



HAL
open science

Quelle place pour la connaissance des cultures éducatives dans la formation des enseignants de langue-culture ?

Emmanuel Antier

► To cite this version:

Emmanuel Antier. Quelle place pour la connaissance des cultures éducatives dans la formation des enseignants de langue-culture?. *Revue japonaise de didactique du français*, 2018, 2, pp.115-130. hal-04440371

HAL Id: hal-04440371

<https://hal.science/hal-04440371>

Submitted on 6 Feb 2024

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.

Quelle place pour la connaissance des cultures éducatives dans la formation des enseignants de langue-culture ?*

ANTIER Emmanuel
(Université de Fukuoka)

Résumé

Suspectées de contribuer à la catégorisation des apprenants en fonction de leur appartenance culturelle, les recherches sur les cultures éducatives – et les connaissances qui en résultent – sont aujourd’hui critiquées par les défenseurs d’une approche subjectiviste de l’interculturel en didactique des langues-cultures. L’objectif de cet article est d’interroger la pertinence et la légitimité de cette critique à travers l’examen empirique du rôle des connaissances culturelles dans la pratique des enseignants en contexte interculturel. L’analyse d’une enquête par entretiens menée auprès d’enseignants natifs de FLE dans les universités japonaises montre que la connaissance culturelle des habitudes éducatives participe d’une éthique enseignante basée sur des principes de prudence adaptative et de compréhension bienveillante. Ce résultat nous conduit à plaider contre le primat de l’individuel sur le culturel dans la compréhension des phénomènes d’interculturalisation et pour le maintien de la perspective métaculturelle dans la formation des enseignants de langue-culture.

教育文化に関する研究とその知識は、学習者をその文化的帰属によってカテゴリー化する恐れがあるとして、言語文化教育における個人主義的アプローチの支持者から批判されている。本研究の目的は、多文化環境での教育実践における教師の文化的知識の役割についてのインタビュー調査を通して、この批判の妥当性を検討するものである。日本の大学で教えているネイティブ FLE 教師に対して行ったインタビュー結果の分析から、学習者の教育的習慣に関する文化的知識は、適応への慎重さと好意的理解に基づいた教師倫理の一部を形成しているということが明らかになった。この分析結果は、異文化間現象において文化的背景の理解よりも個人の理解を優先させることに対して、異論

* Cette étude, rendue possible par le soutien financier du JSPS-KAKENHI (subvention n° 24720251), s’inscrit directement dans la continuité d’un article paru ici-même (Antier, 2015b) dans lequel nous avons exploré la dimension éthique du recours à la *langue* japonaise dans la pratique des enseignants natifs de FLE au Japon.

Quelle place pour la connaissance des cultures éducatives dans la formation des enseignants de langue-culture ?

を唱え、メタ文化的アプローチの必要性を支持するものとなった。

Mots clés

Interculturel, cultures éducatives, connaissances culturelles, formation des enseignants.

異文化, 教育文化, 文化的背景知識, 教師の育成.

1 Introduction et problématique

Depuis les années 1990, la didactique des langues s'intéresse aux habitudes culturelles d'enseignement-apprentissage. Partant du constat, d'une part, que le processus d'enseignement-apprentissage est en partie modelé par les cultures éducatives, et d'autre part, que l'enseignant, dans sa pratique quotidienne, ne peut parvenir qu'à une connaissance partielle de ces habitudes culturelles, les recherches menées dans une perspective interdidactique se donnent pour principal objectif de sensibiliser les enseignants aux différences culturelles d'enseignement-apprentissage et de mettre en évidence les lieux de conflits inhérents à la rencontre des cultures éducatives dans la classe de langue (voir notamment Pautzet, 2003 ; Beacco, Chiss, Cicurel & Véronique, 2005 ; Robert, 2009).

