se fonde sur des savoirs – anthropologiques, sociologiques et psychologiques – qui peuvent constituer de véritables objets didactiques, la composante interculturelle a principalement trait à un ensemble de savoir-être – relatifs à des comportements attendus (décentration, empathie envers l'altérité, etc.) – dont la didactisation, on l'a vu, est particulièrement contestable tant sur un plan éthique que méthodologique (chap. 3, sect. 4).

Troisièmement, et nous finirons sur cette idée, plusieurs indices dans notre corpus d'entretiens montrent que les enseignants sont particulièrement conscients de la nécessité d'éviter les généralisations abusives et de reconnaître chaque apprenant dans sa singularité. Pour illustrer cette idée, nous recourrons aux témoignages de deux enquêtées, enseignantes de FLE en France.

Lorsqu'on lui demande si elle essaie d'adapter son enseignement aux particularités culturelles de son public, une première enquêtée nous répond ceci :

> EFF5-R10 : Ah oui, oui, oui, bien sûr. Au niveau culturel, bon par exemple les Japonais, il faut faire bien attention dès le départ parce qu'ils n'osent pas trop parler... Il y a plusieurs pays, un peu presque tous les pays asiatiques… quoique les Chinois ça dépend, la Chine ça dépend... Bon après, c'est des généralités ce que je dis… mais après selon les individus il y a encore des nuances.

À la question de savoir quelles sont, selon elle, les qualités les plus importantes pour enseigner le FLE à des étrangers, une seconde enquêtée évoque précisément l'importance de lutter contre les stéréotypes :

> EFF3-R12 : À mon avis… c'est l'ouverture d'esprit. Et oui… donc ça va un peu ensemble hein, essayer de gommer les *a priori*. Je sais pas comment dire… On a toujours des clichés par rapport à certains pays ou certaines cultures, qui sont véhiculés, ou qu'on a assimilés plus ou moins consciemment. Et je pense que c'est intéressant justement de rencontrer des étudiants qui viennent de diverses origines, justement ça nous permet de gommer tous ces *a priori*, tous ces clichés. Enfin moi en tout cas, pour moi c'est important.

Lorsqu'on lui demande s'il y a des comportements d'étudiants qui la surprennent, la même enquêtée nous livre le témoignage suivant :

> EFF3-R15 : Qui me surprennent... La surprise, elle est plus aussi forte qu'au début bien sûr, mais, oui bien sûr ! Par exemple on va avoir les étudiants japonais au départ, ou asiatiques peut-être, qui sont plus réservés, qui vont avoir plus de mal à prendre la parole dans le groupe. Bon alors, ça pour nous c'est difficile, pour qu'il y ait une dynamique de classe. Il va y avoir peut-être des étudiants américains, qui vont être plus à l'aise à l'oral et qui vont ne pas du tout connaître la grammaire, parce que leur enseignement n'a pas été du tout... ils ont pas abordé du tout la grammaire. Bon. Mais c'est difficile de généraliser, alors qu'en fait il y a quand même qu'un tout petit nombre, hein. On va dire, enfin je vais dire « les Américains » mais finalement il y en a quoi ? dix ? Alors est-ce que c'est le reflet de tous les Américains ? Non, certainement pas. Je vais dire « tous les Japonais », mais bon c'est les étudiants japonais qui viennent ici donc je vais faire un raccourci en disant ça, mais, ça reflète pas forcément…

Ainsi, il nous semble que l' « hypothèse subjectiviste » selon laquelle les recherches sur les cultures éducatives – et les connaissances qui en résultent – conduiraient à une « culturalisation des apprenants » gagnerait à être davantage développée et vérifiée empiriquement. Même si cela ne constituait pas un objectif précis de notre recherche empirique, les données que nous avons recueillies tendent plutôt à infirmer cette hypothèse.

4.4. Une éthique co-culturelle du compromis

Dans le chapitre 4 (sect. 3.2), nous avons vu, avec Christian Puren, que le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue-culture relève principalement de la problématique du co-culturel. Il implique en effet que l'enseignant et les apprenants *agissent* ensemble, qu'ils se construisent une culture d'action commune, qu'ils partagent un minimum de valeurs, de règles et de conceptions. En accord avec ce postulat, nous nous sommes proposé d'identifier les principes éthiques mis en œuvre par les enseignants dans le cadre de la problématique du co-culturel. Dans la continuité de notre recherche de master 2, nous avons souhaité explorer l'hypothèse d'un lien entre la perspective co-culturelle et l'éthique de la discussion telle qu'elle a été formalisée par Jürgen Habermas.

Comme nous l'avons vu dans le chapitre 1 (sect. 4.3), l'éthique habermassienne repose sur l'idée que l'universel n'est pas donné *a priori*, mais qu'il doit être construit dans l'interaction, à l'intérieur même de la communication. Cette rationalité procédurale implique de rompre

avec le paradigme *monologique* de la conscience pour consacrer le primat du paradigme *dialogique* de la communication. Par ailleurs, nous avons souligné la distinction opérée par Jürgen Habermas entre *discussion* et *négociation.* Alors que la discussion vise à un accord commun autour d'intérêts universalisables, la négociation n'est qu'une forme de compromis entre intérêts particuliers et divergents.

Malgré un dispositif de recherche renforcé par rapport à celui de notre master 2, l'analyse de notre corpus n'a pas permis d'identifier des unités thématiques correspondant à l'éthique habermassienne. L'hypothèse du recours à l'éthique de la discussion dans la pratique de nos enquêtés n'est donc pas validée par notre étude. Toutefois, nous avons pu identifier des unités thématiques en lien avec la problématique du co-culturel. À l'encontre d'une éthique de la discussion basée sur la recherche d'un accord commun autour du meilleur argument, l'éthique mise en œuvre par nos enquêtés dans la perspective co-culturelle nous semble correspondre plus directement à une forme de compromis, c'est-à-dire, selon la conception habermassienne, à un échec de la discussion.

Des questions se posent donc. Pourquoi la discussion rationnelle autour du meilleur argument n'a-t-elle pas lieu dans la pratique de nos enquêtés ? De quelle manière s'opère la négociation entre les intérêts divergents des enseignants et des apprenants ? À quelle forme de compromis aboutit cette négociation ? C'est à ce questionnement que nous nous proposons d'apporter ici quelques éléments de réponse. Pour ce faire, nous recourrons au concept d' « éthique co-culturelle du compromis » en nous référant à la formalisation de Paul Ricœur qui, en opposition à Jürgen Habermas, définit le compromis comme « toujours faible et révocable », mais comme étant « le seul moyen de viser le bien commun » (1991, p. 3).

En première analyse, nous pouvons situer l'éthique co-culturelle du compromis sur un axe dont les deux pôles antagonistes correspondent, l'un, à l'éthique multiculturelle de la conviction et, l'autre, à l'éthique interculturelle de l'altérité. Dans cette perspective, il s'agit pour l'enseignant d'accepter de mettre ses propres intérêts à l'épreuve de ceux de ses étudiants. Le témoignage suivant, extrait d'un entretien avec un enseignant de FLE au Japon, illustre la manière dont le conflit entre ces deux pôles peut concrètement se poser dans la pratique des enseignants :

> EFJ1-R29 : […] c'est un cas personnel mais, dans mon université les étudiants considèrent que je suis sévère. Donc, si je veux avoir des étudiants qui viennent dans mes classes… car à un certain moment ils peuvent choisir… et si je veux avoir des bonnes enquêtes et si je veux garder mon degré d'exigence, ben il faut

> trouver des techniques pour amuser les étudiants tout en... En fait, l'équilibre c'est arriver à être exigeant tout en n'ennuyant pas les étudiants. Faire un cours qui leur plaise. Oui, la difficulté, c'est de conserver ses exigences et d'intéresser les étudiants, de faire en sorte qu'ils viennent et qu'ils soient contents d'être là, quoi. Ça, c'est pas évident.

On retrouve ici le principe de séduction dont on a vu qu'il était central dans la relation éducative, laquelle est aussi une relation de négociation (chap. 2, sect. 3.4). Sauf à démissionner pédagogiquement, l'enseignant est condamné à jouer la séduction. Mais si l'enseignant cherche à négocier, avons-nous dit, c'est aussi parce qu'il reconnaît la liberté et le pouvoir de l'élève qui, seul, décide de s'engager dans le processus d'apprentissage. Nous reproduisons ici deux témoignages dans lesquels les enquêtés évoquent l'importance de la séduction :

> EFJ1-R47 : Ça ne m'avait jamais frappé... je savais que je vieillissais mais... pour la première fois je l'ai vu comme ça dans le regard de mes étudiants et donc il y a rien à faire, faut changer son approche, la façon dont on attire la sympathie, dont on établit une relation est différente quand on est plus âgé et quand on est plus jeune. Et donc je dois travailler là-dessus, c'est mon impression. Accepter que je vieillisse et changer en conséquence la façon dont je peux attirer la sympathie des étudiants.

> EFJ4-R26 : Mais bon, j'ai enseigné à des garçons aussi. Alors là, oui, ben oui, moi je jouais un peu plus de ma féminité. Pas trop, pas trop… Mais il y avait quand même ceux que j'aimais bien et... puis ça peut aider parce qu'on attire plus facilement l'intérêt, peut-être. Enfin, on peut s'en servir, quoi. Mais bon, ça c'est un truc perso…

Ce qui est intéressant de constater à travers ces témoignages, c'est que la négociation s'opère aussi dans le non-dit. L'enseignant doit être sensible au désir de ses étudiants ; il est contraint d'attirer leur intérêt, de le comprendre et de le satisfaire, pour éventuellement le rendre compatible avec ses propres intérêts. Dans cette perspective, le compromis n'est pas le résultat d'une discussion rationnelle, mais bien plutôt d'une sensibilité pragmatique des acteurs au contexte. Le témoignage suivant, portant sur le mutisme des étudiants japonais en cours, nous semble illustrer cette idée d'une co-culturation basée davantage sur un principe d'adaptation pragmatique que sur celui d'une métacommunication :

> EFJ10-R12 : Je peux imaginer qu'ils sont gênés de répondre à la question, donc je leur demande d'écrire leur réponse. Et une fois qu'ils l'ont écrite, je leur demande

> si je peux la lire et s'ils me disent « oui », je la lis. Et on commence comme ça, quelquefois : « si vous ne voulez pas parlez, il y a pas de problème, essayez d'écrire la réponse ».

Dans un même ordre d'idée, on observe que la construction d'une culture d'action commune, ou tout du moins la mise en commun d'objectifs d'enseignement-apprentissage, est aussi intimement liée à une éthique métaculturelle de la connaissance. En d'autres termes, il y a une forte combinaison entre les perspectives co-culturelle et métaculturelle. Le témoignage suivant dans lequel un enquêté, enseignant de FLE au Japon, nous relate comment sa connaissance du contexte influence ses objectifs éducatifs, nous semble illustrer cette combinaison :

> EFJ5-R25 : […] Quand j'ai commencé... j'ai vu tout de suite que ce que j'ai fait était trop dur. Et je me suis tout de suite mis à la page. Mais, du coup, c'était peut-être trop modeste en termes d'attente de ma part. C'est-à-dire que j'étais content de tout. Donc ensuite, j'ai essayé d'élever un peu mes exigences, et je pense que j'ai trouvé un bon compromis… Mais bon, il faut aussi tenir compte du contexte. Je sais bien qu'ils ne font pas du français pour leur travail et qu'on aurait du mal à leur donner des raisons objectives de choisir le français […] L'essentiel des étudiants prennent le français un an. Et puis après ils arrêtent. Donc... quelles attentes on peut avoir avec ces étudiants-là ? Ils sont là pour un an...

Le principe d'une éthique de la discussion se trouve ainsi réfuté par le fait que la délibération s'inscrit davantage dans une perspective monologique que dialogique. L'enseignant délibère seul. Sur la base de la connaissance qu'il acquiert du contexte éducatif, de son expérience personnelle, de ses échecs et de ses réussites, il fixe lui-même les règles de la classe qu'il tente ensuite de négocier, soit, comme l'a vu, par la séduction, soit par la sanction. Dans le témoignage suivant, un enquêté, enseignant de FLE au Japon, nous explique la manière dont il gère la problématique du sommeil des étudiants japonais en classe :

> EFJ1-R63 : Ah je leur dis gentiment que pour dormir c'est pas confortable ici et que il faut aller dormir ailleurs. En français, et si ça ne va pas, en japonais c'est facile aussi. Les étudiants, pour ça, de nouveau c'est l'avantage des étudiants japonais, c'est qu'ils comprennent. Et surtout, je ne les mets pas dehors immédiatement, il y a eu trois avertissements avant. Et ça, ils le savent.

Le fait que la sanction soit ici précédée de plusieurs avertissements, qu'elle soit inscrite dans un cadre contractuel préalablement défini, montre que l'action de l'enseignant s'inscrit dans

une éthique soucieuse de négocier les comportements acceptables en classe, dans une éthique qui sursoit à l'immédiateté de la sanction.

Toutefois, lorsque l'enseignant recourt à la parole, lorsqu'il communique avec ses étudiants afin de mettre en place un contrat, une culture d'action commune, c'est davantage pour expliquer ses propres règles, pour les faire respecter, que pour les soumettre à une discussion argumentative. Les exemples abondent dans notre corpus. Nous en citerons trois. Le premier est extrait d'un entretien mené avec une enseignante de FLE en France :

> EFF5-R9 : […] Moi, je leur mets les règles au début de l'année. Donc voilà, cette règle du respect mutuel pour moi c'est très important et j'y reviens souvent. Voilà, ça peut arriver dans un cours que les étudiants commencent à... […]. Donc je reviens toujours un peu à cette règle de respect : lui, il pense comme ça, elle, elle pense comme ça et puis voilà… c'est son droit. On est pas obligés de convaincre l'autre. Voilà, on a le droit de penser des choses différentes.

Le second est extrait d'un entretien mené avec une enseignante de FLE au Japon. Il a plus particulièrement trait à la problématique de la gestion de la discipline. Énervée par l'attitude d'une étudiante qui consulte son portable, une enquêtée relate sa réaction. On constate ici l'importance du recours à la langue source :

> EFJ4-R30 : Alors là, je me suis fâchée. Je lui ai dit en japonais : « Tu prends ton portable, tu le mets dans ton sac, je veux plus le voir. […]. Tu fais patienter tout le monde, tu n'écoutes rien, tu ne profites absolument pas du cours, donc si ça t'intéresse pas, tu sors ». Voilà. Donc oui, ça m'arrive de dire des choses comme ça en japonais.

Si le recours à la langue source permet de réguler normativement la relation éducative, il constitue aussi un moyen de gérer les conflits inhérents à la rencontre des cultures dans la classe de langue. Dans le témoignage suivant, un enquêté nous explique comment sa maîtrise du japonais lui permet de résoudre le conflit interdidactique lié à la réserve des étudiants japonais :

> EFJ6-R14 : Maintenant, j'explique que rester silencieux quand on pose une question, c'est très impoli dans les codes culturels occidentaux […]. « Si vous n'avez pas compris la question, vous allez poser une question sur la question et si vous ne connaissez pas la réponse, vous dites : je ne sais pas ». Voilà. Je leur explique ça en japonais et ça marche. Voilà, donc le problème du silence et des

> réponses courtes et tout, maintenant c'est intégré dans la structure même de mes cours.

Arrêtons-nous brièvement sur cette question du recours à la langue source, car elle nous semble de nouveau fondamentale pour comprendre certains aspects de l'éthique de nos enquêtés, particulièrement ceux évoluant en contexte homogène. Nous avons vu que la délibération de l'enseignant relevait d'une perspective monologique et que la négociation pouvait s'opérer dans l'implicite, dans l'accord tacite. Les exemples ci-dessus nous montrent toutefois que cette négociation nécessite aussi de recourir à la parole, de verbaliser la règle. Le témoignage suivant offre la possibilité de mesurer par défaut l'importance de la langue source. L'enquêté, enseignant de FLE au Japon, nous relate une gestion maladroite d'un problème de discipline et attribue en partie cette maladresse à son manque de compétence en japonais :

> EFJ6-R12 : Alors, j'ai eu... j'ai viré une fille parce qu'elle parlait toujours avec ses copines, quoi, et ça, je supporte pas. […]. Et apparemment, c'était un gros... Elle a appelé ses copines, elle pleurait... […]. Mais à l'époque, je parlais beaucoup moins japonais que maintenant. Et je peux imaginer qu'il y a des gens qui manquent de japonais et qui se voient confronter à des problèmes de discipline.

On constate que le problème se pose aussi pour les enseignants de JLE en France. Dans le témoignage suivent, une enquêtée nous fait part de sa difficulté à faire régner le calme en classe, difficulté qu'elle impute en partie à son manque d'aisance en français.

> EJF1-R23 : Oui par moment c'était un peu bruyant, j'étais en train de parler mais il y avait des étudiants qui faisaient du bruit en parlant. Mais il y avait un étudiant qui s'est énervé mais c'était parce que lui voulait m'écouter et ce bruit-là le dérangeait. Donc il a réagi un peu violemment… Il a crié en disant « arrêtez-vous ! »... ou quelque chose comme ça. Ce n'était pas violent non plus, mais c'était un peu surprenant. Et c'était bien efficace... Du coup c'était bête de ma part de ne pas avoir calmé ce bruit moi-même. Mais j'ai un peu de mal à… comment dire… à intervenir. Je pense que c'est important de montrer la limite mais je ne maitrise pas très bien. Et puis en français, c'est pas facile en plus.

Dans le chapitre 2 (sect. 3.3), nous avons défini l'autorité comme un principe central de l'agir enseignant et la sanction comme un acte potentiellement nécessaire du point de vue de l'éthique. Arbitraire et irréversible, la sanction, avons-nous vu, interpelle l'enseignant dans son jugement, dans sa légitimité à l'exercer. Elle suscite le trouble de la conscience ; elle met

l'enseignant face à sa responsabilité d'éducateur. Possiblement injuste, elle doit être accompagnée d'un principe de précaution et d'un sens aigu du discernement.

L'analyse de notre corpus montre que l'exercice de l'autorité est rendu encore plus complexe dans un contexte multiculturel. Le jugement de l'enseignant y est davantage soumis à l'incertitude. D'où l'importance, on l'a vu, de l'éthique métaculturelle de la connaissance. Par ailleurs, on le voit maintenant, l'exercice de l'autorité semble y être aux prises avec un sentiment d'insécurité linguistique, lequel peut faire sombrer l'enseignant natif dans la démission éducative, dans le refus d'exercer un pouvoir.

Nous retrouvons ici l'idée du danger d'un primat de l'altérité dans le discours normatif en DLC. Au vu de notre analyse, il semble en effet extrêmement réducteur de limiter l'exercice de la responsabilité éducative en contexte multiculturel à la seule problématique de l'altérité. Pour agir sereinement dans le processus de co-culturation, pour exercer sa responsabilité, l'enseignant doit aussi être capable d'affirmer une identité, de défendre ses propres intérêts, et de les négocier.

4.5. Une éthique transculturelle du lien

Dans le modèle de Christian Puren, la problématique du transculturel et celle du co-culturel se rejoignent dans l'idée du partage, de la ressemblance et du commun. Elle se distingue toutefois quant à leur finalité. Alors que le co-culturel correspond, on l'a vu, à la création d'une culture commune, à la mise en commun de conceptions divergentes, le transculturel se caractérise par l'acceptation d'une ressemblance immanente. L'enjeu n'est donc pas ici de créer du commun, mais de reconnaître celui qui existe déjà. En opposition au multiculturel, le transculturel est le lieu de l'unification, du lien et de l'universel.

De quelle manière les enseignants natifs en contexte multiculturel établissent-ils le lien avec leurs étudiants ? Comment parviennent-ils à dépasser la séparation du multiculturel ? Quelles difficultés particulières rencontrent-ils ? C'est à ces questions que nous tenterons de répondre ici en recourant au concept d' « éthique transculturelle du lien ».

En première analyse, on constate que la thématique du lien est particulièrement récurrente dans les entretiens menés avec les enseignants de FLE au Japon. Nous y voyons là une réponse donnée par les enseignants aux caractéristiques de leur contexte éducatif. Comme on l'a vu, la relation éducative dans les universités japonaises est marquée par trois facteurs

interreliés : l'asymétrie de la relation enseignant-apprenants, la prédominance d'un enseignement transmissif et la réserve des étudiants. Il est à noter par ailleurs que, dans leur majorité, les étudiants japonais ne sont pas habitués au contact avec les étrangers, ce qui, comme le souligne cet enquêté, peut contribuer à créer un sentiment de crainte envers leur enseignant natif :

> EFJ2-R8 : À mon avis, le fait que je suis un professeur étranger qui va les amener à apprendre une langue étrangère, cela représente quand même une certaine pression. […]. Je pars du principe qu'il y a cette appréhension et que mon boulot, surtout en tant que professeur de conversation, c'est d'arriver à dépasser, à leur faire dépasser cette angoisse le plus vite possible.

Dans un tel contexte, la recherche d'un lien apparaît comme une condition préalable à la mise en place du processus d'enseignement-apprentissage. Les deux témoignages suivants confirment cette nécessité d'établir une relation de connivence :

> EFJ2-R7 : […] Ce que je recherche dans le premier cours, ce n'est pas tellement à faire passer un contenu, mais vraiment établir le contact et essayer de les mettre à l'aise.

> EFJ8-R11 : J'essaie dès le départ d'instaurer un climat de confiance. […] J'essaie que l'atmosphère soit très, très, très détendue, et que s'il y en a un qui sait pas, s'il y en a un qu'a pas fait son travail, s'il y en a un qui étudie moins que les autres, ça fait rien. Le principal, c'est d'abord qu'il soit là, qu'il participe, qu'il soit avec les autres, qu'il écoute. […]. S'il y en a un qui réussit mieux que l'autre, ça va, mais il y a aucune honte à avoir. Ne pas savoir, ce n'est pas une honte, demander, c'est bien.

De nouveau, on remarque l'importance du recours à la langue source dans la relation éducative. La langue maternelle des étudiants apparaît comme un outil privilégié pour faire émerger cette relation de confiance. L'enseignant s'en sert notamment pour débuter son cours :

> EFJ10-R4 : J'essaie de créer une ambiance, une atmosphère plus détendue que celle à laquelle ils sont habitués. [...]. De temps en temps, deux ou trois minutes avant de commencer la classe réellement, je leur dis en japonais ce qui s'est passé en France par exemple.

> EFJ7-R9 : J'essaie […] de trouver un lien, de discuter d'abord en japonais quelquefois au début de la classe pour essayer de trouver une communication, de manière à ce que l'on soit un peu en attitude de communiquer.

De manière moins récurrente, mais cependant significative, on retrouve aussi cette thématique dans la parole des enseignants de JLE en France. Lorsqu'on lui demande si le recours au français lui sert à créer une relation avec ses étudiants, une enquêtée répond affirmativement et développe l'idée selon laquelle la langue source est au service d'une relation de proximité :

> EJF2-R50 : Oui, oui. Oui, c'est vrai ça… à créer une relation, à créer une bonne atmosphère de la classe aussi. Surtout au début, surtout avec les étudiants de première année… Ça permet de faire un contact et… parce que si… seulement en japonais, on peut pas être proche avec les étudiants. C'est trop distant, en fait.

Par ailleurs, on observe que s'il favorise l'échange, le recours à la langue source constitue davantage un moyen qu'une fin. Les deux témoignages suivants sont à cet égard révélateurs. Les enquêtés recourent à un japonais qu'ils savent approximatif afin de rassurer leurs apprenants. Rompant volontairement avec la verticalité de la relation éducative, ils encouragent la prise de parole en français :

> EFJ7-R9 : J'essaie de faire en sorte que l'on se retrouve […] tous dans la même situation. C'est-à-dire que moi je suis un étranger qui maîtrise mal la langue, et eux, sont des gens qui apprennent une langue étrangère aussi. Donc finalement, moi je me trompe sans arrêt quand je parle japonais […], et donc, eux, peuvent se tromper. Ce n'est pas très important, je veux dire, on est tous en train d'apprendre.

> EFJ2-R16 : En général, quand j'utilise du japonais, c'est pour les faire rire et pour les mettre à l'aise. Ça désacralise un petit peu quand même la fonction du *sensei*[14]. Donc dès que tu parles un peu en mauvais japonais, je pense que les étudiants se sentent un peu plus à l'aise, parce que du coup ils ont moins de complexes à faire des phrases avec les quelques mots de français appris dans la leçon.

Le témoignage suivant met en lumière un autre aspect de la fonction relationnelle du recours à la langue source. Il ne s'agit pas seulement de rassurer les apprenants, mais aussi de mieux les connaître. Dans l'incapacité d'y recourir, l'enquêté rend ainsi compte par défaut de la possibilité qu'offre le recours au japonais de créer une relation de proximité avec les apprenants :

[14] *Sensei* est le terme japonais correspondant à professeur, maître.

> EFJ5-R7 : Moi, la difficulté que je ressens le plus, c'est qu'en fait je ne peux pas connaître vraiment mes étudiants. Et donc si je connaissais la langue, je pourrais connaître […] leur culture personnelle et il y aurait une proximité, […] un cercle vertueux se mettrait en route. Mais je pense que c'est une qualité fondamentale de connaître la langue, ici, dans un contexte comme ça, la langue source. Je le vois parce que j'ai rencontré d'autres enseignants qui parlent japonais et je trouve qu'ils ont une meilleure relation avec leurs classes.

Au-delà de cette question du recours à la langue source qui, on l'a vu, apparaît comme centrale pour penser l'agir enseignant en contexte multiculturel, l'analyse de notre corpus met en évidence une autre dimension de l'éthique transculturelle du lien. Elle a trait au rôle d'éducateur de l'enseignant, rôle qui, par définition, transcende la rupture opérée au sein du multiculturel. Les deux témoignages suivants qui mettent en comparaison la relation enseignant-apprenant et la relation parent-enfant offrent une illustration de la manière dont les enseignants peuvent se représenter la relation éducative dans le cadre d'une éthique transculturelle du lien :

> EFJ4-R23 : […] je trouve que ça va jamais assez loin, c'est comme quand on élève des enfants. Nos enfants ils sont très bien, mais ils sont jamais parfaits. On voudrait tellement qu'ils soient encore mieux. Et puis ça nous gratifie aussi. C'est pareil, c'est pareil avec les élèves. J'ai une fille et je travaille avec mes étudiants, avec mes apprenants, comme j'ai éduqué ma fille, disons. L'idée c'est un peu ça quand même, les faire grandir, voilà. On est parents pour faire grandir nos enfants. Et ben moi c'est pareil, moi je voudrais que mes étudiantes grandissent. Si elles grandissent bien, c'est tant mieux...

> EFJ8-R20 : Je ne fais pas de différence entre les bons et les mauvais étudiants, entre ceux qui savent et ceux qui savent pas. J'essaie de les aimer tous au même titre. Pour moi être enseignant… on ne va pas faire du paternalisme, mais enfin… ce sont un peu comme mes enfants. Je les aime tous.

Plus généralement, il nous semble possible d'effectuer le rapprochement entre l'idée d'une éthique transculturelle du lien et le principe d'éducabilité tel que nous l'avons défini dans notre chapitre 2 (sect. 3.1). Avec Philippe Meirieu, nous avons vu notamment que le pari de l'éducabilité contient en lui-même un principe d'égalité ; il vise à la réussite du plus grand nombre. Nous avons vu aussi qu'il était en accord avec un principe de confiance dans la relation éducative. La manière dont l'enseignant regarde ses élèves, dont il leur parle,

conditionne en partie leur réussite. D'où l'importance de les encourager, de les valoriser, de les convaincre qu'ils peuvent y arriver.

De manière significative, on retrouve cette thématique de l'éducabilité dans la parole de nos enquêtés. À la question de savoir quelles sont, selon eux, les qualités les plus importantes pour exercer ce métier, trois enquêtés, exerçant chacun dans un contexte différent, font référence aux implications de ce principe. Le premier témoignage est extrait d'un entretien mené avec un enseignant de FLE au Japon :

> EFJ3-R5 : Donc oui, je pense que c'est une question de patience, peut être aussi de simplification de l'enseignement, simplifier au maximum certains contenus pour ne pas les effrayer, pour les rassurer. De les valoriser aussi, je pense que c'est important, il faut leur donner confiance.

Le deuxième témoignage est extrait d'un entretien avec une enseignante de FLE en France :

> EFF1-R7 : Les qualités essentielles... Alors, pour moi, être à l'écoute déjà. Être à l'écoute, valoriser les étudiants. Ouais, pour moi je dirais ce sont les deux... Enfin si on est à l'écoute... Bon ben évidemment le fait de vouloir transmettre un savoir… bien sûr on veut les faire progresser, qu'ils apprennent. Mais si on est pas à l'écoute et si on les valorise pas, je pense qu'ils n'apprendront pas. Enfin pas aussi bien. Donc, on est là aussi pour leur donner confiance, encourager quoi.

Le troisième et dernier témoignage est extrait d'un entretien avec une enseignante de JLE en France :

> EJF1-R10 : Pour moi... Avoir le plaisir de voir les gens, les étudiants. Après... Je pense, c'est très personnel, mais je pense... pour moi... qui ai de la difficulté à apprendre quelque chose, je peux sentir, cette difficulté en face d'étudiants. On peut partager cette difficulté et je peux être disponible pour bien les aider tous, même ceux qui ont des difficultés. Je pense que c'est important. En tout cas pour moi c'est important de savoir ce mal, cette difficulté pour apprendre. Parce qu'on doit les aider tous.

4.6. Schéma de synthèse

Avant de proposer un schéma de synthèse, il semble nécessaire de revenir sur notre parcours qui a conduit à examiner un ensemble d'hypothèses en lien avec la recherche d'une correspondance entre chacune des cinq composantes de la compétence culturelle du modèle de Christian Puren et une orientation éthique particulière. Faisons donc ici un bref rappel de notre cheminement analytique.

Dans un premier temps, recourant au concept d' « éthique multiculturelle de la conviction », nous avons pu mettre en évidence l'importance des valeurs personnelles dans la manière dont l'enseignant conçoit sa pratique de cours. Cette observation nous a permis de confirmer, d'un point de vue empirique, l'aporie d'une vision pacifiste de l'éthique enseignante. Répondant en partie à une exigence d'authenticité, l'agir en contexte multiculturel est un agir conflictuel.

Dans un deuxième temps, à partir du concept d' « éthique interculturelle de l'altérité » nous avons exploré l'hypothèse selon laquelle le primat de l'altérité en DLC, en ajoutant des exigences à celles que l'enseignant s'assigne déjà à lui-même, contribue à renforcer son sentiment de culpabilité. Remarquant que la responsabilité est une instance fragile et menacée par le sentiment de culpabilité, nous avons insisté sur l'importance de favoriser l'accès à la responsabilité éducative en formation des enseignants de langue-culture.

Dans un troisième temps, nous avons eu recours au concept d' « éthique métaculturelle de la connaissance » afin d'explorer le rôle des connaissances culturelles dans l'éthique de nos enquêtés. Nous avons pu mettre en évidence le fait que les connaissances culturelles étaient au fondement des principes de prudence adaptative et de compréhension bienveillante. Dans le prolongement de notre analyse normative (chap. 4, sect. 2), nous avons alors plaidé contre l'idée d'un interculturel de type subjectiviste et pour le développement de la perspective métaculturelle dans la formation des enseignants de langue-culture.

Dans un quatrième temps, nous avons cherché à explorer l'hypothèse du recours à une éthique de la discussion dans le processus de co-culturalisation. L'analyse de notre corpus nous a finalement conduit à infirmer cette hypothèse. Recourant au concept d' « éthique co-culturelle du compromis », nous avons vu que le principe de la discussion est réfuté par le fait que la délibération de l'enseignant s'inscrit davantage dans une perspective monologique que dialogique. De manière circonstanciée, l'enseignant fixe lui-même les règles de la classe qu'il négocie ensuite. Nous avons noté ici l'importance du recours à la langue source. L'analyse de notre corpus a aussi montré la difficulté d'exercer une autorité dans un contexte multiculturel.

L'enseignant apparaît en effet comme en proie à un sentiment d'insécurité linguistique et son jugement est davantage soumis à l'incertitude. Sur la base de ces observations, nous avons de nouveau pointé l'insuffisance de l'éducation interculturelle pour penser l'exercice de la responsabilité éducative en contexte multiculturel.

Dans un cinquième et dernier temps, nous avons cherché à comprendre la manière dont les enseignants parvenaient à dépasser la rupture du multiculturel. À partir du concept d' « éthique transculturelle du lien », nous avons mis en évidence le fait que l'action de nos enquêtés était guidée par la recherche d'une relation de connivence et de proximité avec leurs étudiants. De nouveau, nous avons insisté sur l'importance du recours à langue source dans la relation éducative. Par ailleurs, nous avons noté la présence du principe d'éducabilité dans la parole de nos enquêtés, lequel, par définition, transcende la séparation du multiculturel.

Sur un plan descriptif, il nous semble que les conceptualisations de Christian Puren et de Jacques Demorgon ont contribué significativement à clarifier la problématique éthique de l'agir en contexte multiculturel. L'analyse thématique de notre corpus nous a par ailleurs permis de proposer une validation du modèle de Christian Puren dans la perspective d'une éthique appliquée de l'enseignement en contexte multiculturel. En accord avec l'antagonisme ternaire « multiculturel, interculturel, transculturel » de Jacques Demorgon, nous avons toutefois retenu l'opérateur logique *multi-* qui nous semble mieux préciser l'idée d'une éthique de la conviction.

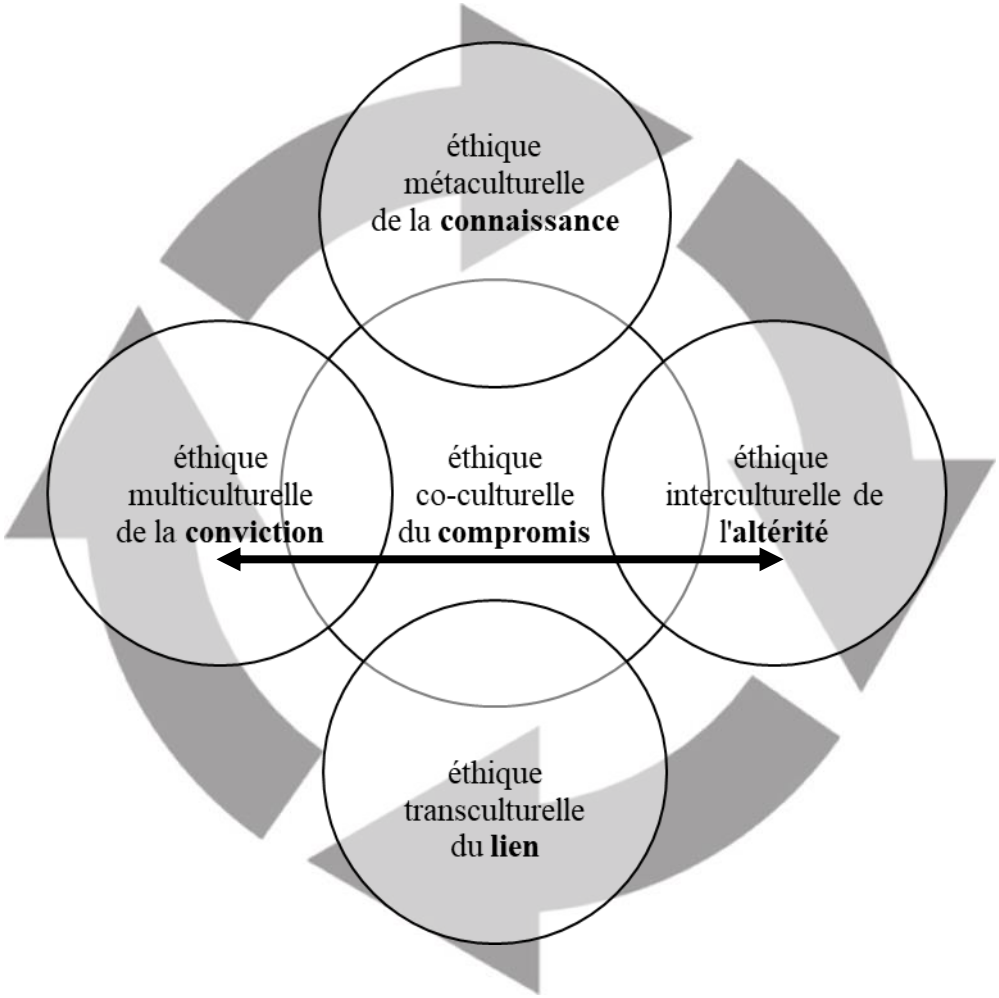
Sur un plan heuristique, ces conceptualisations ont aussi contribué à la création d'un appareillage conceptuel qui nous semble plus adapté à l'idée d'une formation à l'éthique enseignante que celui actuellement proposé par l'EPI. Dénonçant le primat de l'interculturel, ces conceptualisations permettent en effet de penser l'agir enseignant dans toute sa complexité, sans le réduire à la thématique de l'altérité, laquelle doit être envisagée comme une simple alternative, comme une dimension constitutive mais non exclusive de l'éthique enseignante. Sur ce point, l'analyse de notre corpus a d'ailleurs permis de montrer que l'un des enjeux éthiques de l'agir en contexte multiculturel se situe aussi et peut-être *davantage* dans la difficulté à exercer une autorité éducative, laquelle suppose une capacité de négociation et l'affirmation d'une identité professionnelle forte.

Cette observation confirme l'idée selon laquelle le processus de co-culturation est central dans l'agir enseignant. Nous avons vu qu'il était le lieu d'un positionnement sur un axe dont les deux pôles antagonistes correspondaient à l'éthique multiculturelle de la conviction et à l'éthique interculturelle de l'altérité. Sur la base de la connaissance qu'il acquiert de son

propre contexte éducatif, et du transculturel qui préexiste à la rencontre des individus, l'enseignant négocie un compromis. Son action apparaît comme principalement orientée vers la mise en commun des intérêts divergents, laquelle aboutit à la création d'un nouveau lien éducatif. On retrouve ici l'idée d'un bouclage récursif entre le co-culturel et le transculturel à l'intérieur du « modèle de la compétence culturelle » de Christian Puren.

Au terme de notre parcours, nous pouvons donc proposer une nouvelle modélisation qui donne à voir et à penser – tel que nous l'avons décrit ici – le fonctionnement de l'éthique professionnelle enseignante en contexte multiculturel.

Schéma 5 : Modélisation de l'éthique professionnelle enseignante en contexte multiculturel



5. Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons procédé à l'analyse et l'interprétation de notre enquête par entretiens. Après avoir présenté et justifié notre méthodologie de recherche, nous avons mené deux analyses thématiques correspondant à deux objectifs conjoints : le premier consistait à mettre en évidence la manière particulière dont se pose la question de l'éthique dans la pratique des enseignants de langue-culture ; le second visait à décrire le fonctionnement de leur éthique professionnelle en contexte multiculturel.

La première analyse thématique de notre corpus nous a conduit à identifier six spécificités éthiques de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures, définies comme autant de dimensions : identitaire, politique, axiologique, économique, multiculturelle et méthodologique. Ce résultat nous a permis de plaider en faveur du développement de la réflexion sur l'éthique professionnelle des enseignants de langue-culture dans une perspective disciplinaire et, ce faisant, de justifier le fondement épistémologique de notre recherche.

À partir de ce premier résultat, notre seconde analyse thématique a visé à explorer plus en profondeur l'éthique professionnelle des enseignants de langue-culture *en contexte multiculturel*. À travers cette analyse, nous avons aussi cherché à tester le « modèle de la compétence culturelle » de Christian Puren. Au final, ce modèle nous a permis de clarifier la problématique éthique de l'agir enseignant en contexte multiculturel. Sur la base de sa validation empirique, nous avons aussi pu proposer une modélisation de l'éthique professionnelle de nos enquêtés.

À l'issue de notre parcours, nous estimons avoir globalement atteint les objectifs de cette étude empirique. Cependant, nous ne prétendons pas, loin de là, avoir épuisé la richesse de la parole de nos enquêtés. D'autres analyses sont possibles. Par ailleurs, certaines problématiques restent à explorer. Nous pensons, par exemple, à l'hypothèse d'une culpabilisation des enseignants. Nous pensons aussi à la question du recours à la langue source dans l'éthique professionnelle de nos enquêtés. Nous pensons enfin à la problématique de l'agir enseignant dans le processus de co-culturalisation.

Ainsi, plusieurs pistes de réflexions ont été ouvertes. Nous continuerons à examiner certaines d'entre elles dans notre chapitre 7 qui sera plus précisément consacré à la formulation de propositions didactiques pour une formation à l'éthique professionnelle en DLC.

Chapitre 6 : Analyse et interprétation de l'enquête par questionnaires

1. Introduction

Dans le chapitre 4 (sect. 4), en nous appuyant sur la distinction conceptuelle proposée par Ruwen Ogien (2007a) entre le maximalisme et le minimalisme, nous avons pu mettre en évidence le caractère maximaliste de certains concepts et discours en DLC. Nous avons vu, notamment, que la notion de « savoir-être » renvoie à l'idée d'un perfectionnisme moral caractéristique des théories maximalistes. Plus généralement, l'EPI, en ce qu'elle tend à promouvoir une conception particulière de la vie bonne, relève aussi d'un maximalisme moral.

Sur la base de ce constat normatif, nous essaierons dans ce chapitre de caractériser les conceptions morales des enseignants de langue-culture. Sont-elles maximalistes ou minimalistes ? Pour le formuler autrement : les enseignants considèrent-ils, par exemple, qu'ils doivent inculquer des valeurs particulières ou, au contraire, rester neutres sur la question du bien personnel de leurs apprenants ? Quelle place accordent-ils au savoir-être dans leur enseignement ? Se donnent-ils pour objectif, par exemple, et pour citer des savoir-être listés dans le CARAP (Conseil de l'Europe, 2013), de développer chez leurs apprenants une « empathie envers l'altérité » (p. 40) ou un « respect de la diversité linguistique et culturelle » (p. 41) ?