À l'opposé de cette vision *objectiviste* de l'interculturel (*i.e.* qui tend à expliquer les comportements individuels selon des déterminismes culturels), un courant interculturel *subjectiviste*, porté dans la recherche francophone par les travaux d'Abdallah-Preteuille (2003), prône la reconnaissance de la singularité des individus et de leurs « *diverses diversités* » (Dervin, 2011a : 110). Dans cette perspective, on considère que « l'individu n'est plus le produit de sa culture [et qu']il en est au contraire l'acteur » (Abdallah-Preteuille, 1999 : 54). Les connaissances culturelles sont jugées comme secondaires, voire suspectes en ce qu'elles risquent de contribuer à la catégorisation de l'individu en fonction de son appartenance culturelle (Abdallah-Preteuille, 2003 : 11). Consécutivement, les recherches menées sur les cultures éducatives, ainsi que leurs auteurs, se retrouvent ouvertement critiqués pour leur approche qualifiée de « culturaliste » ou de « déterministe » (voir par exemple Dervin, 2011b ; Muller, 2013 ; Huver, Debono & Peigné, 2013).

Partant du constat de ce décalage, voire même de ce conflit entre ces deux visions antagonistes de l'interculturel, et inscrivant notre réflexion dans le cadre d'une recherche menée sur l'éthique professionnelle des enseignants de langue-culture, nous nous donnons ici deux objectifs conjoints et interreliés. Le premier, de nature empirique, vise à explorer la place et le rôle des connaissances culturelles dans la pratique des enseignants natifs en contexte interculturel. Nous faisons l'hypothèse que la connaissance de la "culture"² de leur public d'apprenants participe de l'éthique enseignante en contexte interculturel. Afin de développer cette hypothèse, nous recourons à un

corpus de dix entretiens semi-directifs menés avec des enseignants natifs³ de FLE en contexte universitaire japonais⁴.

Notre second objectif, plus normatif, consiste à évaluer 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 sa singularité ?

Dans la section suivante, nous présentons notre méthodologie de recherche. Une troisième section est ensuite consacrée à l'analyse de nos entretiens. Dans une dernière section, nous procédons à la discussion des résultats.

2. Méthodologie de l'étude

2.1 Choix du corpus

Le corpus de référence correspond à un ensemble de vingt-deux entretiens semi-directifs. Établi en vue d'une conceptualisation générale de l'éthique professionnelle des enseignants de langue-culture, ce corpus intègre des variables contextuelle (alloglotte *vs* homoglotte⁵) et culturelle (enseignants japonais *vs* enseignants français). Afin de remplir les objectifs assignés à la présente étude, nous recourons uniquement aux données issues de dix entretiens menés avec des enseignants natifs de FLE en universités japonaises. À travers ce choix, nous posons l'hypothèse que les connaissances culturelles sont davantage susceptibles d'éclairer l'agir professionnel des enseignants dans un contexte alloglotte et homogène⁶.

² Nous sommes conscient des limites la notion de "culture" et du risque de son instrumentalisation. Avec Bonoli (2012), nous pensons toutefois que cette notion reste utile en tant qu'outil heuristique. Dans le présent article, nous la concevons comme « une construction interprétative qui vient recueillir des régularités de comportements des élèves telles qu'elles se manifestent en classe. » (*Ibid.* : 47).

³ Le concept d'*enseignant natif* réfère à des enseignants *natifs* de la langue cible (ici, le français) et *non natifs* de la langue source (ici, le japonais).

⁴ Étant nous-même enseignant depuis plus de dix ans dans les universités japonaises, une partie de notre analyse et de notre argumentation sera directement issue de notre propre expérience.

⁵ En opposition au contexte *homoglotte*, le contexte *alloglotte* réfère à une situation d'enseignement-apprentissage se déroulant dans un pays (ici, le Japon) où la langue cible (ici, le français) n'est pas parlée.

⁶ En opposition au contexte *hétérogène*, le contexte *homogène* réfère à une situation d'enseignement-apprentissage dans laquelle le public d'apprenants partage une même langue-culture source.