Afin d'apporter quelques éléments de réponse à ce questionnement, nous avons mené une enquête par questionnaires auprès d'enseignants natifs de FLE dans les universités japonaises. À travers cette enquête, nous chercherons à tester l'hypothèse selon laquelle les enseignants mobilisent dans leur pratique une conception plutôt minimaliste de la morale. Si cette hypothèse est vérifiée, elle pourrait contribuer à invalider le projet d'une éducation maximaliste fondée sur l'enseignement de savoir-être, c'est-à-dire sur la modification du rapport des élèves avec eux-mêmes.

Nous procéderons en quatre temps. Dans la section 2, nous effectuerons une brève recension des recherches empiriques menées sur cette question. La section 3 sera consacrée à la description de notre méthodologie de recherche. Dans la section 4, nous présenterons les résultats de notre enquête. La section 5 sera destinée à la discussion de nos résultats.

2. Recension des études empiriques

Si la distinction opérée entre le minimalisme et le maximalisme appelle la question *normative* de savoir s'il *faut être* maximaliste ou minimaliste, elle soulève aussi la question *empirique* de savoir si l'on *est* maximaliste ou minimaliste. John Stuart Mill, dont les travaux ont contribué au développement des théories minimales en éthique, a formulé une réponse plutôt tranchée, définie par Ruwen Ogien comme l'« hypothèse de Mill » :

> Il n'est pas difficile de montrer, par de nombreux exemples, qu'étendre les limites de ce qu'on peut appeler la police morale, jusqu'à ce qu'elle empiète sur la liberté la plus incontestablement légitime de l'individu, est, de tous les penchants humains, l'un des plus universels. (Mill, 1859 [1990], p. 147)

Toutefois, comme l'a souligné Ruwen Ogien (2007), les recherches expérimentales, menées dans une perspective psychologique, n'ont pas permis de proposer une réponse aussi claire et définitive. Les études les plus connues sur cette question, celles d'Elliot Turiel et de Jonathan Haidt, s'opposent même assez radicalement dans leurs conclusions. Les données obtenues par Elliot Turiel (1983) semblent établir que nous serions plutôt minimalistes en morale. À l'opposé, les travaux de Jonathan Haidt (2001) aboutissent à la conclusion que nos intuitions morales sont plutôt maximalistes. Ainsi, l'hypothèse de John Stuart Mill est controversée.

> En réalité, résume Ruwen Ogien, les chercheurs sont partagés entre deux hypothèses opposées. Pour les uns, notre morale de base est pauvre, minimale, et il faut un travail social considérable pour faire de nous des moralisateurs intolérants à l'égard des styles de vie différents du nôtre, toujours tentés de mettre notre nez dans les affaires des autres. Pour les autres, notre morale de base est riche et il faut un travail sociable considérable pour faire de nous des libéraux tolérants à l'égard des styles de vie différents du nôtre, et respectueux de l'intimité des autres. (2011, p. 121)

À l'évidence, cette question empirique qui préoccupe actuellement la psychologie expérimentale mérite d'être davantage explorée.

L'ambition de notre recherche est toutefois nettement plus modeste. Il ne s'agit pas ici de déterminer si nous sommes naturellement maximalistes ou minimalistes, mais d'examiner si les enseignants de langue-culture en contexte multiculturel recourent à des repères moraux

minimalistes et, le cas échéant, dans quelle mesure ils y recourent. Dans cette perspective, la recherche empirique menée par Vincent Lorius (2014) nous offre un premier éclairage.

Comme nous l'avons vu dans le chapitre 2 (sect. 4.3), à partir de la distinction entre le minimalisme et le maximalisme, l'auteur a cherché à comprendre comment les éducateurs orientent leur action dans un milieu scolaire marqué par le pluralisme axiologique. Plus précisément, il a examiné l'hypothèse du recours à une éthique minimale dans les pratiques éducatives scolaires. À travers la mise en évidence de la pluralité des conceptions morales des éducateurs, il est parvenu à la conclusion que le minimalisme constitue une orientation possible de l'éthique éducative.

Même si notre enquête par entretiens n'était pas destinée à vérifier cette hypothèse, il est à noter qu'elle contient des éléments qui tendent à confirmer l'idée que les enseignants ont parfois recours à une conception minimaliste. Pour illustrer cette idée, nous citerons le témoignage suivant dans lequel un enquêté, enseignant de FLE au Japon, répond à la question de savoir s'il lui arrive de recaler des étudiants :

> EFJ6-R19 : Quand ils viennent pas en cours et que manifestement ils font aucun effort… Là, je les recale, ça va trop loin, quoi. Mais celui qui fait un peu semblant de travailler, j'ai pas envie de l'embêter, je lui donne ses crédits. Ma règle de base, c'est qu'il vaut mieux être trop indulgent que pas assez. Et les profs qui sont trop sévères, je suis contre parce qu'ils se posent pas la question de savoir s'ils ont enseigné correctement d'abord. Donc moi dans le doute, je préfère me tromper dans le bon sens pour les étudiants.

L'action de l'enseignant apparaît ici comme principalement guidée par le principe de non-nuisance à autrui. Toutefois, d'autres passages de notre corpus pourraient venir illustrer, à l'inverse, l'idée selon laquelle les enseignants ont une conception maximaliste de la morale. De la sorte, il ne nous est pas possible, sur la base de ce corpus, d'effectuer une généralisation. Par ailleurs, si l'hypothèse du recours à des repères minimalistes dans l'éthique éducative semble pouvoir être vérifiée, notre corpus ne nous permet pas, non plus, d'évaluer dans quelle mesure le minimalisme constitue une composante de l'éthique enseignante.

Sur la base de ces observations, nous avons donc souhaité mené une nouvelle enquête dont la méthodologie sera décrite dans la section suivante.

3. Méthodologie de l'enquête

Afin de pouvoir objectiver l'hypothèse d'un recours à l'éthique minimale dans l'agir des enseignants en contexte multiculturel et d'évaluer si cet agir relève d'une conception plutôt minimaliste ou maximaliste, nous avons choisi de recourir à la méthode d'analyse combinée élaborée par Bruno Maurer (2013). Après une présentation succincte des principes théoriques de cette méthode, nous rendrons compte de la manière dont nous avons élaboré notre questionnaire ainsi que de son mode de passation.

3.1. La méthode d'analyse combinée

La méthode d'analyse combinée (désormais MAC) vise à pallier les insuffisances des outils habituellement utilisés dans la compréhension des représentations sociales. Partant du constat, d'une part, que les enquêtes par questionnaires posent des problèmes de fiabilité statistique et, d'autre part, que les enquêtes par entretiens ne permettent pas de procéder à des généralisations, elle propose de dépasser le clivage des approches qualitative et quantitative :

> L'outil que nous proposons, écrit Bruno Maurer, permet une vision qualitative fondée sur des éléments quantitatifs, il discerne l'importance relative des différents cognèmes d'une représentation sur une base statistique (non fondée sur des calculs de pourcentage) et permet donc d'articuler les approches quantitative et qualitative. (2011, p. 181)

La MAC puise ainsi une partie de son fondement théorique dans la psychologique sociale. Dans cette perspective, la notion de « cognème » réfère à l'unité minimale d'une représentation sociale. Basée sur le concept de « noyau central » proposé par Jean-Claude Abric (1976), la MAC vise à identifier le caractère central ou périphérique d'un cognème ou d'un ensemble de cognèmes.

> La méthodologie d'enquête, précise Bruno Maurer, repose sur une évolution de la théorie du noyau central, élaborée en psychologie sociale, qui suppose que parmi les éléments composant une représentation sociale (les cognèmes), tous ne jouent pas le même rôle, certains appartenant au noyau de la représentation sociale, d'autres à sa « périphérie ». (2011, p. 181)

Afin de discriminer les cognèmes les plus centraux et de mesurer l'importance qu'un groupe de sujets accorde aux différents cognèmes, la MAC procède à une évaluation selon trois dimensions : adhésion, consensus et distance. L'*adhésion* correspond au degré d'attachement ou de rejet que les sujets d'un groupe manifestent à l'égard d'un cognème. Le *consensus* permet d'évaluer dans quelle mesure l'adhésion ou le rejet sont partagés par les sujets. La *distance* correspond au degré de proximité ou d'éloignement des cognèmes entre eux. Le traitement statistique de ces trois dimensions combinées permet d'accéder à l'organisation des représentations sociales.

De manière plus contextualisée, nous recourrons à l'ensemble de ces concepts lors de la présentation des résultats de notre enquête. Le développement suivant, dans lequel nous rendons compte du processus d'élaboration de notre questionnaire, sera aussi l'occasion de présenter plus en profondeur la MAC en exposant la manière dont nous l'avons adaptée aux objectifs particuliers de notre recherche.

3.2. L'élaboration du questionnaire

En vue de constituer une liste d'items, la première étape de la MAC consiste à recueillir le discours des sujets d'un groupe à propos d'un objet de représentation. Cherchant à tester l'hypothèse du recours à une éthique minimale, notre recherche possédait toutefois une forte intentionnalité ; elle s'inscrivait dans un cadre théorique précis. Il ne s'agissait pas seulement de mettre au jour la représentation que les enseignants ont de leur mission, mais aussi de vérifier si cette représentation est plutôt minimaliste ou maximaliste. À cette fin, nous avons élaboré les items de notre questionnaire en nous appuyant, d'une part, sur la distinction entre le minimalisme et le maximalisme et, d'autre part, sur le constat que l'EPI relève d'une conception maximaliste de la morale. En somme, il s'est agi d'évaluer si la conception que les enquêtés ont de leur mission était en phase avec la conception maximaliste de l'EPI.

Deux questions ont été élaborées, chacune composée d'une liste de 10 items, soit un multiple de 5, conformément au principe de la MAC. La première question, centrale, consistait à demander aux enquêtés d'effectuer un classement entre un ensemble d'items dont la moitié correspondait au pôle maximaliste et l'autre moitié au pôle minimaliste. Sur la base de notre réflexion normative, nous avons retenu dix propositions qui, pour les besoins de l'enquête, ont été formulées de manière synthétique. Dans le tableau suivant, nous reproduisons les 10 items obtenus.

Tableau 8 : Répartition des items de la question 1 de l'enquête par questionnaires

Pôles[15]	Items
+	inculquer des valeurs, des attitudes et des comportements
	promouvoir les droits de l'homme
	être un citoyen exemplaire
	former des citoyens exemplaires
	perfectionner la personnalité et le caractère de ses apprenants
−	respecter en toutes circonstances la liberté individuelle de ses apprenants
	chercher prioritairement à ne pas nuire à ses apprenants
	rester neutre sur les questions du bien ou de l'épanouissement personnel de ses apprenants
	éviter d'enseigner une manière particulière d'être et de penser
	tolérer tous les comportements de ses apprenants du moment qu'ils ne nuisent pas aux autres

Ces 10 items ont ensuite été mélangés puis répartis dans un tableau de manière à ce que les enquêtés, après avoir lu l'ensemble des propositions, puissent les classer selon leur degré d'adhésion. Pour plus de clarté, nous reproduisons ici la question 1 telle qu'elle a été administrée aux enquêtés :

a) Lisez attentivement le début de la phrase et les 10 propositions suivantes.

Pour moi, un enseignant de langue doit…

Propositions	Classement de 1 à 10
inculquer des valeurs, des attitudes et des comportements.	
chercher prioritairement à ne pas nuire à ses apprenants.	
être un citoyen exemplaire.	
éviter d'enseigner une manière particulière d'être et de penser.	
perfectionner la personnalité et le caractère de ses apprenants.	
respecter en toutes circonstances la liberté individuelle de ses apprenants.	
promouvoir les droits de l'homme.	
rester neutre sur les questions du bien ou de l'épanouissement personnel de ses apprenants.	
former des citoyens exemplaires.	
tolérer tous les comportements de ses apprenants du moment qu'ils ne nuisent pas aux autres.	

b) Classez ces propositions de 1 à 10 selon votre degré d'accord (1 étant la proposition avec laquelle vous êtes le plus en accord).

La seconde question consistait à demander aux enquêtés d'effectuer un classement entre un ensemble d'items correspondant à des savoirs, des savoir-faire ou des savoir-être. Basée sur le constat selon lequel le savoir-être correspond à une vision maximaliste de l'éthique, cette question visait à évaluer la place que les enquêtés accordent à l'enseignement des savoir-être.

[15] Le signe positif (+) correspond au pôle maximaliste et le signe négatif (–) au pôle minimaliste.

Il s'agissait ici de mettre en place un processus de contrôle de l'enquête en s'assurant que les résultats des deux questions se corroborent mutuellement. Dans le tableau suivant, nous reproduisons les 10 items retenus pour chacune des 3 compétences :

Tableau 9 : Répartition des items de la question 2 de l'enquête par questionnaires

Types de compétence	Items
savoir	connaissances lexicales
	connaissances grammaticales
	connaissances culturelles sur la France et la francophonie
savoir-faire	capacité à utiliser le français lors d'un séjour touristique
	capacité à exprimer une opinion en français
	capacité à communiquer en français
savoir-être	respect de la diversité linguistique et culturelle
	capacité à se mettre à la place de l'autre
	curiosité envers l'altérité
	volonté de relativiser leur propre point de vue

Comme pour la première question, les 10 items ont été mélangés puis répartis dans un tableau de manière à ce que les enquêtés opèrent un classement. Pour plus de clarté, nous reproduisons ici la question 2 telle qu'elle a été administrée aux enquêtés :

a) *Lisez attentivement le début de la phrase et les 10 propositions suivantes.*

En tant qu'enseignant de FLE, je me fixe pour objectifs de développer chez mes apprenants…

Propositions	Classement de 1 à 10
leur capacité à se mettre à la place de l'autre.	
leur capacité à utiliser le français lors d'un séjour touristique.	
leurs connaissances lexicales.	
leur respect de la diversité linguistique et culturelle.	
leur capacité à exprimer une opinion en français.	
leurs connaissances grammaticales.	
leur curiosité envers l'altérité.	
leur capacité à communiquer en français.	
leurs connaissances culturelles sur la France et la francophonie.	
leur volonté de relativiser leur propre point de vue.	

b) *Classez ces propositions de 1 à 10 selon votre degré d'accord (1 étant la proposition avec laquelle vous êtes le plus en accord).*

3.3. La passation du questionnaire

Afin de pouvoir obtenir des résultats fiables, une enquête menée selon la MAC doit porter sur un groupe de 20 sujets au minimum. Par commodité, nous avons réalisé cette enquête avec un public d'enseignants de FLE dans les universités japonaises, public dont l'accès nous était comparativement rendu plus aisé. Une préenquête a été mise en œuvre auprès de trois enseignants à qui nous avons demandé de préciser les difficultés qu'ils avaient rencontrées. Leurs remarques nous ont permis de procéder à une clarification des consignes et à la reformulation de certains items. Une fois stabilisée, l'enquête a été envoyée en document joint par courriel à un groupe d'une trentaine d'enseignants dont nous avons pu obtenir l'adresse email. Pour faciliter la passation des questionnaires et donner aux enquêtés la possibilité de conserver l'anonymat, nous avons par ailleurs hébergé notre questionnaire sur un site internet. Lors de l'envoi du courriel, nous avons invité les enquêtés à compléter le questionnaire en ligne ou, selon leur préférence, à nous le retourner directement par courriel. Après plusieurs rappels, nous avons finalement obtenu 25 questionnaires exploitables, dont 18 ont été remplis en ligne.

4. Présentation des résultats

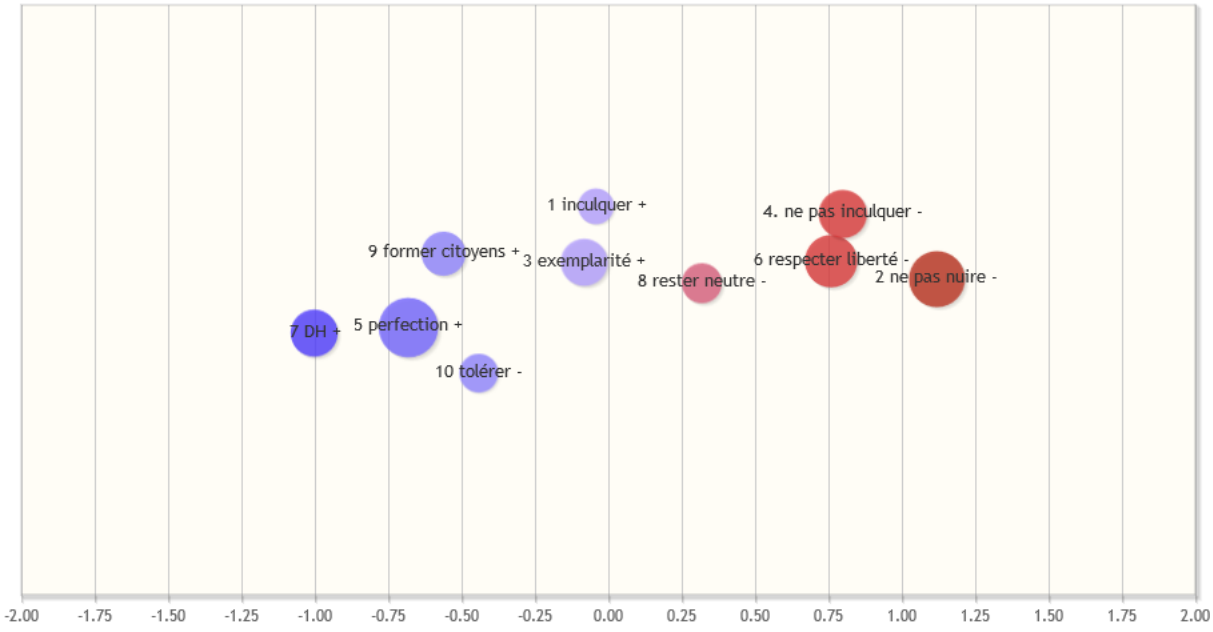
Conformément à la procédure de la MAC, nous avons saisi l'ensemble des données obtenues pour chaque réponse sur une feuille de calcul disponible sur le site de la méthode. Deux graphiques, correspondant aux résultats de nos deux questions, ont été générés automatiquement. Ils donnent à voir, pour chaque item, le score d'*adhésion* et l'indice de *consensus*[16]. Le score d'adhésion est indiqué sur l'axe gradué des abscisses. Sur la partie gauche figurent les éléments rejetés par le groupe, et sur la partie droite, ceux qui ont recueilli l'adhésion maximale. L'indice de consensus est représenté par un cercle. Plus le diamètre du cercle est important, plus le consensus est grand. Nous rendons compte successivement ici des résultats obtenus pour chaque question en commentant brièvement la représentation graphique correspondante.

[16] Dans le cadre de notre étude, le traitement de la *distance* n'est pas apparu comme pertinent dans la mesure où les items ont été obtenus à l'issue d'un travail d'analyse comportant déjà une recherche intentionnelle de « proximité ».

4.1. Résultats obtenus à la question 1 du questionnaire

Dans le graphique suivant, la numérotation des items est basée sur l'ordre dans lequel ils ont été proposés aux enquêtés. Les propositions sont abrégées. Par ailleurs, les items qui correspondent au pôle maximaliste sont indiqués par le signe positif (+) et ceux qui correspondent au pôle minimaliste sont indiqués par le signe négatif (-). Pour une meilleure lisibilité, nous reproduisons directement sous le graphique la liste numérotée des items avec les propositions correspondantes, ainsi que l'indication du pôle auquel elles réfèrent.