Quelle place pour la connaissance des cultures éducatives dans la formation des enseignants de langue-culture ?

2.2 Guide d'entretiens

Notre guide d'entretiens a visé à distinguer trois phases principales (chacune introduite par une question de l'enquêteur) : la relation de l'enseignant avec l'enseignement, avec ses apprenants et avec ses collègues. Deux questions servaient en outre d'introduction et de conclusion aux entretiens : la première portant sur les raisons du choix du métier, et la dernière, sur les conseils donnés à un enseignant natif qui débiterait au Japon. Afin d'explorer la place et le rôle des connaissances culturelles dans la pratique de nos enquêtés, nous nous intéressons ici principalement aux thématiques de la relation de l'enseignant avec l'enseignement et avec ses apprenants (cf. Annexe 1).

2.3 Une approche compréhensive

À l'opposé d'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 » (Puren, 1999 : 34), nous situons notre analyse 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 » (*Ibid.* : 34, souligné dans le texte). À la suite de Moreau, nous pensons en effet qu'« une recherche sur l'éthique professionnelle ne peut être conduite sur la base d'une théorie du soupçon » (2003 : 165) ; et à l'instar de Deprez, il nous semble que « les propos tenus sur la réalité ont eux aussi une réalité » (2008 : 40). Dans cette perspective, nous considérons la parole de nos enquêtés comme révélatrice de leur pratique effective.

3. Analyse et interprétation des entretiens

L'analyse des entretiens montre que la connaissance culturelle qu'ont les enseignants de leur public d'apprenants participe d'une éthique relationnelle fondée sur des principes de *prudence adaptative* et de *compréhension bienveillante*. À travers la mise en correspondance de la parole des enquêtés avec les études menées sur les différences culturelles d'enseignement-apprentissage, nous traiterons successivement du fonctionnement de ces deux principes dans l'agir enseignant.

3.1 Connaître pour agir : un principe de prudence adaptative

La question du connaître et de l'agir est au cœur de toute stratégie prudentielle. Lorsqu'on demande aux enseignants 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 :

Un certain tact, quelques notions de la culture japonaise pour ne pas commettre trop

d'impairs, on va dire. (E5)⁷

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. (E10)

Les différences culturelles liées à l'expression des sentiments constituent une source possible de malentendus interdidactiques (voir par exemple Bouvier, 2003). 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'énervier en classe, un enseignant explique comment sa connaissance de la culture japonaise a progressivement façonné sa manière de réagir :

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. [...]. 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. (E5)

La réserve des apprenants japonais en classe constitue une autre thématique centrale des analyses interdidactiques (voir par exemple Suzuki, 2005). Lorsqu'on demande aux enseignants 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 d'apprentissage dans la manière dont les enseignants conçoivent leur pratique de cours :

S'ils hésitent à répondre, ne pas trop les forcer dès le départ. La première année, je les ai

⁷ Le chiffre correspondant à chaque enquêté (E) renvoie à l'ordre chronologique dans lequel ont été effectués les dix entretiens.

Quelle place pour la connaissance des cultures éducatives dans la formation des enseignants de langue-culture ?

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. (E4)

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. (E7)

En ce qu'elles permettent de s'adapter au contexte éducatif japonais, les connaissances culturelles participent de l'éthique professionnelle de nos enquêtés. Deux d'entre eux semblent même considérer que ces connaissances sont pleinement constitutives de la professionnalité enseignante :

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. (E6)

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. (E10)

3.2 Connaître pour interpréter : un principe de compréhension bienveillante

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 enseignant insiste sur cette capacité d'interprétation, laquelle apparaît directement liée à la connaissance de son public d'apprenants :

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. (E5)

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 efficacement guider l'interprétation des enseignants. À la question de savoir s'il leur est déjà arrivé de s'énervier en cours, deux enseignants soulignent ainsi l'importance des connaissances d'ordre théorique dans l'interprétation du comportement de leurs apprenants :

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. (E6)

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 ! (E10)

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 enseignants relatent ainsi comment la connaissance de la culture éducative japonaise oriente leur réaction. La culpabilité n'est rejetée ni sur l'enseignant, ni sur les apprenants, mais sur les habitudes éducatives :⁸

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

Quelle place pour la connaissance des cultures éducatives dans la formation des enseignants de langue-culture ?