Schéma 6 : Traitement statistique des données de la question 1 du questionnaire



Items	Pôles
1. inculquer des valeurs, des attitudes et des comportements	+
2. chercher prioritairement à ne pas nuire à ses apprenants	–
3. être un citoyen exemplaire	+
4. éviter d'enseigner une manière particulière d'être et de penser	–
5. perfectionner la personnalité et le caractère de ses apprenants	+
6. respecter en toutes circonstances la liberté individuelle de ses apprenants	–
7. promouvoir les droits de l'homme	+
8. rester neutre sur les questions du bien ou de l'épanouissement personnel de ses apprenants	–
9. former des citoyens exemplaires	+
10. tolérer tous les comportements de ses apprenants du moment qu'ils ne nuisent pas aux autres	–

En premier lieu, on constate que les items qui reçoivent la plus forte adhésion, à droite dans le graphique, correspondent au pôle minimaliste. Inversement, les items correspondant au pôle maximaliste font tous l'objet d'un rejet. Sur la base de cette première constatation, nous pouvons donc valider l'hypothèse selon laquelle notre public d'enquêtés à une conception plutôt minimaliste de la morale. Toutefois, plusieurs indices nous conduisent à nuancer ce résultat :

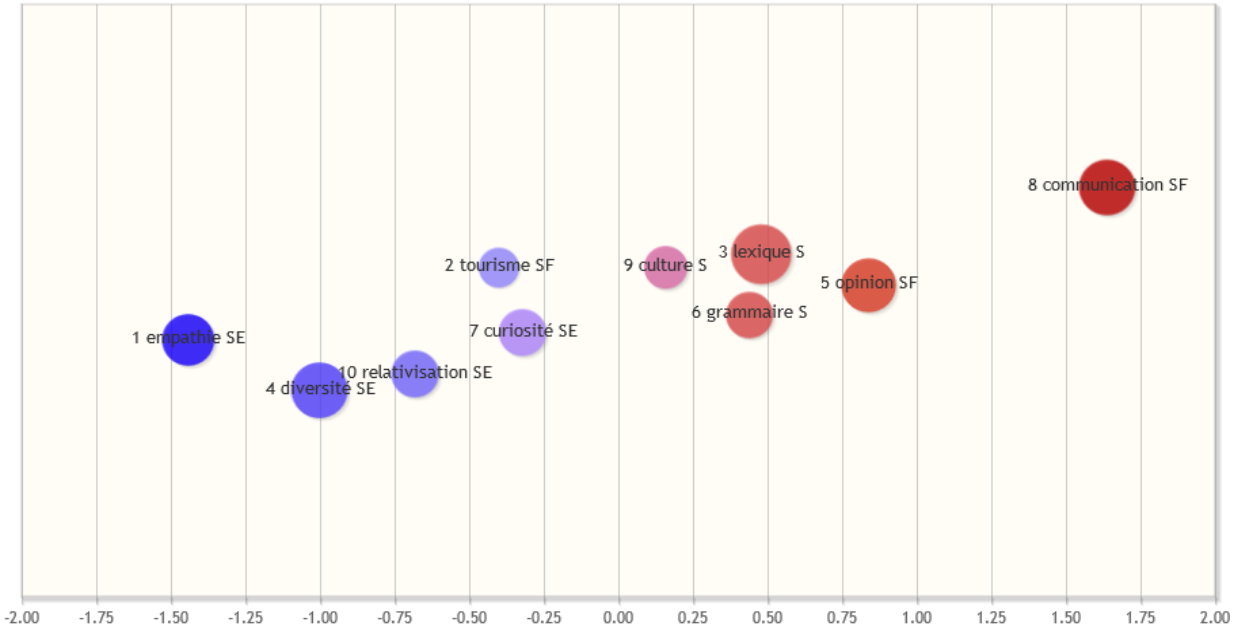
- Seul l'item 2 « chercher prioritairement à ne pas nuire à ses apprenants » apparaît comme fortement marqué aussi bien du point de vue de l'adhésion que du consensus.
- L'item 10 « tolérer tous les comportements de ses apprenants du moment qu'ils ne nuisent pas aux autres » est rejeté.
- L'item 1 « inculquer des valeurs, des attitudes et des comportements » se situe dans une zone médiane alors qu'il correspond au pôle maximaliste. Nous devons toutefois reconnaitre ici qu'il s'agit d'un item ambigu dans la mesure où il ne donne pas de précision sur le type de valeurs, d'attitudes et de comportements attendus. La portée maximaliste de l'item repose uniquement sur l'emploi du terme « inculquer ». Le faible indice de consensus nous semble exprimer l'ambiguïté de cet item.
- L'item 3 « être un citoyen exemplaire » se situe aussi dans une zone médiane. Il est toutefois intéressant de constater que l'item 9 « former des citoyens exemplaires » est plus fortement rejeté, ce qui est en accord avec le principe minimaliste d'une asymétrie morale entre le rapport à soi et le rapport aux autres.
- D'une manière générale, les scores d'adhésion et de rejet sont relativement faibles. Les parties extrêmes ne sont pas occupées et les items apparaissent comme regroupés.

À défaut de pouvoir valider fermement notre hypothèse, ces résultats nous offrent quelques informations intéressantes sur la représentation que nos enquêtés ont de leur mission éducative au regard des conceptions morales véhiculées par l'EPI. Dans cette perspective, on remarque d'abord que l'item 7 « promouvoir les droits de l'homme » est le plus fortement rejeté par les enquêtés alors que, comme on l'a vu (chap. 3, sect. 3.2), la promotion des droits de l'homme se situe au centre du projet de l'EPI défendue par le CdE. On remarque ensuite que l'item 4 « éviter d'enseigner une manière particulière d'être et de penser » recueille l'adhésion et que, de manière concomitante, l'item 5 « perfectionner la personnalité et le caractère de ses apprenants » est rejeté par les enquêtés. Dans la mesure où ces 2 items réfèrent assez directement au projet d'enseigner des savoir-être, il convient de vérifier à présent si ces résultats sont corroborés par ceux de la question 2.

4.2. Résultats obtenus à la question 2 du questionnaire

Comme pour la question 1, la numérotation des items est ici basée sur l'ordre dans lequel ils ont été proposés aux enquêtés. Les propositions sont abrégées. Par ailleurs, les items qui correspondent à des savoirs sont suivis de la lettre « S » ; ceux qui correspondent à des savoir-faire sont suivis des lettres « SF » ; et ceux qui correspondent à des savoir-être sont suivis des lettres « SE ». Pour une meilleure lisibilité, nous reproduisons directement sous le graphique la liste numérotée des items avec les propositions correspondantes, ainsi que le type de compétences auxquelles elles réfèrent.

Schéma 7 : Traitement statistique des données de la question 2 du questionnaire



Items	Types de compétence
1. capacité à se mettre à la place de l'autre	savoir-être
2. capacité à utiliser le français lors d'un séjour touristique	savoir-faire
3. connaissances lexicales	savoir
4. respect de la diversité linguistique et culturelle	savoir-être
5. capacité à exprimer une opinion en français	savoir-faire
6. connaissances grammaticales	savoir
7. curiosité envers l'altérité	savoir-être
8. capacité à communiquer en français	savoir-faire
9. connaissances culturelles sur la France et la francophonie	savoir
10. volonté de relativiser leur propre point de vue	savoir-être

En premier lieu, on constate que ce graphique donne une image plus étendue que le graphique précédent. Les scores d'adhésion et de rejet sont plus importants. La taille des cercles montre aussi que le consensus obtenu pour certains items est fort. Plus précisément, on observe que les items correspondant aux savoir-être font tous l'objet d'un rejet. L'item 1 « capacité à se mettre à la place de l'autre » et l'item 4 « respect de la diversité linguistique et culturelle » font à la fois l'objet d'un net rejet et d'un fort consensus parmi les enquêtés. Dans une moindre mesure, l'item 10 « volonté de relativiser leur propre point de vue » et l'item 7 « curiosité envers l'altérité » ont aussi été rejetés.

Ces résultats corroborent assez fortement ceux obtenus aux items 4 et 5 de la question 1. Ils montrent que les enquêtés ne se donnent pas prioritairement comme objectif de « perfectionner la personnalité et le caractère de leurs apprenants ». Si l'on admet par ailleurs l'idée que l'enseignement des savoir-être relève d'une vision maximaliste, on peut considérer que ces résultats sont en accord avec l'hypothèse selon laquelle les enquêtés mobilisent une conception plutôt minimaliste de la morale. À tout le moins, ils ne la contredisent pas.

De nouveau, il est intéressant de mettre ces résultats en regard du projet de l'EPI qui, comme on l'a vu, tend à accorder une place importante aux savoir-être au détriment des savoir-faire et des savoirs. Dans cette perspective, on constate d'abord que les 3 items correspondant aux savoirs recueillent l'adhésion des enquêtés. L'item 3 « connaissance lexicale » fait même l'objet d'une adhésion fortement partagées par les enquêtés. On observe ensuite que les deux items recueillant la plus forte adhésion, à droite sur le graphique, sont des items correspondant à des savoir-faire. L'item 8 « capacité à communiquer en français » fait l'objet de la plus forte adhésion.

D'une manière générale, les résultats obtenus aux 2 questions de notre questionnaire montrent que la conception que les enquêtés ont de leur mission diffère assez nettement de la conception véhiculée par l'EPI. Sur le plan de la morale, les enquêtés mobilisent une conception plutôt minimaliste, laquelle entre en opposition avec le maximalisme caractéristique des travaux du CdE.

5. Discussion des résultats

Compte-tenu du caractère exploratoire de notre étude et de l'absence de recherches empiriques antérieures sur l'éthique professionnelle des enseignants de langue-culture, il nous est difficile de mettre en relation les résultats obtenus ici avec d'autres travaux menés en DLC. Comme nous l'avons mentionné dans la section consacrée ici-même à la recension des écrits, l'étude menée par Vincent Lorius (2014) en sciences de l'éducation nous offre sans doute le meilleur point d'appui.

Ainsi, l'hypothèse selon laquelle le minimalisme constitue une orientation possible de l'éthique éducative, validée par la recherche empirique de Vincent Lorius, se trouve aussi confirmée par notre étude. Plus généralement, Vincent Lorius a développé l'idée que pour éduquer dans un monde pluraliste, les éducateurs ont besoin d'être eux-mêmes pluralistes, c'est-à-dire de recourir à des repères moraux variés dont certains relèvent du minimalisme. Cette idée nous semble pertinente pour expliquer les résultats obtenus dans notre étude qui montrent que le minimalisme est non seulement une orientation *possible* mais aussi *privilégiée* par les enquêtés.

De ce point de vue, la variable contextuelle semble déterminante. Nous avons ciblé ici un public d'enseignants natifs de FLE dans un contexte multiculturel, contexte qui, par définition, est fortement marqué par le pluralisme axiologique. Dans un tel contexte, le recours au minimalisme pourrait dès lors être interprété comme un choix prudentiel, comme la volonté de s'adapter à un contexte éducatif, comme le refus ou l'impossibilité d'imposer une conception particulière de la vie bonne. En somme, il s'agirait d'un positionnement pragmatique.

De la sorte, il semble important de circonscrire les résultats de notre étude au contexte multiculturel duquel ils sont issus. Il se peut que dans d'autres contextes le minimalisme soit une orientation possible, mais non privilégiée par les enseignants. Toutefois, même dans ce cas, il nous semble que l'hypothèse d'une incompatibilité entre les repères moraux mobilisés par les enseignants dans leur *pratique* et ceux mobilisés par les experts du CdE dans leur *discours* devrait être mieux examinée par les promoteurs de l'EPI en DLC.

Au minimum, les limites de cette éducation basée sur l'enseignement de savoir-être, c'est-à-dire sur la modification du rapport des élèves à eux-mêmes, devraient être plus clairement prises en compte, en admettant notamment l'idée que dans certains cas, certaines situations, l'orientation perfectionniste de l'EPI risque de déroger au principe de non-nuisance à autrui.

Nous rejoignons ici le point de vue de Vincent Lorius qui fait remarquer qu'une approche minimaliste « peut présider à une autolimitation de son action du meilleur aloi lorsque l'on se trouve en situation d'aller au-delà des limites de ses compétences » (2014, p. 100).

Par ailleurs, il semble intéressant de croiser les résultats de cette étude avec certains témoignages issus de notre enquête par entretiens auprès du même public. Si les résultats obtenus à la question 1 de notre questionnaire montrent que l'orientation minimaliste apparaît comme globalement privilégiée par nos enquêtés, ceux obtenus à la question 2 montrent que l'objectif de développer « la capacité de communiquer en français » recueille la plus forte adhésion. Sur la base de ces résultats, on peut interpréter le témoignage suivant comme le reflet de la conception que notre public d'enquêtés a de sa mission éducative :

> EFJ5-R9 : Donc, voilà, mon objectif est donc la socialisation minimale : savoir parler un peu, parler de sa vie et demander aussi, poser les mêmes questions à une personne pour établir un contact avec un francophone.

Il est à noter que, de nouveau, cet objectif de « socialisation minimale » s'oppose assez radicalement au projet de l'EPI visant au développement d'une citoyenneté démocratique. En écho à la parole de cet enquêté, nous pourrions définir un tel objectif comme relevant, à l'inverse, d'une « socialisation maximale ». Par ailleurs, comme nous l'avons vu, l'item 10 « tolérer tous les comportements de ses apprenants du moment qu'ils ne nuisent pas aux autres » a été rejeté par nos enquêtés. Dans la mesure où il correspond à une version assez directe du principe de non-nuisance à autrui, on pourrait poser l'hypothèse que le minimalisme radical est incompatible avec l'acte éducatif. Toutefois, certains passages de nos entretiens montrent que cette option morale est aussi mobilisée dans la pratique des enquêtés. Le témoignage suivant nous semble illustrer cette idée :

> EFJ8-R14 : Quant à ceux *[les étudiants]* qui sont au fond et qui dorment, s'ils ne dérangent pas les autres… j'estime que l'université, c'est libre. Ils sont pas obligés de venir, ils paient, c'est à eux de se débrouiller, s'ils dorment, ils dorment. Tant pis pour eux. Moi, ça me dérange pas du tout.

Il est intéressant de constater que l'indice de consensus obtenu pour l'item 10 « tolérer tous les comportements de ses apprenants du moment qu'ils ne nuisent pas aux autres » est particulièrement faible. Ainsi, les données de nos deux enquêtes ne sont pas en contradiction. Elles montrent simplement que les conceptions morales varient fortement d'un enquêté à l'autre. Cette observation doit nous conduire à nuancer nos conclusions.

6. Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons cherché à tester l'hypothèse selon laquelle les enseignants mobilisent une conception plutôt minimaliste de la morale. L'idée de cette recherche est née du constat que l'EPI qui vise, entre autres, à définir une « posture éthique » de l'enseignant (Conseil de l'Europe, 2009), relève d'une conception maximaliste. À travers cette étude, nous avons donc souhaité mettre en regard les repères moraux que mobilisent les enseignants dans leur pratique et ceux que mobilisent les promoteurs de l'EPI en DLC.

Afin de tester notre hypothèse, nous avons mené une enquête par questionnaires auprès d'enseignants natifs de FLE dans les universités japonaises. Pour cela, nous avons eu recours à la MAC élaborée par Bruno Maurer (2013). Deux questions complémentaires ont été administrées : l'une visant à définir si les conceptions des enseignants sont plutôt minimalistes ou maximalistes ; l'autre visant à explorer la place que représentent les savoir-être dans la manière dont les enseignants conçoivent leur mission éducative. Les résultats obtenus à partir du traitement statistique des données ont permis de valider l'hypothèse selon laquelle notre public d'enquêtés à une conception plutôt minimaliste.

Sur la base de ce résultat, nous avons pu mettre en évidence le décalage entre les conceptions morales de nos enquêtés et celles des promoteurs de l'EPI. À partir des travaux de Vincent Lorius, nous avons développé l'idée que, dans un contexte marqué par le pluralisme moral, le recours au minimalisme apparaît comme une réponse pragmatique, comme attitude prudente, soucieuse de ne pas nuire à autrui. Par opposition, l'EPI apparaît comme inadaptée à des contextes éducatifs marqués par le pluralisme moral.

Si cette étude nous a permis de mieux cerner les conceptions morales des enseignants de langue-culture en contexte multiculturel, il nous semble toutefois important d'en souligner quelques limites. Tout d'abord, nous l'avons dit, notre hypothèse n'a pas été fermement validée. Ainsi, il conviendrait de continuer de la vérifier à l'aide d'un autre dispositif de recherche. La méthode des « expériences de pensée » utilisée en psychologie morale expérimentale – qui consiste à présenter une situation « problématique » à un groupe d'enquêtés et à leur demander ce qu'ils feraient dans une telle situation –, pourrait, par exemple, nous permettre d'obtenir des données pertinentes sur les repères moraux mobilisés par les enseignants.

Par ailleurs, notre étude ne concerne qu'un seul public d'enquêtés. Même si le lien entre le pluralisme moral et l'éthique minimale nous donne des raisons de penser que des résultats

sensiblement équivalents pourraient être obtenus dans d'autres contextes, l'hypothèse reste encore à vérifier. De plus, notre étude porte sur un public d'enseignants à l'université. Il est probable que les repères moraux mobilisés par les enseignants diffèrent en fonction de l'âge des apprenants et du type d'institution éducative. De la sorte, les résultats de cette recherche gagneraient à être mis en comparaison avec ceux d'enquêtes menées auprès de publics différents. Il est à noter que la MAC est précisément destinée à des études comparatives. Dans cette perspective, le questionnaire que nous avons élaboré pourrait servir de point de départ à des recherches futures.

Notons toutefois que si notre recherche mérite d'être développée, les conclusions obtenues dans une perspective empirique doivent être distinguées de celles obtenues dans une perspective normative. En éthique normative, on pose généralement la distinction entre ce qui *est* et ce qui *doit être*, en considérant que de ce qui *est* on ne peut pas nécessairement dériver ce qui *doit être*. Il nous semble que ce principe est aussi valable en éthique appliquée. Ainsi, même s'il était clairement établi que les enseignants mobilisent des conceptions plutôt minimalistes, nous ne pourrions en conclure, sans autre argument, que le minimalisme constitue la meilleure option de l'éthique professionnelle des enseignants de langue-culture. C'est en partie pour cette raison que nous avons essayé de développer l'idée, normative, que la reconnaissance du pluralisme moral invalide le projet d'une éducation basée sur le perfectionnement individuel.

Par ailleurs, et nous finirons sur cette idée, si l'état actuel de la recherche empirique ne permet pas d'affirmer que l'éthique enseignante en contexte multiculturel est plutôt minimaliste, l'approche minimaliste constitue, on l'a vu, une orientation possible de l'éthique enseignante. Il nous semble qu'un tel constat devrait déjà interpeller les promoteurs d'une éducation basée sur l'enseignement de savoir-être. Comment justifier, d'un point de vue normatif, un positionnement maximaliste des enseignants ? Comment défendre, dans un monde marqué par le pluralisme, l'idée d'un perfectionnisme moral ? Comment promouvoir, sans prendre le risque de nuire à autrui, une éducation basée sur la modification du rapport des élèves à eux-mêmes ? Voilà, entre autres, quelques questions que soulève le projet d'appliquer l'EPI à l'éthique des enseignants de langue-culture. Sans doute ces questions ne sont-elles pas tout à fait au centre des préoccupations des experts du CdE. Pourtant, elles nous semblent mériter leur examen. C'est en tout cas la moindre des demandes que l'on puisse effectuer à des experts qui, en surplomb, nourrissent le projet de définir « la posture éthique » des enseignants de langue-culture.

Chapitre 7 : La question de la formation à l'éthique en didactique des langues-cultures

1. Introduction

Ce chapitre, le dernier de notre thèse, sera plus directement orienté vers la formulation de propositions didactiques en vue de penser ou de repenser l'idée d'une formation à l'éthique professionnelle des enseignants de langue-culture. Pour ce faire, nous nous appuierons sur l'ensemble de notre réflexion, aussi bien celle développée dans une perspective normative (chap. 1, 2, 3 et 4), que celle issue, dans une perspective empirique, du résultat de nos enquêtes de recherche (chap. 5 et 6). Nous articulerons ce chapitre autour de deux thématiques principales qui apparaissent comme transversales à notre étude.

La première concerne l'idée d'une responsabilisation des enseignants. Dans le chapitre 5, nous avons développé l'hypothèse selon laquelle le primat de l'altérité dans le discours prescriptif, en ce qu'il tend à simplifier la complexité du réel, peut contribuer à une culpabilisation des enseignants de langue-culture. Plus généralement, notre analyse normative nous a conduit à dénoncer la logique de l'expertise, c'est-à-dire l'idée selon laquelle on pourrait penser une formation à l'éthique comme un ensemble de réponses préétablies. Sur la base de ces observations, la section 2 visera à formuler quelques propositions concrètes en vue d'aider les enseignants à accéder à la responsabilité éducative.

La seconde thématique a trait à la reconnaissance du pluralisme moral. Dans le chapitre 6 notamment, nous avons vu que le minimalisme peut constituer une réponse adaptée à l'agir dans un contexte marqué par le pluralisme des valeurs et des conceptions du bien personnel. La reconnaissance du pluralisme moral nous a aussi conduit à contester l'idée d'un perfectionnisme basé sur l'enseignement de savoir-être. Si l'on admet que le minimalisme constitue un repère moral possible et parfois même souhaitable de l'éthique enseignante, il convient dès lors de réfléchir aux implications de la mise en œuvre d'une éthique minimale dans la formation des enseignants et des apprenants en DLC. Ce sera l'objectif de la section 3.

2. Formation à l'éthique et responsabilisation des enseignants

Dans le chapitre 5 (sect. 4.2), remarquant que la responsabilité est menacée par le sentiment de culpabilité, nous avons insisté sur l'importance de favoriser l'accès à la responsabilité éducative dans la formation des enseignants de langue-culture. Comment donc, concrètement, soutenir le sentiment de responsabilité des enseignants ? Dans cette section, nous essaierons d'apporter des éléments de réponse à cette question en explorant quelques pistes didactiques que nous situerons en rupture, d'une part, avec le primat de l'altérité dans le discours prescriptif et, d'autre part, avec la logique de l'expertise des travaux du CdE.

2.1. En finir définitivement avec le primat de l'altérité

Dans le chapitre 3 (sect. 3.1), nous avons déjà eu l'occasion de rendre compte de la critique portée à l'encontre de la vision pacifiste de l'interculturel dans les travaux du CdE. Cette critique n'est pas nouvelle. Dès 2005, Jacques Demorgon (2005) a dénoncé le primat d'un interculturel de bonne volonté qui se présentent comme un projet humaniste et harmonieux. En DLC, Aline Gohard-Radenkovic (2006) a rapidement pointé la dimension aporétique d'une communication vouée à l'évitement du conflit. Philippe Blanchet et Daniel Coste (2010) ont aussi souligné les limites d'un interculturel idéaliste.

Malgré la récurrence de la critique, l'EPI promue par le CdE continue, on l'a vu, de prôner une éthique pacifiste, consensuelle, basée sur un ensemble de savoir-être relatifs à la capacité d'ouverture à l'autre, de décentration et d'empathie. Le CARAP, par exemple, offre une illustration assez précise de cette orientation éthique. La dimension conflictuelle, déstabilisante, voire angoissante de l'agir en contexte multiculturel n'y est pas développée, et le primat de l'altérité y est massivement consacré.

Dans le chapitre 5, à travers l'analyse de nos entretiens, nous avons vu que l'agir enseignant en contexte multiculturel est un agir conflictuel. Par ailleurs, en nous appuyant sur les travaux de Didier Moreau (2003), nous avons pu vérifier que l'éthique de l'altérité est constitutive de l'agir enseignant. Sur la base de ces deux constats, nous avons alors pointé le risque que le primat de l'altérité dans le discours prescriptif contribue à renforcer le sentiment de culpabilité des enseignants de langue-culture.

Face à ce risque, il nous semble urgent de rompre avec le primat de l'altérité dans le projet – ouvertement assumé par les promoteurs de l'EPI – de formaliser l'éthique des enseignants de langue-culture. Plus généralement, il nous semble important de renouer avec une vision plus en phase avec le vécu des enseignants dans leur pratique ; une vision moins simpliste, moins dogmatique aussi, qui ne réduise pas la complexité de l'agir enseignant à la seule thématique de l'altérité.

La modélisation que nous avons proposée sur la base de l'analyse de nos entretiens nous semble constituer un premier pas dans cette direction (chap. 5, sect. 4.6). En accord avec le « modèle complexe de la compétence culturelle » de Christian Puren, elle donne à voir et à penser l'idée que l'« éthique interculturelle de l'altérité » n'est qu'une composante de l'agir enseignant. Plus précisément, elle montre que cet agir s'ancre principalement dans une « éthique co-culturelle du compromis », laquelle est à envisager comme un positionnement conflictuel et provisoire entre l'« éthique multiculturelle de la conviction » et l'« éthique interculturelle de l'altérité ».

Pour le dire autrement, ce que montre l'analyse de notre corpus d'entretiens, c'est que l'enjeu éthique de l'enseignement en contexte multiculturel se situe moins dans une capacité à se centrer sur l'autre – laquelle est inhérente à l'agir enseignant – que dans la difficulté à négocier un compromis entre des conceptions potentiellement divergentes du projet d'enseignement-apprentissage. Sur ce point, nous rejoignons l'analyse de France Jutras et Cathy Boudreau, auteures d'une enquête par entretiens visant à mettre au jour la manière dont les enseignants du secondaire au Québec se représentent la dimension éthique de la relation éducative :

> L'enseignant reçoit des messages des diverses instances, il perçoit leurs attentes qui entrent parfois en conflit avec ses propres attentes valeurs et représentations, ce qui l'amène à s'engager dans un processus de négociation : négociation de son rôle social, négociation de sa pratique pédagogique et, enfin, négociation de sa relation avec les élèves. À notre avis, il s'agit bien d'une négociation, et plus précisément d'une négociation éthique latente qui se traduit par une série de réflexions, de confrontations conscientes ou inconscientes au cours desquelles l'enseignant cherche à trouver un accord, un terrain d'entente, une conciliation entre ses valeurs, ses représentations initiales et les contraintes déterminées de l'extérieur par la société, l'institution et les élèves. (2003, p. 167-168)

Dans cette perspective, il apparaît que l'accès à la responsabilité éducative pourrait être favorisé par une formation de l'enseignant au rôle de négociateur. Sur un plan didactique, l'idée n'est pas nouvelle. On la trouve notamment développée à travers le concept de « pédagogie de contrat » (voir par ex. : Przesmycki, 1999). En DLC, René Richterich (2000) a déjà proposé une « pédagogie de la négociation ». Sans doute ces propositions méritent-elles notre intérêt. À tout le moins, il nous serait relativement aisé de mettre en avant leur fondement démocratique.

Toutefois, il nous semble important d'éviter ici l'écueil de la grandiloquence – que nous avons dénoncé à plusieurs reprises – qui consisterait en l'occurrence à formuler des propositions didactiques en désaccord avec le vécu des enseignants. Les pédagogies du contrat ou de la négociation sont basées sur l'idée d'un dialogue, d'une métacommunication entre l'enseignant et ses apprenants (voir par ex. : Perrenoud, 1995). Or, l'analyse de nos entretiens a montré que la négociation s'opérait plutôt dans le non-dit, qu'elle relevait davantage d'une perspective monologique que dialogique. De manière significative, France Jutras et Cathy Boudreau parlent ici d'une « négociation éthique *latente* » (*Ibid.*, p. 168, nous soulignons).

De ce qui *est* on ne peut dériver ce qui *doit être*, avons-nous déjà dit. Ainsi, rien ne nous empêche, dans l'absolu, de promouvoir une pédagogie de la négociation. Cependant, dans la perspective compréhensive où se situe notre recherche, il semble plus cohérent de poser l'hypothèse selon laquelle il y a probablement des raisons fortes et justifiées qui conduisent les enseignants en contexte multiculturel à ne pas recourir à une pédagogie de la négociation.

Comment donc former les enseignants de langue-culture à leur fonction de négociateur ?

En l'état actuel de notre réflexion, nous pouvons proposer trois pistes complémentaires issues de l'analyse de notre enquête par entretiens. La première, nous l'avons dit, consiste à reconnaître la dimension conflictuelle de l'agir enseignant et à rompre définitivement avec le primat d'une éthique interculturelle de l'altérité. La deuxième concerne l'idée d'une éthique métaculturelle de la connaissance. Dans le chapitre 5 (sect. 4.4), nous avons vu que l'enseignant ajuste son jugement et négocie un compromis en fonction de la connaissance qu'il possède de son contexte éducatif. De nouveau, à l'encontre d'un interculturel subjectiviste, il nous faut insister ici sur l'importance des connaissances objectives sur les cultures éducatives. La troisième a trait à l'idée que le compromis auquel parviennent l'enseignant et ses apprenants n'est pas le résultat d'une discussion rationnelle, mais bien

plutôt d'une sensibilité pragmatique des acteurs au contexte, d'un accord tacite en constante négociation. Nous rejoignons ici l'analyse de Philippe Perrenoud :

> Souvent, avec de petites variations, de petits ajustements qui ne modifient pas la pédagogie du tout au tout, on peut abaisser le seuil à partir duquel l'activité prend du sens, donc touche un plus grand nombre d'élèves. Négocier les situations didactiques, dans cet esprit, ce n'est pas seulement tenir compte de la réalité, du niveau, des attitudes des élèves en planifiant son enseignement. C'est avoir une sorte de *capacité de régulation de l'activité en temps réel*, pour la proportionner non seulement au public, mais à l'humeur, à l'énergie, à la dynamique du moment. (*Ibid.*, p. 180)

De la sorte, la capacité de négociation apparaît comme intimement liée à une capacité d'improvisation. Cette observation est en accord avec l'idée selon laquelle une formation à l'éthique ne peut prendre la forme d'une éducation où les solutions préexisteraient aux problèmes. Consécutivement, elle nous amène à concevoir cette formation davantage comme un processus de réflexion sur les problèmes éducatifs que comme un ensemble de réponses préétablies. S'il y a une responsabilité morale de l'enseignant, c'est précisément parce qu'il y a une incertitude relative aux décisions à prendre et aux conséquences de celles-ci sur les personnes concernées. De ce point de vue, après avoir insisté ici sur la nécessité d'en finir avec le primat de l'altérité dans le discours prescriptif, il convient maintenant de souligner l'urgence de rompre avec la logique de l'expertise.

2.2. En finir aussi avec la logique de l'expertise

Dans le chapitre 3 (sect. 2.2), nous avons vu que la question de l'éthique en DLC, initialement posée avec l'arrivée à maturité de cette discipline, a été récupérée, sous la forme d'une éducation morale, dans un projet politique externe à la DLC. Progressivement, les experts politologues ou sociolinguistes du CdE se sont emparés de cette thématique dans une perspective prescriptive, surplombante, éloignée de la pratique de classe et des problèmes éthiques tels qui se posent dans la pratique des enseignants.

Face à cet applicationnisme politique, à cette théorisation externe de l'éthique en DLC, nous avons plaidé pour un recentrage de l'éthique sur le terrain. Nous avons vu notamment que l'idée d'une éthique centrée sur les acteurs de l'enseignement-apprentissage était en accord

avec l'épistémologie complexe défendue par Christian Puren en DLC, ainsi que plus généralement avec l'idée d'une éthique appliquée de l'enseignement, laquelle, répétons-le, ne consiste pas à administrer d'en haut une théorie normative à une pratique mais, au contraire, à mettre en évidence la manière dont une pratique particulière peut questionner les théories normatives.

S'il y a des raisons épistémologiques de plaider en faveur d'une théorisation interne de l'éthique en DLC, celles que nous défendrons dans le cadre de ce développement relèvent toutefois davantage d'une hypothèse pragmatique. Il nous semble en effet que la théorisation externe et prescriptive de l'éthique en DLC tend à déposséder les futurs enseignants de leur responsabilité en leur imposant une conception particulière de la morale. Pour le dire autrement, nous pensons que la prise en charge par les acteurs eux-mêmes des enjeux éthiques inhérents à leur pratique pourrait contribuer à renforcer leur sentiment de responsabilité. Face au risque d'une culpabilisation des enseignants, il importe de promouvoir une approche réflexive interne de l'éthique. Telle est du moins l'idée que nous développerons à présent.

Disons-le d'emblée, cette proposition n'a rien d'original – sauf peut-être à la considérer dans le seul domaine de la DLC. Elle nous est directement inspirée par la comparaison avec le travail social et les sciences de l'éducation, domaines qui ont contribué depuis quelques années à la formulation de propositions concrètes en vue d'une formation à l'éthique professionnelle. Voyons donc succinctement ici quelles sont les démarches généralement proposées pour une telle formation et en quoi elles pourraient constituer un apport intéressant pour la DLC.

Que ce soit dans le domaine du travail social ou dans celui des sciences de l'éducation, la réflexion sur la formation à l'éthique distingue généralement deux phases interreliées : l'acquisition d'un savoir formel en philosophie morale, et l'entrée dans un processus d'analyse éthique des pratiques. Là où la première vise, de manière déductive, à une clarification conceptuelle, la seconde vise, de manière inductive, au repérage et à la problématisation des enjeux éthiques liés à la pratique.

La clarification conceptuelle poursuit deux objectifs. Le premier, assez évident, consiste à donner aux praticiens des outils pour problématiser leur pratique, pour mieux repérer les enjeux éthiques qui sont au cœur de leur situation professionnelle. Le second, tout aussi fondamental, consiste à favoriser l'analyse critique de leurs propres valeurs. Arrêtons-nous brièvement sur ce second objectif. Comme nous l'avons vu à travers l'analyse de notre enquête par entretiens, l'agir enseignant répond à une exigence d'authenticité, laquelle

implique la reconnaissance de la dimension conflictuelle de la relation éducative. Dans cette perspective conflictuelle, il importe que l'enseignant prenne préalablement conscience de ses propres convictions, de ses propres croyances. Pour Didier Moreau,

> [l]a première démarche que le professionnel doit construire est une position critique vis-à-vis des convictions éthiques spontanées sur lesquelles les agents s'orientent communément dans leur vie personnelle, de telle façon que leur importation directe dans l'agir professionnel ne soit plus un allant de soi mais passe au contraire le test de la cohérence avec les buts éthiques de l'acte éducatif. […]. Une connaissance des théories morales du point de vue de leur genèse et de leurs axiomatiques propres s'avère indispensable, de telle sorte que les enseignants en formation puissent examiner leurs propres convictions et évaluer leur aptitude à résoudre les difficultés. (2009, p. 371-372)

Il est à noter que cette nécessité d'une mise à distance de ses propres convictions s'apparente à la démarche de décentration prônée par l'éducation interculturelle. Mais elle nous semble toutefois la dépasser. D'abord, parce l'exigence de décentration est ici conceptuellement et méthodologiquement fondée sur l'apprentissage de l'éthique fondamentale. Elle postule en effet que la connaissance des concepts et des théories de la philosophie morale permet de rendre chacun plus attentif aux valeurs et aux choix moraux qui l'animent. Ensuite, parce que la démarche de décentration dont il est question ici ne vise pas seulement à favoriser la relativisation de ses propres valeurs, mais aussi et surtout, pour reprendre la formule de Didier Moreau, à « passer le test de la cohérence avec les buts éthiques de l'acte éducatif » (*Ibid.*). En d'autres termes, il s'agit pour l'enseignant d'essayer de repérer lesquelles de ses propres valeurs et de ses propres convictions pourront éclairer sa pratique, notamment lorsque celle-ci sera conflictuelle.

Comme l'a montré l'analyse de nos entretiens, l'enseignant doit en effet être capable de prendre des décisions circonstanciées, allant éventuellement – s'il le juge nécessaire – à l'encontre des habitudes et des normes culturelles façonnant sa situation d'enseignement-apprentissage. Il doit aussi être capable de justifier ses propres décisions, davantage encore si celles-ci bousculent les valeurs et les normes en vigueur. Et c'est précisément en raison de cette exigence de justification que l'analyse éthique des pratiques constitue le pendant complémentaire de l'apprentissage conceptuel. Cette phase d'analyse vise à familiariser les futurs enseignants avec l'exercice de la délibération. Il leur est demandé d'essayer de repérer les problèmes éthiques liés à l'exercice de leur métier, et de les résoudre en justifiant les

normes et les valeurs engagées dans leur décision, en explicitant les arguments qui les justifient.

En sciences de l'éducation, l'étude de cas constitue le moyen pédagogique le plus fréquemment convoqué pour développer la capacité d'analyse des futurs praticiens (voir par ex. : Prairat, 2013). Typiquement, le formateur propose à ses étudiants de réfléchir sur des dilemmes ou des conflits moraux, c'est-à-dire des situations problématiques pour lesquelles il existe au moins deux solutions possibles. Pour plus de précisions, nous reproduisons ici la méthode en six étapes élaborée par Denis Jeffrey (2015), lui-même responsable d'un cours de formation à l'éthique professionnelle des enseignants :

> 1) présenter en ses mots ce qui pose problème du point de vue de l'éthique ;
> 2) faire ressortir les valeurs, normes et devoirs professionnels concernés ;
> 3) colliger les informations essentielles ;
> 4) présenter au moins deux solutions possibles avec les avantages et les inconvénients ;
> 5) défendre avec des arguments la solution retenue ;
> 6) dire ce qui aurait pu être fait pour prévenir le problème. (p. 36)

Toute situation se présentant sous la forme d'un dilemme moral ayant trait aux rapports de l'enseignant à ses apprenants, à ses collègues, à l'institution d'emploi, ou encore à l'enseignement-apprentissage (choix didactiques, méthode d'évaluation, etc.) peut ainsi servir de point de départ à l'analyse éthique des pratiques. Invités à se projeter dans une situation problématique d'un point de vue moral, les futurs enseignants s'entraînent à délibérer en examinant, d'une part, les valeurs en jeu dans leur décision et, d'autre part, les conséquences possibles de cette décision sur les personnes concernées. L'accent est mis ici sur le débat collectif, sur le dialogue entre pairs, sur la capacité à expliciter sa position et à prendre en compte celle des autres.

> Il faut, écrit Eirick Prairat, organiser le travail sur les dilemmes par petits groupes de pairs stables pour permettre le passage de la délibération au dialogue et du dialogue à la délibération. […]. Le dialogue est moral non seulement en tant qu'il se rapporte à des questions d'ordre moral mais aussi et surtout parce qu'il est un échange entre partenaires qui manifestent un authentique souci de l'autre et de la relation qui les unit. Il s'agit, en somme, de délibérer au sein d'un groupe qui dialogue. (2013, p. 218)

On le voit, ce qui importe lors de cette phase d'analyse, c'est moins le produit de la délibération que le processus de réflexion. La formation à l'éthique à travers des études de cas ne vise pas à la formulation de solutions définitives, mais à sensibiliser les futurs praticiens aux enjeux éthiques de leur pratique professionnelle, à leur permettre de les prendre en charge eux-mêmes et, ce faisant, à les inscrire dans une communauté de pratique. On s'éloigne ici assez radicalement d'une formation pensée selon la logique externe de l'expertise, potentiellement culpabilisatrice parce qu'inadaptée à la réalité du terrain. En donnant aux enseignants les moyens de structurer leur réflexion, une telle formation vise au contraire à soutenir leur responsabilité, à les outiller pour faire face à la complexité de leur pratique et aux enjeux qu'impliquent leurs décisions.

3. Formation à l'éthique et minimalisme moral

Du point de vue de l'éthique, nous pouvons situer la complexité de la pratique des enseignants de langue-culture dans le pluralisme moral, c'est-à-dire dans la pluralité des repères moraux disponibles. Comment donc penser une formation à l'éthique dans un monde marqué par le pluralisme des valeurs et des conceptions du bien ? Sur la base de notre analyse normative et des résultats obtenus dans une perspective empirique, nous tenterons de proposer quelques éléments de réponse à cette question en réfléchissant plus précisément aux implications du recours à une éthique minimale dans la formation des enseignants de langue-culture.

3.1. Vers la reconnaissance du pluralisme moral

Dans le chapitre 3, nous avons vu que l'EPI promue par le CdE constituait actuellement la seule option disponible pour penser la formation à l'éthique professionnelle des enseignants de langue-culture, tout du moins dans le discours normatif. Recourant à l'opposition entre le minimalisme et le maximalisme, nous avons montré que cette éducation relevait d'une approche maximaliste fondée notamment sur l'idée de perfectionnisme moral. Face au risque de dérive paternaliste et à la tendance moralisatrice des travaux du CdE, nous avons plaidé en faveur d'une éthique minimale en DLC.

Dans le chapitre 6, nous avons pu vérifier, grâce à une enquête par questionnaires, que le minimalisme constituait une orientation possible de l'éthique enseignante en contexte

multiculturel. En nous appuyant sur les travaux de Vincent Lorius, nous avons développé l'idée que le recours au minimalisme est une réponse pragmatique au pluralisme moral. À l'opposé, le maximalisme qui, par définition, tend à imposer une vision particulière de la vie bonne, nous est apparu comme inadapté à des contextes éducatifs marqués par le pluralisme.

Ainsi, la reconnaissance du pluralisme des valeurs nous semble plaider assez fortement en faveur du recours à une éthique minimale dans la formation des enseignants. Sur la base de ce positionnement, il convient de réfléchir ici aux implications du minimalisme dans le cadre d'une formation à l'éthique en DLC. Nous en évoquerons deux. De nouveau, elles nous sont inspirées par la réflexion menée sur cette thématique en sciences de l'éducation. La première, développée par Vincent Lorius (2013), suppose de rejeter l'idée selon laquelle l'éducation a des d'objectifs. La seconde, due à Eirick Prairat (2013), porte sur l'exigence de neutralité. Voyons donc brièvement en quoi consistent ces deux implications du minimalisme moral dans la formation des enseignants.

Si elle peut sembler *a priori* contre-intuitive, la proposition selon laquelle l'éducation n'a pas d'objectif repose toutefois sur la conjonction de trois arguments bien établis. Premièrement, écrit Vincent Lorius, « l'éducation, comme toutes les facettes de la vie humaine, est d'abord caractérisée par la chance » (2013, p. 66) ; deuxièmement, elle est « une imprégnation, une action du milieu sur les nouveaux arrivants » (p. 67) ; troisièmement, elle « se fixe des fins qui, par définition, sont référées à l'avenir, lequel, est inconnu et donc incertain » (p. 67). Consécutivement, Vincent Lorius appelle à « considérer avec prudence une quelconque toute puissance éducative » (p. 68) :

> L'éducation, écrit-il, doit donc être comprise comme un horizon, une utopie, dont l'objet même est de s'inscrire hors d'une volonté de toute puissance par rapport au devenir des individus dont elle a la charge : c'est à cette condition qu'elle sera un projet et non un programme. (*Ibid.*, p. 68)

On retrouve ici l'appel de Philippe Meirieu (2015) à renoncer aux desseins de fabriquer l'autre. Par ailleurs, on remarque que l'idée selon laquelle l'éducation ne peut avoir d'objectif absolu – défini indépendamment d'un contexte particulier – s'oppose assez directement au projet de l'EPI, lequel vise précisément à contrôler les processus éducatifs à travers des échelles de compétences, des descripteurs et des référentiels administrés par des décideurs politiques. Enfin, on note que la reconnaissance de l'impossibilité pour l'éducation d'avoir des objectifs définitifs est en accord avec l'idée selon laquelle les solutions, qu'elles soient

d'ordre éthique ou méthodologique, ne préexistent pas aux problèmes posés par certains contextes.