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. (E2)

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. [...]. Donc le sommeil, ça me bouleverse pas, ça me bouleverse plus. (E10)

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-Preteceille, 2003 : 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 :

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. (E6)

4 Discussion des résultats

D'emblée, il convient d'insister sur les limites de cette étude en circonscrivant nos observations

⁸ On peut d'ailleurs faire l'hypothèse que, sans cette connaissance culturelle, les enseignants auraient davantage tendance à culpabiliser leurs apprenants ou à s'auto-culpabiliser (Antier, 2015a). Muller (2013) condamne avec véhémence ce recours à la variable culturelle pour expliquer ou excuser les comportements de l'autre. Il nous semble cependant que ce « réflexe interculturel » (Verbunt, 2005 : 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 interculturel.

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 (voir notamment Circurel, 2001).

Toutefois, en montrant que les connaissances culturelles peuvent participer de l'éthique enseignante, et consécutivement, que les études menées sur les cultures éducatives peuvent avoir leur place dans la formation des enseignants, l'analyse de notre corpus va à l'encontre d'un discours interculturel – aujourd'hui particulièrement répandu en didactique des langues-cultures – qui, fondé sur la critique du culturalisme, récuse toute dimension culturelle *collective* de l'interculturel. Dans cette section, nous tenterons de clarifier les enjeux du débat.

4.1 De l'idéologie culturaliste à l'idéologie individualiste

Pour les promoteurs d'un interculturel de type subjectiviste, le concept même de "culture" apparaît suspect – fatalement lié à des conceptions essentialistes et réifiantes. Dervin (2011c) en appelle ainsi à « en finir vraiment avec la culture » et propose « un interculturel sans culture » (2011a : 123). En consacrant le primat du culturel sur l'individuel, le culturalisme s'est effectivement 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 fautive – 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-Preteuille, 1999 : 54). Muller (2013 : 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 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 exemple Kaufmann, 2004 ; De Singly, 2005).

Nous rejoignons ici la réserve formulée par 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 – [...], 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 : 30)

Quelle place pour la connaissance des cultures éducatives dans la formation des enseignants de langue-culture ?

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.* : 155)

4.2 Penser la complexité de l'interaction du culturel et de l'individuel

Avec son ouvrage *Dans les plis singuliers du social. Individus, institutions, socialisation* (2013), Lahire montre ainsi 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 retrouve ce même appel à la pensée complexe dans les travaux de Demorgon. S'appuyant sur la distinction faite par Hegel entre le général, le particulier et le singulier, Demorgon (2004) décrit le fonctionnement d'un antagonisme ternaire entre ces trois perspectives. De la même manière que Lahire condamne un individualisme simpliste qui récuse toute vision déterministe, Demorgon met en garde contre le primat du singulier dans la compréhension des phénomènes d'interculturalisation :

On entraîne 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. (*Ibid.* : 28)

4.3 Interpréter l'altérité en contexte interculturel

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. Se privant d'une connaissance particularisante des cultures, l'objectif de l'éducation interculturelle formulé

ci-dessous par Abdallah-Preteceille nous paraît ainsi limité :

L'objectif est donc d'apprendre la rencontre et non pas d'apprendre la culture de l'Autre ; apprendre à reconnaître en autrui, un sujet singulier et un sujet universel. (1999 : 59)

Au vu de notre étude, on voit 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^o ?

Comme le suggère l'analyse de nos entretiens (*supra* 3.2.), 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 ici au fondement d'une capacité d'interprétation en contexte interculturel.