La seconde implication du minimalisme en formation des enseignants porte sur le refus de l'exemplarité. Auteur d'un travail novateur sur la déontologie enseignante, Eirick Prairat (2013) a formalisé un minimalisme déontologique qu'il fait reposer sur trois grandes règles : la sobriété normative, le souci de la stabilité et l'exigence de neutralité. Arrêtons-nous brièvement sur cette troisième règle, l'exigence de neutralité, qui ordonne de rester silencieux sur les raisons de l'engagement professionnel et sur la figure du maître idéal.

> Toute déontologique, écrit Eirick Prairat, qui se hasarderait à énoncer les « bonnes raisons » d'entrer dans le métier discréditerait *de facto* certains professionnels qui, sans démériter comme le montre à l'envi l'expérience, ont choisi cette activité professionnelle pour des raisons prosaïques, voire accidentelles. De même, la promotion de la figure du maître idéal contredit non seulement l'évidence selon laquelle l'excellence peut prendre plusieurs formes, mais, aussi et surtout, elle empêche de promouvoir l'idée de pratiques fiables, pratiques toujours accessibles et qui, précisément, ne s'encombrent d'aucune figure idéale. (*Ibid.*, p. 180)

De nouveau, il nous faut constater que cette implication minimaliste entre en opposition avec la conception perfectionniste de l'EPI, laquelle, on l'a vu, tend à proposer, comme figure normative, l'image d'un enseignant idéal, lui-même promoteur de l'EPI. Cette conception est clairement perceptible, par exemple, dans le projet de définir la « posture éthique de chaque enseignant » (Conseil de l'Europe, 2009, p. 8). On la trouve aussi dans des formulations, que nous avons déjà relevées (chap. 3, sect. 4.2), telles que :

> Il faut aussi que les enseignants *adhèrent* aux objectifs d'enseignement / apprentissage qui sont proposés dans le CARAP, au travers des descripteurs de compétences et de ressources, qu'ils soient persuadés de leur utilité et de leur légitimité. (Candelier & de Pietro, 2012, p. 49, souligné dans le texte)

Ou encore :

> L'enseignant en langues doit être préparé à développer des compétences de communication plurilingues et pluriculturelles […]. Un objectif aussi ambitieux ne peut être atteint sans *formation complète*, pouvant être divisée en deux axes inséparables l'un de l'autre : une *dimension sociale et personnelle* et une dimension professionnelle. (Conseil de l'Europe, 2007, p. 16, nous soulignons)

En résumé, à l'encontre de cette conception maximaliste, le minimalisme éthique en formation des enseignants de langue-culture implique, d'une part, de renoncer à donner des objectifs absolus à l'éducation et, d'autre part, de rompre avec un vertuisme moralisateur prônant la figure d'un enseignant idéal.

3.2. Vers une formation complexe à l'éthique

En ce qu'elle propose de rester neutre sur les différentes conceptions du bien personnel et de la vie bonne, l'éthique minimale, avons-nous vu, s'accorde particulièrement bien avec le pluralisme qui caractérise les sociétés modernes et, a fortiori, les contextes multiculturels d'enseignement-apprentissage des langues-cultures. Elle nous semble aussi en phase avec l'idée d'une formation complexe, telle que l'a développée Christian Puren en DLC à la fin des années 1990. C'est en tout cas la perspective que nous nous proposons d'explorer dans ce dernier développement.

Constatant, d'une part, la fin des méthodologies constituées, et considérant, d'autre part, l'éclectisme méthodologique comme une réponse pragmatique donnée par les enseignants à la complexité didactique, Christian Puren en a appelé à un changement de modèle formatif en DLC. Dans un article de 1999, il écrit :

> Une formation méthodologique moderne est une formation qui prend en compte le niveau didactique ; ce qui veut dire qu'elle ne privilégie pas *a priori* telle ou telle approche à l'exclusion des autres – que cette approche soit la dernière recommandée par les instructions officielles françaises […] ou la dernière en vogue au niveau international […] –, mais qu'elle vise à donner aux enseignants les moyens de sélectionner, hiérarchiser et articuler eux-mêmes différemment un maximum d'approches variées en fonction de la variation de leurs objectifs, de leurs supports, des situations d'enseignement/apprentissage... et de leurs élèves. (1999, p. 33)

Une telle proposition, prenant en compte la complexité des situations didactiques, se veut directement en rupture avec le modèle formatif généralement mis en œuvre qui consiste, à l'inverse, à simplifier la complexité.

> Dans ce modèle, précise Christian Puren, former un enseignant, c'est le former à utiliser la dernière méthodologie ou approche en vigueur. Modèle très pernicieux

> en formation initiale, puisqu'ainsi on ne donne pas aux enseignants les moyens de faire face à toute la complexité des situations de classe et de la problématique didactique ; et qu'on leur propose des systématisations qui sont impossibles à mettre en œuvre dans la pratique, avec toutes les frustrations et culpabilisations que cela peut provoquer. (2001, p. 14)

Ces remarques, formulées par Christian Puren à propos de la formation méthodologique, nous semble pouvoir être appliquées avec pertinence au projet d'une formation à l'éthique. Ainsi, nous pouvons considérer que, de la même manière qu'une formation méthodologique ne devrait pas privilégier *a priori* une méthodologie à l'exclusion des autres, une formation à l'éthique ne devrait pas, non plus, privilégier *a priori* une option morale particulière. Une telle conception de la formation à l'éthique nous semble suggérer quelques implications fortes qu'il convient d'examiner.

Premièrement, nous l'avons vu, l'EPI apparaît actuellement comme l'unique option morale disponible dans le discours didactique. On peut dès lors poser l'hypothèse que les enseignants de langue-culture, ainsi que leurs formateurs, en quête de repères moraux et de sens à donner à leur pratique, auront tendance à adopter *ipso facto* la conception morale de l'EPI. Ce qui pose problème dans le cadre d'un tel modèle formatif, c'est l'absence d'alternative et, consécutivement, l'incapacité d'une telle formation à épouser la complexité éthique de l'agir enseignant. Une formation complexe devrait permettre aux enseignants d'acquérir, à l'inverse, des repères moraux pluriels, en accord avec l'hétérogénéité constitutive de leur pratique.

Deuxièmement, la proposition d'une formation complexe conduit à poser la question de savoir si l'EPI constitue une option morale valable. En d'autres termes, devons-nous endosser ici l'idée qu'une formation à l'éthique puisse intégrer des repères maximalistes ? Pour répondre à cette question, il convient de bien distinguer ce qui *est* de ce qui *doit être*. La défense d'une éthique minimale relève d'un positionnement normatif, donc discutable. D'un point de vue empirique, la recherche de Vincent Lorius (2014) a montré, par exemple, que les enseignants mobilisent des repères moraux variés, allant du minimalisme au maximalisme. La question qui se pose alors n'est donc plus de savoir si le maximalisme constitue une option morale valable, mais bien plutôt de savoir quel en serait l'intérêt, pour quel contexte et dans quelle situation ? De nouveau, le problème que pose ici l'EPI, c'est sa prétention à formaliser l'ensemble des situations éthiques et son incapacité à envisager ses propres limites en fonction de la variété des contextes. Au vu des résultats de notre étude empirique (chap. 6),

nous avons des raisons de penser que son intérêt est, par exemple, extrêmement limité, voire inexistant, dans un contexte multiculturel d'enseignement-apprentissage.

Troisièmement, et nous finirons sur cette idée générale, la perspective d'une formation complexe à l'éthique en DLC suppose le développement des recherches menées dans une perspective empirique. Elle implique, une nouvelle fois, de rompre avec la logique de l'expertise, et de mieux comprendre la manière particulière dont se pose la problématique de l'éthique dans la pratique des enseignants, de mieux cerner les repères moraux auxquels ils recourent. Ce n'est qu'à cette condition qu'il deviendra possible de diversifier les options morales en DLC et de proposer des modélisations en phase avec l'expérience des enseignants. Pour éviter de sombrer dans le relativisme contextuel, il convient toutefois, nous l'avons vu, d'inscrire ces recherches empiriques dans le cadre d'une éthique appliquée soucieuse de ne pas isoler les questions relatives à un contexte particulier de la réflexion normative menée en philosophie morale.

4. Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons tenté de faire quelques propositions en vue de penser une formation à l'éthique des enseignants de langue-culture. Sur la base de l'ensemble de notre étude et, en particulier, de la critique menée à l'encontre de l'EPI (chap. 3), nous avons formulé ces propositions autour de deux axes principaux, l'un renvoyant à la nécessité de soutenir la responsabilité morale des enseignants, l'autre à celle de composer avec le pluralisme qui caractérise les contextes éducatifs.

En vue de soutenir la responsabilité des enseignants, nous avons d'abord insisté sur l'urgence de rompre avec le primat de l'altérité et, consécutivement, de reconnaitre la dimension conflictuelle de l'agir enseignant. Dans cette perspective, nous avons vu qu'il importait de former les enseignants à la négociation, laquelle suppose une capacité d'improvisation. À partir de cette observation, nous avons développé l'idée qu'une formation à l'éthique ne devait pas être conçue comme un ensemble de solutions à des problèmes éducatifs prédéfinis, mais bien plutôt comme un processus d'élaboration de ces problèmes. En rupture avec la logique de l'expertise caractéristique des travaux du CdE, et en référence aux recherches menées en sciences de l'éducation, nous avons alors proposé une démarche basée sur l'apprentissage de la philosophie morale et sur l'analyse éthique des pratiques.

Dans un second temps, nous avons centré notre réflexion sur la prise en compte du pluralisme moral dans la formation des enseignants de langue-culture. Plus précisément, nous avons tenté de réfléchir aux implications d'une éthique minimale, laquelle nous est apparue comme l'option la plus en phase avec le pluralisme moderne. De nouveau, en rupture avec l'EPI, et en référence aux sciences de l'éducation, nous avons vu que le minimalisme supposait, d'une part, de rejeter l'idée selon laquelle l'éducation a des objectifs et, d'autre part, d'abandonner la figure normative d'un enseignant idéal. Poursuivant notre réflexion sur la reconnaissance du pluralisme des situations éducatives, nous avons proposé d'appliquer à la formation éthique l'approche complexe défendue par Christian Puren pour la formation méthodologique. Une telle approche impliquerait, nous l'avons dit, d'en finir avec le monisme de l'EPI et, consécutivement, de diversifier les repères moraux en DLC.

Au final, nous devons reconnaître que les propositions formulées ici n'ont rien de très nouveau, ni sur un plan didactique, ni sur un plan éthique. Pour l'essentiel, elles reprennent des idées déjà développées ailleurs. On l'aura compris, en l'état actuel de la réflexion, penser la formation à l'éthique des enseignants de langue-culture, c'est avant tout essayer de sortir du piège que représente le moralisme. En matière d'éthique, plus que dans d'autres domaines encore, il nous semble urgent de résister aux sirènes de la grandiloquence, aux discours incantatoires et déconnectés de l'expérience morale des enseignants.

Conclusion générale

Ici se clôt notre recherche sur l'éthique professionnelle des enseignants de langue-culture en contexte multiculturel. Née du constat des limites actuelles de la réflexion éthique en DLC, elle nous a conduit à explorer diverses disciplines, divers auteurs et divers terrains pour tenter d'apporter des éléments de réponse à un questionnement issu en partie de difficultés rencontrées sur notre propre terrain, celui de l'enseignement du FLE à l'université au Japon, difficultés que nous avons finalement problématisées autour de la question suivante : comment exercer une autorité éducative dans un contexte marqué par le pluralisme et l'incertitude du jugement moral ?

Dans sa perspective normative, notre thèse a d'abord visé à mieux définir le champ de l'éthique, concept auquel nous avons choisi de recourir plus ou moins intuitivement lors de notre entrée en recherche, sans savoir précisément ce à quoi il référait. Or, ce travail de clarification conceptuelle, effectué grâce aux apports de la philosophie morale contemporaine, s'est avéré déterminant pour la suite de notre recherche. Il nous a fourni les outils pour mieux comprendre et analyser les conceptions morales dominantes dans les discours normatifs en DLC. Il nous a permis de nous familiariser avec la philosophie morale analytique et, plus précisément, avec une méthode de l'argumentation basée sur la prise en compte des thèses adverses. Il nous a enfin donné des arguments pour contester le maximalisme en DLC, c'est-

à-dire une conception de la morale basée, entre autres, sur l'idée de perfectionnisme, d'exemplarité et d'épanouissement personnel.

Notre travail de clarification conceptuelle s'est ensuite poursuivi par l'exploration des travaux menés sur l'éthique professionnelle en sciences de l'éducation. Nous y avons découvert un domaine de recherche fécond dans lequel nous avons puisé une nouvelle source d'inspiration. La réflexion menée par les pédagogues contemporains nous a permis de subsumer quelques principes généraux de l'éthique enseignante. Avec Philippe Meirieu, nous avons vu qu'elle se construit notamment dans la tension inhérente à l'antagonisme du postulat d'éducabilité et du principe de non réciprocité. L'enseignant doit postuler l'éducabilité de tous et de chacun, mais renoncer à vouloir contrôler le destin et le désir d'autrui ; il doit reconnaître son impouvoir sur l'élève, respecter sa liberté d'apprendre. Cette conception de l'éthique éducative, en phase avec l'idée d'une éthique minimale, nous a permis de récuser le principe d'une éducation basée sur l'enseignement de savoir-être, c'est-à-dire sur la maîtrise d'autrui et sur la modification du rapport des élèves avec eux-mêmes.

Dans sa perspective descriptive, notre thèse a poursuivi trois objectifs principaux. Celui, d'abord, de valider l'idée d'une conceptualisation interne de l'éthique en DLC. Pour cela, nous avons cherché à mettre en évidence la manière particulière dont se pose la question de l'éthique dans la pratique des enseignants de langue-culture. Sur la base de notre enquête par entretiens, nous avons identifié et décrit six spécificités de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures, spécificités définies comme autant de dimensions : identitaire, politique, économique, axiologique, méthodologique et multiculturelle. Même si notre description demande à être affinée et développée dans d'autres recherches, nous pensons que la conjonction des spécificités répertoriées ici a permis de valider et de justifier la mise en place d'une réflexion sur l'éthique professionnelle en DLC.

Notre deuxième objectif visait à décrire le fonctionnement de l'éthique professionnelle des enseignants de langue-culture en contexte multiculturel. Pour ce faire, nous avons cherché à tester le « modèle de la compétence culturelle » de Christian Puren. L'analyse thématique de notre corpus d'entretiens nous a permis d'en proposer une validation dans la perspective d'une éthique appliquée de l'enseignement en contexte multiculturel. Sur la base de cette validation, nous avons présenté une modélisation de l'éthique professionnelle de nos enquêtés qui donne à voir et à penser la complexité de la question de l'agir en contexte multiculturel, sans la réduire à la seule thématique de l'altérité. Nous avons vu notamment que la difficulté éthique pour les enseignants de langue-culture en contexte multiculturel se situe aussi dans

l'exercice d'une autorité éducative et dans l'affirmation d'une identité professionnelle, davantage que dans la capacité à se centrer sur autrui, laquelle est constitutive de l'éthique enseignante. Cette observation nous a conduit à critiquer le primat de l'altérité dans les discours normatifs, primat qui, nous l'avons vu, risque notamment de renforcer le sentiment de culpabilité des enseignants en ajoutant des exigences à celles qu'ils s'assignent déjà à eux-mêmes. Par ailleurs, à l'encontre d'un interculturel subjectiviste qui tend à récuser toute vision déterministe et à disqualifier les recherches menées sur les cultures éducatives, nous avons pu vérifier que les connaissances culturelles sont au fondement d'une capacité de négociation en contexte multiculturel. Au total, nous espérons être parvenu à proposer une description plus en phase avec l'expérience morale de nos enquêtés que ne le sont les écrits actuellement disponibles sur cette thématique. Toutefois, nous l'avons signalé, diverses questions restent en suspens à l'issue de cette étude. L'hypothèse du recours à une éthique de la discussion dans le processus de co-culturation a été infirmée et notre dispositif de recherche ne nous a pas permis d'explorer l'ensemble des stratégies mises en œuvre par les enseignants pour négocier un compromis et pour construire une culture commune d'action avec leurs apprenants.

Notre troisième et dernier objectif empirique consistait à examiner l'hypothèse selon laquelle les enseignants de langue-culture en contexte multiculturel adoptent un positionnement plutôt minimaliste qui les conduit, notamment, à rester neutres sur la question du bien personnel de leurs apprenants et à réduire leur conception de la morale au seul principe de ne pas nuire délibérément à autrui. Recourant à une enquête par questionnaires menée avec des enseignants natifs de FLE dans les universités japonaises, nous avons pu globalement vérifier notre hypothèse. De nouveau, nous avons été amené à relativiser les résultats de notre étude en les circonscrivant au contexte particulier dans lequel ils ont été obtenus. Nous avons insisté notamment sur la nécessité de mener de nouvelles recherches dans d'autres contextes afin d'explorer dans quelle mesure et dans quelle situation les enseignants mobilisent une conception plutôt minimaliste de la morale. Toutefois, en montrant que le minimalisme constitue une orientation possible et parfois même privilégiée de l'éthique enseignante, notre étude a permis de mettre en évidence le décalage entre les repères moraux mobilisés par les enseignants dans leur *pratique* et ceux mobilisés par les experts du CdE dans leur *discours*. Sur la base de cette observation, nous en avons appelé à une meilleure prise en compte des limites de l'EPI. Appliquée à un contexte marqué par le pluralisme moral, elle risque notamment de déroger au principe de non-nuisance à autrui. En raison de sa conception

maximaliste, nous pensons par ailleurs qu'il y a une forte probabilité pour qu'elle ne possède, au final, qu'une portée locale et limitée à un contexte éducatif particulier.

Contre le monisme actuel de l'EPI et contre la logique de l'expertise caractéristique des travaux du CdE, nous avons finalement proposé l'idée d'une formation complexe à l'éthique, laquelle supposerait une diversification des options morales disponibles en DLC et, consécutivement, le développement des recherches menées dans une perspective empirique. En accord avec l'idée d'une éthique appliquée, nous pensons en effet que ce n'est qu'à l'aune de telles recherches qu'il sera possible de proposer des modélisations en phase avec l'expérience morale des enseignants, en accord avec l'hétérogénéité constitutive de leur pratique.

Au terme de ce parcours, nous estimons que notre thèse a globalement atteint ses objectifs spécifiques qui, pour la plupart, ont été façonnés et redéfinis par le processus même de la recherche. Ainsi, nous avons progressivement élargi notre questionnement de départ à une problématique plus générale, celle de l'éthique professionnelle des enseignants de langue-culture, problématique que nous avons toutefois choisi de limiter à l'agir dans un contexte multiculturel. En l'état actuel de la réflexion sur l'éthique en DLC, il ne nous a pas semblé pertinent, en effet, de creuser des questions liées à une institution ou à une culture éducative particulières. Préférant situer notre thèse dans une perspective disciplinaire, généralisante, nous avons tenté avant tout de baliser un domaine de recherche, de le défricher – c'est-à-dire, en l'occurrence, de couper l'herbe sous le pied des experts moralisateurs qui cherchent à imposer une vision particulière de la « vie réussie ». Il s'agit à l'évidence d'un objectif ambitieux, et il n'est pas dit, loin de là, que nous l'ayons atteint.

Bibliographie

Abdallah-Pretceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Paris : Economica.

Abdallah-Pretceille, M. (2013). *L'éducation interculturelle* (4e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.

Adami, H. (2015). De quoi les études plurilingues sont-elles le nom ? In H. Adami & V. André (dir.), *De l'idéologie monolingue à la doxa plurilingue : regards pluridisciplinaires* (p. 43-91). Bern : Peter Lang.

Adami, H., & André, V. (2015). Introduction : l'hétérodoxie comme facteur d'innovation scientifique. In H. Adami & V. André (dir.), *De l'idéologie monolingue à la doxa plurilingue : regards pluridisciplinaires* (p. 1-6). Bern : Peter Lang.

Anquetil, M. (2004). Les compétences interculturelles sont-elles des savoir-être ? In G. Zarate & A. Gohard-Radenkovic (dir.), *La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte* (p. 77-93). Paris : Didier.

Anscombe, G. E. M. (1958). Modern Moral Philosophy. *Philosophy*, *33*, 1-19.

Azra, J.-L., & Vannieuwenhuyse, B. (2001). La conceptualisation de la culture : l'exemple de la gestion du sommeil en France et au Japon. *Studies in language and culture, 27*, 45-66.

Baraquin, N. (1998). *Les grands courants de la morale*. Paris : A. Colin.

Beacco, J.-C. (2005). *Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe : Étude de référence*. Strasbourg : Division des Politiques linguistiques.

Beacco, J.-C. (dir.). (2013). *Éthique et politique en didactique des langues*. Paris : Didier.

Beacco, J.-C., & Byram, M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : version intégrale*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Beacco, J.-C. *et al.* (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Bellier, S. (2004). *Le savoir-être dans l'entreprise : Utilité en gestion des ressources humaines* (2e éd.). Paris : Vuibert.

Bentham, J. (2011). *Introduction aux principes de morale et de législation*. (M. Bozzo-Rey, A. Brunon-Ernst, E. de Champs, & Centre Bentham, Trad.). Paris : J. Vrin.

Berten, A. (2004). Déontologisme. In M. Canto-Sperber, M. (dir.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* (Vol. 1, p. 477-483). Paris : Presses Universitaires de France.

Billier, J.-C. (2009). *Introduction à l'éthique*. Paris : Presses universitaires de France.

Blanchet, A., & Gotman, A. (2010). *L'entretien : L'enquête et ses méthodes* (2e éd.). Paris : Armand Colin.

Blanchet, P. (1998). *Introduction à la complexité de l'enseignement du français langue étrangère*. Louvain : Peeters Publishers.

Blanchet, P. (2007). L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique. *Revue Synergies Chili, 3*, 21-27.

Blanchet, P., & Coste, D. (dir.). (2010). *Regards critiques sur la notion d'interculturalité. Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*. Paris : L'Harmattan.

Bonoli, L. (2012). Que peut-on savoir du formé pour le former ? Pour une épistémologie de la situation d'enseignement en contexte interculturel. In M. Debono & C. Goï (dir.), *Regards interdisciplinaires sur l'épistémologie du divers. Interculturel, herméneutique et interventions didactiques* (p. 29-52). Louvain-la-Neuve : E.M.E. Éditions.

Byram, M. *et al.* (2003). *La compétence interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Byram, M. (2009). *Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels : le projet de l'éducation interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Byram, M. (2011). La compétence interculturelle. In P. Blanchet & P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (p. 253-260). Paris : Éditions des Archives Contemporaines.

Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues : une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Cambra, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue étrangère*. Paris : Didier.

Camilleri, C. *et al.* (1990). *Stratégies identitaires*. Paris : Presses Universitaires de France.

Candelier, M., & de Pietro, J.-F. (2012). *Le CAPAP – Une introduction à l'usage*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Canto-Sperber, M. (dir.). (2004). *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*. Paris : Presses universitaires de France.

Canto-Sperber, M., & Ogien, R. (2006). *La philosophie morale*. Paris : Presses universitaires de France.

Castellotti, V. (2011). Natif, non natif ou plurilingue : dénativiser l'enseignement des langues ? In F. Dervin & V. Badrinathan (dir.), *L'enseignant non natif : identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères* (p. 29-50). Louvain-la-Neuve : E.M.E. Éditions.

Castellotti, V., & Moore, D. (2008). Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le 21ème siècle ? In P. Blanchet, D. Moore, S. Asselah Rahal (dir.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée* (p. 183-203). Paris : Éditions des Archives Contemporaines.

Chevalier, L. (2008). Les facteurs à l'œuvre dans le maintien de l'enseignement traditionnel de la grammaire au Japon. *Revue japonaise de didactique du français, 3*(1), 67-83.

Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.

Conche, M. (2003). *Le fondement de la morale*. Paris : Presses universitaires de France.

Conseil de l'Europe. (2007). *La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants de langues : kit de formation*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe. (2009a). *Autobiographie de rencontres interculturelles : contextes, concepts et théories*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe. (2009b). *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe. (2013). *Le CARAP : Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures : Compétences et ressources*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe. (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer : apprentissage des langues et citoyenneté européenne.* Paris : Didier.

Cuq, J.-P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et langue seconde.* Paris : ASDIFLE-CLE International.

Cusset, Y. (2001). *Habermas : l'espoir de la discussion*. Paris : Michalon, 2001.

Dagues, V. (2013). *Savoir être qu'est-ce à dire ? Du métier d'homme d'"Émile" de J.-J. Rousseau au savoir-être des apprenants d'aujourd'hui.* Thèse de doctorat : Université de Franche-Comté.

Dahlet, P. (2011). Le plurilinguisme sur un baril de poudre : splendeur d'un idéal et violences des pratiques. In P. Blanchet & P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en*

didactique des langues et des cultures (p. 45-60). Paris : Éditions des Archives Contemporaines.

Debono, M., Huver, E., & Peigné, C. (2013). Figures et traitements de la diversité. Vers une diversité diversitaire en didactiques des langues ? *Recherches en Didactique des Langues et Cultures : les Cahiers de l'Acedle*, *10*(3), 135-152.

Del Rey, A. (2012). Le succès mondial des compétences dans l'éducation : histoire d'un détournement. *Rue Descartes*, *73*, 7-21.

Deleuze, G. (1999). *Spinoza : philosophie pratique*. Paris : Éditions de Minuit.

Demorgon, J. (2004). *Complexité des cultures et de l'interculturel : contre les pensées uniques*. Paris : Anthropos.

Demorgon, J. (2005a). *Critique de l'interculturel : L'horizon de la sociologie*. Paris : Economica.

Demorgon, J. (2005b). Langues et cultures comme objets et comme aventures, *140*, 395-407.

Deprez, C. (1994). *Les enfants bilingues : langues et familles*. Paris : Didier, Crédif.

Derivry, M. (2011). Enseignants de langue étrangère et internationalisation des marchés éducatifs et linguistiques : le cas de l'anglais et du français. In F. Dervin & V. Badrinathan (dir.), *L'enseignant non natif : identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Louvain-la-Neuve : E.M.E. Éditions.

Dervin, F. (2011a). *Identités des couples interculturels. En finir vraiment avec la culture ?* Paris : L'Harmattan.

Dervin, F. (2011b). *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan.

Desaulniers, M.-P., & Jutras, F. (2012). *L'éthique professionnelle en enseignement : fondements et pratiques*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.

De Singly, F. (2000). *Libres ensemble, l'individualisme dans la vie commune*. Paris : Nathan Université.

Doi, T. (1988). *Le Jeu de l'indulgence : étude de psychologie fondée sur le concept japonais d'amae*. (E. D. Saunders, Trad.). Paris : l'Asiathèque.

Doris, J. M. (2002). *Lack of Character: Personality and Moral Behavior*. Cambridge : Cambridge University Press.

Elster, J. (2007). *Agir contre soi : La faiblesse de volonté*. Paris : Éditions Odile Jacob.

Foot, P. (2002). *Virtues and vices and other essays in moral philosophy*. Oxford : Clarendon Press.

Forestal, C. (2001). Du droit et du devoir d'une discipline à exister par elle-même : la sage utopie d'un être de passion. *Études de linguistique appliquée*, *123-124*, 485-490.

Forestal, C. (2004). Et si l'on parlait d'incivilité institutionnelle et d'immobilisme ? *Études de linguistique appliquée, 133*, 9-26.

Forestal, C. (2007). La dynamique conflictuelle de l'éthique pour une compétence éthique en DLC. *Études de linguistique appliquée, 145*, 111-123.

Frath, P. (2011). Le Portfolio européen des langues et le Cadre européen commun de référence : entre normalisation institutionnelle et responsabilité individuelle. In O. Schneider-Mizony & M. Sachot (dir.), *Normes et normativité en éducation. Entre tradition et ruptures* (p. 71-93). Paris : L'Harmattan.

Galisson, R. (1986). Éloge de la didactologie/didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères). *Études de linguistique appliquée, 64*, 39-54.

Galisson, R. (1998). A la recherche de l'éthique dans les disciplines d'intervention. *Études de linguistique appliquée, 109*, 83-127.

Galisson, R. (2002). Didactologie : de l'éducation aux langues-cultures à l'éducation par les langues-cultures. *Études de linguistique appliquée, 128*, 497-510.

Galisson, R., & Puren, C. (1999). *La formation en questions*. Paris : Clé international.

Gauchet, M. (2004). Les médias menacent-ils la démocratie ? *Médias, 1*, 8-14.

Gauthier, C., & Jeffrey, D. (dir.). (1999). *Enseigner et séduire*. Laval : Presses universitaires de Laval.

Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge : Harvard University Press.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2010). *La découverte de la théorie ancrée : Stratégies pour la recherche qualitative*. Paris : Armand Colin.

Gohard-Radenkovic, A. (2006). Interrogations sur la dimension interculturelle dans le Portfolio européen des langues et autres productions du Conseil de l'Europe. *Synergies-Europe, 1*, 82-94.

Gohard-Radenkovic, A., Jakavonyte-Staškuviene, D., & Skakova, A. (2015). L'éducation plurilingue et les « approches plurielles » au service de quoi et au profit de qui ? Histoire d'un désenchantement. In H. Adami & V. André (dir.), *De l'idéologie monolingue à la doxa plurilingue : regards pluridisciplinaires* (p. 171-218). Bern : Peter Lang.

Gohier, C. (2012). Les préoccupations éthiques des enseignants de l'ordre collégial : de quelle(s) éthique(s) s'agit-il ? In D. Moreau (dir.), *L''éthique professionnelle des enseignants. Enjeux, structures et problèmes* (p. 21-54). Paris : L'Harmattan.

Gohier, C., Desautels, L., & Jutras, F. (2010). Les préoccupations éthiques chez des enseignants de l'ordre collégial : caractéristiques, points de repère et stratégies de résolution. *Revue des sciences de l'éducation*, *36*(1), 213-231.

Gohier, C., Desautels, L., Jutras, F., & Ntebutse, J. G. (2010). Les préoccupations éthiques des enseignants de l'ordre collégial : une enquête en ligne. *Revue des sciences de l'éducation*, *45*(3), 429-450.

Goodlad, J. I., Soder, R., & Sirotnik, K. A. (dir.). (1993). *The Moral Dimensions of Teaching*. San Francisco : Jossey-Bass.

Griffin, J. (2004). Méta-éthique et éthique normative. In M. Canto-Sperber, M. (dir.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* (Vol. 2). Paris : Presses Universitaires de France.

Habermas, J. (1986). *Morale et communication : conscience morale et activité communicationnelle*. (C. Bouchindhomme, Trad.). Paris : Cerf, 1986.

Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. (J.-M. Ferry, Trad.) (Vol. 1-2). Paris : Fayard.

Habermas, J. (1992). *De l'éthique de la discussion*. (M. Hunyadi, Trad.). Paris : Cerf.

Habermas, J. (2012). *Raison et légitimité : problèmes de légitimation dans le capitalisme avancé*. (J. Lacoste, Trad.). Paris : Payot.

Haidt, J. (2001). The Emotional Dog and Its Rational Tail. *Psychological Review*, *108*(4), 814–834.

Hare, W. (1993). *What Makes a Good Teacher: Reflections on Some Characteristics Central to the Educational Enterprise*. London: Althouse Press.

Jeffrey, D. (2012). L'éthique dans l'évaluation scolaire. In D. Moreau (dir.), *L'éthique professionnelle des enseignants. Enjeux, structures et problèmes* (p. 199-215). Paris : L'Harmattan.

Jeffrey, D. (2015). Enseigner l'éthique aux futurs enseignants. In L.-A. Saint-Vincent (dir.), *Le développement de l'agir éthique chez les professionnels en éducation. Formations initiale et continue* (p. 25-42). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Jonas, H. (2008). *Le principe responsabilité : une éthique pour la civilisation technologique.* (J. Greisch, Trad.). Paris : Flammarion.

Jullien, F. (2011). *De l'universel, de l'uniforme, du commun et du dialogue entre les cultures*. Paris : Points.

Jutras, F., & Boudreau, C. (2003). La dimension éthique dans la relation éducative selon le point de vue d'enseignantes et d'enseignants du secondaire. In M.-P. Desaulniers, F.

Jutras, P. Lebuis, & Georges A. Legault (dir.), *Les défis éthiques en éducation* (p. 155-170). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Quebec.

Kant, I. (1994). *Théorie et pratique : et autres textes*. (F. Proust, Trad.). Paris : Flammarion.

Kant, I. (2014). *Fondements de la métaphysique des mœurs*. (V. Delbos, Trad.). Paris : Delagrave.

Kaufmann, J.-C. (2004). *L'Invention de soi : Une théorie de l'identité*. Paris : Armand Colin.

Kaufmann, J.-C. (2011). *L'entretien compréhensif. L'enquête et ses méthodes* (3e éd.). Paris : Armand Colin.

Labruffe, A. (2008). *Le savoir-être ! : Un référentiel professionnel d'excellence*. La Plaine Saint-Denis : Afnor.

Lahire, B. (2013). *Dans les plis singuliers du social*. Paris : La Découverte.

Larmore, C. E. (1993). *Modernité et morale*. Paris : Presses universitaires de France.

Lefranc, Y. (2009). La labellisation des centres de FLE : « politique » ou « police » linguistique ? *Les Cahiers du GEPE, Éclairages*. Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg.

Lefranc, Y. (2015). Plurilinguisme : diversité inégale ou pluralisme démocratique ? In H. Adami & V. André (dir.), *De l'idéologie monolingue à la doxa plurilingue : regards pluridisciplinaires* (p. 259-300). Bern : Peter Lang.

Legault, G. A. (1999). *Professionnalisme et délibération éthique : manuel d'aide à la décision responsable*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Lemosse, M. (1989). Le « professionnalisme » des enseignants : le point de vue anglais. *Recherche et Formation, 6*(1), 55-66.

Levinas, E. (1982). *Éthique et infini : dialogues avec Philippe Nemo*. Paris : Librairie générale française.

Levinas, E. (1990). *Totalité et infini : essai sur l'extériorité*. Paris : Librairie générale française.

Levinas, E. (2014). *Le temps et l'autre*. Paris : Presses universitaires de France.

Leyens, J.-P., & Scaillet, N. (2012). *Sommes-nous tous des psychologues ?* Wavre : Mardaga.

Lipovetsky, G. (1992). *Le crépuscule du devoir : l'éthique indolore des nouveaux temps démocratiques*. Paris : Gallimard.

Longhi, G. (1998). *Pour une déontologie de l'enseignement*. Paris : ESF.

Lorius, V. (2013). *Le courage d'éduquer : imagination morale et activité des éducateurs en contexte scolaire*. Thèse de doctorat : Université de Lyon 2.

Lorius, V. (2014). Éduquer dans un monde pluraliste. Le minimalisme moral au secours de l'école républicaine ? *Recherches en Éducation, 6*, 91-102.

Lorius, V. (2015). *Le courage d'éduquer. Imagination morale et activité des éducateurs en contexte scolaire*. Nancy : Presses universitaires de Nancy.

MacIntyre, A. C. (2007). *After virtue: a study in moral theory*. Notre Dame : University of Notre Dame Press.

Marc, E. (2005). *Psychologie de l'identité. Soi et le groupe*. Paris : Dunod.

Maurer, B. (2011a). *Enseignement des langues et construction européenne : Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris : Archives Contemporaines.

Maurer, B. (2011b). Méthodologie d'enquête pour une représentation graphique des composants de la représentation sociale d'une langue. In P. Blanchet & P. Chardenet, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures une approche contextualisée* (p. 179-192). Paris : Archives Contemporaines.

Maurer, B. (2015a). Impasses de la didactique du plurilinguisme. In J.-M. Defays *et al.* (dir.), *Transversalités. 20 ans de FLES, faits et gestes de la didactique du Français langue étrangère et seconde de 1995 à 2015* (Vol. 1, p. 159-176). Bruxelles : EME Intercommunications.

Maurer, B. (2015b). L'Autobiographie de Rencontres Interculturelles : L'idéologie plurilingue et interculturelle à travers ses modes d'écriture. In H. Adami & V. André (dir.), *De l'idéologie monolingue à la doxa plurilingue : regards pluridisciplinaires* (p. 219-258). Bern : Peter Lang.

Maurer, B. (2013). *Représentations Sociales des Langues en Situation Multilingue*. Paris : Archives Contemporaines.

McCarthy, T. A. (1978). *The critical theory of Jürgen Habermas*. Cambridge : MIT Press.

Meirieu, P. (2012). *Le choix d'éduquer : éthique et pédagogie*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Meirieu, P. (2014). *Le plaisir d'apprendre*. Paris : Autrement.

Meirieu, P. (2015a). *Comment aider nos enfants à réussir ? À l'école, dans leur vie, pour le monde*. Paris: Bayard.

Meirieu, P. (2015b). *Faire l'école, faire la classe : démocratie et pédagogie* (4e éd.). Issy-les-Moulineaux : ESF.

Meirieu, P. (2015c). *Frankenstein pédagogue* (9e éd.). Issy-les-Moulineaux : ESF.

Meirieu, P. (2016). *Apprendre... oui, mais comment* (24e éd.). Paris : ESF.

Migeot, F. (2008). Le Cadre européen commun de références pour les langues : quel enseignement des langues pour l'Europe ? Langues pour le Marché, marché des langues. *Terres de FLE*, *1*, 101-112.

Migeot, F. (2010). L'Europe et ses Cadres : vers l'encadrement de l'énonciation et la mise en grille du sujet. In H. Kohler & J. M. López Muñoz (dir.), *Exterritorialité, énonciation, discours : approche interdisciplinaire* (p 221-228). Bern : Peter Lang.

Mill, J. S. (1990). *De la liberté*. (D. White & L. Lenglet, Trad.). Paris : Gallimard.

Mill, J. S. (1998). *L'utilitarisme*. (G. P. Tanesse, Trad.). Paris : Flammarion.

Mischel, W. (1996). *Personality and Assessment*. New-York: Psychology Press.

Moore, G. E. (2004). *Principia ethica*. Mineola : Dover.

Moreau, D. (2003). *La construction de l'éthique professionnelle des enseignants au cours de leur formation et de leur entrée dans le métier : la genèse d'une éthique appliquée de l'éducation.* Thèse de Doctorat : Université de Nantes.

Moreau, D. (2009a). La question de l'éthique professionnelle des enseignants : un enjeu essentiel de la formation professionnelle et universitaire des maîtres. *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ? Enjeux et pratiques.* Arras : IUFM Nord-Pas-de-Calais.

Moreau, D. (2009b). L'expérience éthique des enseignants débutants. *Recherche et formation*, *60*, 75-86.

Moreau, D. (dir.) (2012). *L'éthique professionnelle des enseignants : Enjeux, structures et problèmes*. Paris : L'Harmattan.

Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil.

Muller, C. (2013). Culturalisation des apprenants par les tuteurs dans des échanges interculturels en ligne. In F. Dervin (dir.), *Le concept de culture. Comprendre et maîtriser ses détournements et manipulations* (p. 95-119). Paris : L'Harmattan.

Nagel, T. (1983). *Questions mortelles*. (P. Engel & C. Tiercelin, Trad.). Paris : Presses universitaires de France.

Nagel, T. (1993). *Le point de vue de nulle part*. (S. Kronlund, Trad.). Combas : Éclat.

Noddings, N. (2013). *Caring: A Relational Approach to Ethics & Moral Education*. Berkeley: University of California Press.

Ogien, R. (2007a). *L'éthique aujourd'hui : maximalistes et minimalistes*. Paris : Gallimard.

Ogien, R. (2007b). Que fait la police morale ? *Terrain. Anthropologie & sciences humaines*, *48*, 31-48.

Ogien, R. (2011). *L'influence de l'odeur des croissants chauds sur la bonté humaine : et autres questions de philosophie morale expérimentale*. Paris : Grasset.

Ogien, R. (2012). Halte à la panique morale ! In N. Journet (dir.), *La morale : éthique et sciences humaines* (p. 144-149). Auxerre : Sciences Humaines.

Ogien, R. (2014). *La guerre aux pauvres commence à l'école : sur la morale laïque*. Paris : Librairie générale française.

Ogien, R., & Tappolet, C. (2008). *Les concepts de l'éthique : faut-il être conséquentialiste ?* Paris : Hermann.

Pachod, A. (2007). *« Que dois-je faire ? » : la morale en 3D de l'enseignant*. Paris : L'Harmattan.

Paprocka-Piotrowska, U., & Komur-Thilloy, G. (2016). *Éducation plurilingue*. Paris : Orizons.

Parfit, D. (1986). *Reasons and persons*. Oxford : Clarendon press.

Parizeau, M.-H. (2004). Éthique appliquée. In M. Canto-Sperber, M. (dir.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* (Vol. 1, p. 694-701). Paris : Presses Universitaires de France.

Pauzet, A. (dir.). (2003). *Habitudes culturelles d'apprentissage dans la classe de Français Langue Étrangère*. Paris : L'Harmattan.

Pépin, Y. (1999). Séduction et aversion dans le rapport pédagogique. In C. Gauthier & D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et séduire* (p. 73-92). Laval : Presses universitaires de Laval.

Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.

Perrenoud, P. (1995). *Métier d'élève et sens du travail scolaire* (3e éd.). Paris : ESF.

Plot, F. (2005). Éthique de la vertu et éthique du care : quelles connexions ? *Raisons Pratiques*, *16*, 227-246.

Porcher, L., & Abdallah-Pretceille, M. (1998). *Éthique de la diversité et éducation*. Paris : Presses universitaires de France.

Prairat, E. (2005). *De la déontologie enseignante*. Paris : Presses universitaires de France.

Prairat, E. (2011). *La sanction en éducation*. Paris : Presses universitaires de France.

Prairat, E. (2013). *La morale du professeur*. Paris : Presses universitaires de France.

Prairat, E. (2015). *Quelle Éthique pour l'enseignant*. Futuroscope : Réseau Canope.

Prieur, J.-M. (2017). L'empire des mots morts. Lisons le CECR comme un cauchemar. *Revue TDFLE, 70* [en ligne].

Przesmycki, H. (1999). *La pédagogie de contrat*. Paris : Hachette.

Puren, C. (1994). Éthique et didactique scolaire des langues. *Les langues modernes*, (3), 52-62.

Puren, C. (1995). La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire. *Études de Linguistique Appliquée, 100*, 129-149.

Puren, C. (1997). Concepts et conceptualisation en didactique des langues : pour une épistémologie disciplinaire. *Études de Linguistique Appliquée, 105*, 111-125.

Puren, C. (1998). Perspective sujet et perspective objet en didactique des langues-cultures. *Études de Linguistique Appliquée, 109*, 9-37.

Puren, C. (1999a). Comment théoriser sa pratique ? In R. Galisson & C. Puren (dir.), *La formation en questions*. Paris : CLE international.

Puren, C. (1999b). La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie. *Les langues modernes, 3*, 26-41.

Puren, C. (2001a). La problématique de la formation dans le contexte actuel de l'éclectisme méthodologique. *Le nouveau bulletin de l'ADEAF, 78*, 6-18.

Puren, C. (2001b). Quelques considérations sur la politique européenne de l'enseignement des langues. *Les langues modernes*, (3), 4-12.

Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. *Les langues modernes*, (3), 55-71.

Puren, C. (2005a). Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures. *Études de linguistique appliquée, 140*, 491-512.

Puren, C. (2005b). Présentation. *Études de linguistique appliquée, 140*, 389-393.

Puren, C. (2011). Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles) : exemples de validation et d'application actuelles. [En ligne] https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011j/, consulté le 6 juin 2017.

Puren, C. (2014). La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Une problématique didactique. *Intercâmbio, 2*(7), 21-38.

Puren, C. (2015). La réflexion méthodologique en didactique du FLE depuis la publication du CECRL, un domaine anémique en manque de saines polémiques. In J.-M. Defays *et al.* (dir.), *Transversalités. 20 ans de FLES. Faits et gestes de la didactique du Français*

Langue Étrangère et Seconde de 1995 à 2015 (Vol. 1, p. 195-216). Bruxelles : EME Intercommunications.

Rawls, J. (1995). *Libéralisme politique*. (C. Audard, Trad.). Paris : Presses universitaires de France.

Rawls, J. (2009). *Théorie de la justice*. (C. Audard, Trad.). Paris : Points.

Reboul, O. (2016). *La philosophie de l'éducation* (11e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.

Renaut, A. (2010). *Découvrir la philosophie : La morale*. Paris : O. Jacob.

Renoud, L. (2016). *Vers une approche par concepts pour l'apprentissage des temps du passé en français langue étrangère dans le contexte de l'université au Japon*. Thèse de Doctorat : Université Lumière Lyon 2.

Richterich, R. (2000). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris : Hachette.

Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.

Ricœur, P. (1998). *Innocente culpabilité*. (M. de Solemne, Éd.). Paris : Dervy.

Ricœur P. (1991). Pour une éthique du compromis (entretien avec P. Ricœur). *Alternatives non violentes, 80*, 2-7.

Robert, J.-M. (2009). *Manières d'apprendre : pour des stratégies d'apprentissage différenciées*. Paris : Hachette.

Rosenthal, R. A., & Jacobson, L. (1971). *Pygmalion à l'école : l'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*. (S. Audebert & Y. Rickards, Trad.). Tournai : Casterman.

Ross, W. D. (2002). *The Right and the Good*. Clarendon Press.

Russ, J., & Leguil, C. (2012). *La pensée éthique contemporaine*. Paris : Presses universitaires de France.

Scheffler, S. (2003). *The Rejection of Consequentialism: A Philosophical Investigation of The Considerations Underlying Rival Moral Vonceptions*. Oxford : Clarendon Press.

Schneider-Mizony, O. (2011). Le Conseil de l'Europe et l'éducation aux langues : la normativité du réalisable. In O. Schneider-Mizony & M. Sachot (dir.), *Normes et normativité en éducation. Entre tradition et ruptures* (p. 95-116). Paris : L'Harmattan.

Sidgwick, H. (2012). *The Methods of Ethics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Simard, C. (1999). La séduction comme acte pédagogique propre à exciter le désir d'apprendre. In C. Gauthier & D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et séduire* (p. 65-72). Laval : Presses universitaires de Laval.

Sourisseau, J. (2003). *Bonjour/Konichiwa : pour une meilleure communication entre Japonais et Français*. Paris : L'Harmattan.

Springer, C. (2015). Et si la didactique des langues faisait fausse route ? In J.-M. Defays *et al.* (dir.), *Transversalités. 20 ans de FLES.* (Vol. 1, p. 251-268). Bruxelles : EME éditions.

Starkey, H. (2002). *Citoyenneté démocratique, langues, diversité et droits de l'homme : guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Étude de référence*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Suzuki, E. (2001). La grammaire dans l'enseignement / apprentissage universitaire du français langue étrangère au Japon. *Études de linguistique appliquée, 122*, 143-151.

Suzuki, E. (2004). *Cultures d'enseignement et cultures d'apprentissage en didactique des langues-cultures : comparaison entre le japonais langue étrangère en France et le français langue étrangère en France*. Thèse de Doctorat : Paris 3 Sorbonne Nouvelle.

Suzuki, E. (2005). La « réserve » : une catégorie de la culture d'apprentissage japonaise. In Beacco, J.C. *et al.* (dir.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* (p. 205-223). Paris : Presses Universitaires de France.

Suzuki, E. (2007). L'« affectivité » dans les relations enseignant-étudiants. In *Japon pluriel 7. Actes du septième colloque de la Société française des études japonaises*. Paris : Philippe Picquier, 361-370.

Tronto, J. C. (2009). *Un monde vulnérable : pour une politique du « care »*. (H. Maury, Trad.). Paris : La Découverte.

Turiel, E. (1983). *The Development of Social Knowledge: Morality and Convention*. Cambridge : Cambridge University Press.

Verbunt, G. (2005). Les obstacles culturels aux apprentissages. *Études de linguistique appliquée, 140*, 409-420.

Vinsonneau, G. (2005). *Contextes pluriculturels et identités : Recherches actuelles en psychologie sociale*. Fontenay-sous-Bois France : Sides.

Warnock, G. J. (1967). *Contemporary Moral Philosophy*. New-York: Macmillan.

Weber, M. (1959). *Le savant et le politique*. (R. Aron & J. Freund, Trad.). Paris : Plon.

Weil, E. (1996). Morale. In *Encyclopædia Universalis*, Corpus 15.

Williams, B. A. O. (1990). *L'éthique et les limites de la philosophie*. (M.-A. Lescourret, Trad.). Paris : Gallimard.

Index des notions

A

Altérité, 56, 60, 100, 140, 141, 224, 228

Authenticité, 96, 224

Autorité, 36, 88, 89, 90, 95, 217, 256, 257, 299, 301

C

Complexité, 50, 51, 120, 123, 181, 183, 236, 257, 283, 285, 291, 294, 295, 300, 306

Confiance, 43, 46, 62, 74, 84, 85, 100, 152, 201, 224, 252, 254, 255

Connaissances culturelles, 22, 168, 176, 178, 179, 182, 184, 187, 237, 239, 240, 241, 242, 243, 256, 269, 273, 301

Conséquentialisme, 27, 32, 36, 37, 40-51, 55, 56, 57, 59, 66, 71, 76, 93, 102, 153, 156, 314

Culpabilisation, 90, 187, 209, 230-236, 238, 240, 256, 259, 283, 284, 288, 301

Culturalisme, 171, 173, 177, 178, 236, 242

Culture éducative, 18, 22, 168, 169, 172, 173, 177, 178, 179, 188, 199, 237, 240, 241, 302

D

Délibération, 47, 65, 71, 102, 248, 250, 256, 289, 290, 291, 311

Déontologie, 72, 74-78, 105, 113, 293, 311, 314

Déontologisme, 27, 32, 36, 37, 40-49, 51, 55-59, 65, 66, 93, 153, 156

Déterminisme, 83, 171, 173, 174, 236, 241

Dilemme, 42, 43, 48, 71, 79, 101, 102, 209, 214, 215, 290

Droits de l'homme, 115, 129-137, 162, 214, 217, 268, 271, 272, 317

E

Éducabilité, 84, 86, 87

Empathie, 122, 125, 224, 244, 263

Éthique appliquée, 19, 21, 22, 32, 34, 35, 37, 38, 39, 51, 66, 67, 98, 101, 102, 167, 179, 186, 188, 196, 208, 257, 278, 288, 296, 300, 302, 313

Éthique co-culturelle du compromis, 245, 246, 256, 285

Éthique de l'altérité, 18, 60, 187, 228, 229, 230, 238, 242

Éthique de la conviction, 59, 186, 187, 225, 226, 230, 257

Éthique de la discussion, 186, 187, 246, 248, 256, 301

Éthique des vertus, 45, 49, 102, 152, 154, 294

Éthique du *care*, 314

Éthique interculturelle de l'altérité, 228, 243, 256, 285, 286

Éthique métaculturelle de la connaissance, 236, 237, 243, 248, 256, 286

Éthique multiculturelle de la conviction, 225, 256, 285

Éthique normative, 32, 34, 37, 39, 67, 161, 278, 310

Éthique professionnelle, 3, 21, 22, 98, 105, 106, 132, 163, 196, 210, 259

Éthique transculturelle du lien, 251, 254, 257

Exemplarité, 45, 97

F

Formation des enseignants, 3, 23, 102, 112, 121, 150-151, 155-157, 167-168, 213, 220, 228, 230,

236, 242-243, 256, 283-284, 291-294, 297, 307, 314

I

Identité, 76, 96, 117, 123, 124, 127, 153, 154, 156, 159, 209-212, 230, 251, 257, 301
Incertitude, 287
Inquiétude, 94, 96
Interculturel subjectiviste, 22, 168, 171, 172, 173, 176, 177, 188, 236, 241, 243, 256, 286, 301
Interdidactique, 197, 199, 201, 217, 225, 228, 249
Invividualisme, 173, 175

J

Jugement moral, 17, 18, 33, 35, 36, 61, 63, 73, 74, 83, 85, 89, 124, 136, 153, 157, 158, 159, 212, 250, 251, 257, 286, 299

L

Langue source, 195, 227, 249, 250, 252-259
Liberté, 52, 53, 61, 86, 87, 88, 89, 92, 95, 100, 118, 171, 222, 247, 264, 268, 271, 300, 313

M

Maximalisme moral, 3, 19, 20, 21, 49, 51, 53, 54, 67, 97, 103, 104, 154-156, 263-267, 274, 291, 292, 295, 299
Métacommunication, 224, 247, 286
Métaéthique, 27, 32, 34-38, 55, 67, 72, 78
Minimalisme moral, 3, 19, 21, 22, 52, 54, 67, 96, 98, 103, 104, 106, 118, 134, 150, 154, 163, 263-265, 267, 275-278, 283, 291-297, 300-301, 312
Moralisme, 3, 20, 28, 53, 55, 157, 297

N

Négociation, 66, 91, 92, 95, 96, 224, 243, 246, 247, 250, 257, 285-287, 296, 301
Neutralité, 50, 52, 54, 81, 144, 292, 293
Non-réciprocité, 86, 87, 91, 95, 100, 105, 228, 300

O

Opacité, 100, 141, 142

P

Paternalisme, 7, 53, 55, 104, 254
Perfectionnisme, 19, 45, 53, 55, 263, 278, 283, 291, 300
Pluralisme, 3, 22, 103, 104, 106, 157, 265, 275, 277, 278, 283, 291, 292, 294, 296, 297, 299, 301, 311
Principe d'éducabilité, 84, 86, 87
Principe de non-nuisance, 19, 52, 53, 54, 265, 275, 276, 301
Principe de responsabilité, 59, 94, 99, 233
Profession, 39, 71-79, 82, 87, 99, 102, 135, 153, 196, 203, 204, 215

R

Responsabilisation, 89, 95, 236, 283, 284

S

Sanction, 76, 77, 88-91, 201, 248, 249, 250, 314
Savoir-être (notion de -), 19, 111, 137, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 159, 160, 263
Séduction, 90-96, 105, 145, 227, 247, 248, 316

U

Universalisme, 63, 64, 129, 131, 132, 137, 176, 307
Utilitarisme, 149

V

Vulnérabilité, 61, 94, 96, 99, 100, 121, 222, 231, 233, 235, 238

Index des auteurs

A

Abdallah-Pretceille, M., 22, 29, 88, 91, 171, 173, 176, 229, 241, 305, 314

Adami, H., 137, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 305, 309, 311, 312

André, V., 43, 76, 77, 137, 141, 143, 305, 309, 311, 312

Anquetil, M., 151, 305

Anscombe, G. E. M., 36, 46, 305

Aristote, 45, 52, 153

Azra, J.-L., 200, 305

B

Baraquin, N., 29, 305

Beacco, J.-C., 112, 119, 127, 128, 132, 138, 154, 169, 305, 317

Bellier, S., 152, 157, 305

Bentham, J., 42, 305

Berten, A., 43, 306

Billier, J.-C., 31, 39, 40, 41, 43, 45, 47, 155, 306

Blanchet, A., 194, 306

Blanchet, P., 209, 213, 284, 306

Bonoli, L., 178, 179, 306

Boudreau, C., 285, 286, 310

Byram, M., 117, 122, 128, 130, 135, 136, 138, 162, 305, 306

C

Cambra, M., 121, 306

Camilleri, C., 123, 209, 306

Candelier, M., 141, 157, 293, 306

Canto-Sperber, M., 27, 33, 35, 40, 306, 307, 310, 314

Castellotti, V., 131, 140, 141, 173, 307

Chevalier, L., 198, 307

Cicurel, F., 121, 307

Conche, M., 29, 307

Coste, D., 115, 141, 284, 306

Cuq, J.-P., 114, 307

Cusset, Y., 65, 307

D

Dagues, V., 151, 307

Dahlet, P., 125, 126, 127, 307

De Singly, F., 308

Debono, M., 177, 306, 308

Del Rey, A., 149, 308

Deleuze, G., 29, 308

Demorgon, J., 22, 123, 167, 175, 178, 179, 180, 181, 183, 184, 188, 224, 225, 236, 243, 257, 284, 308

Deprez, C., 207, 308

Derivry, M., 214, 308

Dervin, F., 22, 171, 173, 243, 307, 308, 313

Desaulniers, M.-P., 29, 71, 73, 79, 162, 308, 310

Desautels, L., 98, 101, 102, 310

Doi, T., 201, 308

Doris, J. M., 160, 308

E

Elster, J., 160, 308

F

Foot, P., 36, 46, 308

Forestal, C., 113, 114, 214, 308, 309

Frath, P., 145, 148, 157, 309

G

Galisson, R., 113, 114, 115, 207, 309, 315

Gauchet, M., 7, 132, 133, 134, 309

Gauthier, C., 91, 309, 314, 316

Gilligan, C., 61, 62, 309

Gohard-Radenkovic, A., 124, 136, 143, 144, 147, 284, 305, 309

Gohier, C., 98, 101, 102, 104, 106, 309, 310

Goodlad, J. I., 71, 310

Gotman, A., 194, 205, 206, 306

Griffin, J., 36, 37, 310

H

Habermas, J., 27, 56, 63, 64, 65, 66, 245, 246, 307, 310, 312

Haidt, J., 264, 310

Hare, W., 71, 310

Huver, E., 177, 308

J

Jacobson, L., 84, 316

Jeffrey, D., 91, 162, 290, 309, 310, 314, 316

Jonas, H., 59, 310

Jullien, F., 133, 134, 135, 136, 137, 310

Jutras, F., 29, 71, 73, 79, 98, 101, 102, 162, 285, 286, 308, 310, 311

K

Kant, I., 27, 41, 44, 46, 52, 64, 153, 311

Kaufmann, J.-C., 174, 207, 311

Komur-Thilloy, G., 125, 314

L

Labruffe, A., 162, 311

Lahire, B., 174, 175, 188, 236, 311

Larmore, C. E., 27, 42, 43, 48, 49, 50, 51, 53, 56, 58, 102, 311

Lefranc, Y., 145, 147, 148, 149, 311

Legault, G. A., 71, 73, 74, 311

Leguil, C., 29, 316

Lemosse, M., 72, 311

Levinas, E., 27, 60, 61, 100, 228, 229, 311

Leyens, J.-P., 160, 311

Lipovetsky, G., 47, 311

Longhi, G., 71, 311

Lorius, V., 22, 98, 103, 104, 106, 265, 275, 276, 277, 292, 295, 311, 312

M

MacIntyre, A. C., 46, 312

Marc, E., 123, 124, 177, 209, 312

Maurer, B., 1, 5, 18, 21, 117, 121, 127, 130, 137, 138, 139, 140, 142, 146, 150, 151, 160, 161, 266, 277, 312

McCarthy, T. A., 64, 312

Meirieu, P., 21, 29, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 93, 94, 95, 96, 100, 105, 118, 150, 227, 228, 254, 292, 300, 312

Migeot, F., 146, 148, 313

Mill, J. S., 42, 52, 53, 54, 154, 264, 313

Mischel, W., 160, 313

Moore, G. E., 32, 34, 35

Moreau, D., 98, 99, 100, 101, 102, 106, 207, 229, 231, 233, 235, 284, 289, 309, 310, 313

Morin, E., 174, 180, 188, 236, 313

Muller, C., 22, 172, 173, 241, 243, 313

N

Nagel, T., 27, 44, 49, 50, 51, 54, 102, 313

Noddings, N., 62, 313

Ntebutse, J. G., 101, 102, 310

O

Ogien, R., 7, 19, 27, 31, 33, 35, 36, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 78, 153, 154, 157, 159, 161, 263, 264, 307, 313, 314

P

Pachod, A., 29, 76, 77, 314
Paprocka-Piotrowska, U., 125, 314
Parfit, D., 44, 314
Parizeau, M.-H., 38, 314
Pauzet, A., 169, 314
Peigné, C., 177, 308
Pépin, Y., 91, 93, 314
Perrenoud, P., 74, 286, 287, 314
Pietro, J.-F., 157, 293, 306
Plot, F., 62, 314
Porcher, L., 29, 88, 91, 229, 314
Prairat, E., 28, 30, 31, 71, 75, 77, 81, 88, 89, 94, 156, 290, 292, 293, 314
Prieur, J.-M., 158, 314
Przesmycki, H., 286, 314
Puren, C., 20, 22, 113, 119, 120, 121, 124, 127, 142, 143, 167, 168, 170, 178, 180, 182, 183, 184, 185, 188, 193, 206, 207, 208, 220, 221, 224, 225, 230, 237, 243, 245, 251, 256, 257, 258, 259, 285, 288, 294, 295, 297, 300, 309, 315

R

Rawls, J., 32, 39, 52, 53, 316
Reboul, O., 80, 81, 88, 316
Renaut, A., 33, 65, 316
Renoud, L., 198, 316
Richterich, R., 286, 316
Ricœur, P., 29, 31, 60, 66, 233, 246, 316
Robert, J.-M., 84, 113, 114, 115, 148, 169, 172, 177, 199, 316
Rosenthal, R. A., 84, 316
Ross, W. D., 316
Russ, J., 29, 316

S

Scaillet, N., 160, 311
Scheffler, S., 44, 316
Schneider-Mizony, O., 138, 139, 309, 316
Sidgwick, H., 41, 46, 316
Simard, C., 92, 316
Sirotnik, K. A., 71, 310
Soder, R., 71, 310
Sourisseau, J., 18, 198, 200, 202, 317
Springer, C., 117, 118, 119, 317
Starkey, H., 122, 130, 135, 162, 306, 317
Suzuki, E., 18, 169, 172, 198, 199, 201, 317

T

Tappolet, C., 78, 153, 314
Tronto, J. C., 62, 317
Turiel, E., 264, 317

V

Vannieuwenhuyse, B., 200, 305
Verbunt, G., 241, 317
Vinsonneau, G., 123, 317

W

Warnock, G. J., 36, 317
Weber, M., 56, 57, 58, 80, 225, 317
Weil, E., 29, 32, 317
Williams, B. A. O., 29, 317