4.4 Perspectives interculturelle et métaculturelle

Par conséquent – et cela apparaît en définitive comme l'un des principes fondateurs de l'agir enseignant en contexte interculturel –, 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 connaissance des traditions éducatives ainsi que la capacité de modifier constamment ses propres représentations de l'altérité.

Le modèle complexe de la compétence culturelle élaboré par Puren (2006) qui distingue cinq composantes (trans-, méta-, inter-, pluri- et co-culturelles) peut nous aider à conceptualiser cette double capacité. 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 distinctes – en ceci notamment que le développement des connaissances culturelles ne vise pas nécessairement à la rencontre de l'autre dans sa singularité –, elles n'en restent pas moins complémentaires : le métaculturel est au service de l'interculturel, et vice-versa.

Nous rejoignons l'observation de Debono qui souligne l'intérêt de lier, en formation des

Quelle place pour la connaissance des cultures éducatives dans la formation des enseignants de langue-culture ?

enseignants, la connaissance *métaculturelle* des cultures éducatives à la capacité *interculturelle* d'éviter les catégorisations culturelles :

L'enseignant de FLE n'échappe pas à cette tendance : les apprenants chinois seraient passifs, les apprenants hispaniques expansifs, les apprenants néerlandais trop consensuels, etc. Conscientiser ces "réflexes" peut permettre de tirer parti d'une analyse des traditions éducatives, sans pour autant tomber dans une négation culturaliste des individualités. (2011 : 136)

5 En guise de conclusion

À l'issue de notre étude, deux précisions s'imposent. Premièrement – et comme permet de l'envisager la distinction entre les perspectives interculturelle et métaculturelle –, 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 interculturel. Nous avons déjà mis en évidence, par exemple, 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 (Antier, 2011).

Cette seconde précision paraît d'autant plus nécessaire ici que pour les défenseurs d'une approche subjectiviste 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 interculturel, 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. Nous rejoignons ici l'observation de Puren :

Respecter au moins dans un premier temps les exigences institutionnelles et les attentes des apprenants est une condition première *sine qua non*, même et surtout si l'on veut s'en libérer ou plus simplement les faire évoluer. (2005 : 506)

Notre étude consistait par ailleurs à 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 la perspective

métaculturelle ou la perspective interculturelle pour la formation des enseignants en contexte interculturel ?

Le recours à l'épistémologie complexe, et plus précisément aux travaux de Demorgon et de 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 évoquons 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 exemple 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 interculturel.

Deuxièmement, 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. Ainsi, l'hypothèse selon laquelle les recherches sur les cultures éducatives – et les connaissances qui en résultent – conduiraient à une « culturalisation des apprenants » nous semble devoir être davantage développée et vérifiée empiriquement.

Enfin, *last but not least*, 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 est contestable et contestée, tant sur un plan éthique que méthodologique⁹.

Références

- Abdallah-Pretceille M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.
- Abdallah-Pretceille M. (2003). *Pour un humanisme du divers*. Paris : Economica.
- Antier E. (2011). Formation à l'éthique professionnelle des enseignants de langue-culture :

- Quelle place pour la connaissance des cultures éducatives dans la formation des enseignants de langue-culture ?
- constats et perspectives. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* 30(3) : 13-29.
- Antier E. (2015a). Primat de l'altérité et culpabilisation des enseignants de langue-culture : une étude exploratoire. *Dialogues et cultures* 61 : 117-129.
- Antier E. (2015b). La dimension éthique du recours au japonais dans la pratique des enseignants natifs de FLE au Japon : entre nécessité et résistance. *Revue japonaise de didactique du français* 10(1) : 9-27.
- Antier E. (à paraître). La problématique éthique du « savoir-être » en didactique des langues-cultures : quelques réflexions autour du CARAP et autres productions du Conseil de l'Europe. *Travaux de didactique du français langue étrangère* 71.
- Beacco J-C., Chiss J-L., Cicurel F. et Véronique D. (dir.) (2005). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : PUF.
- Bonoli L. (2012). Que peut-on savoir du formé pour le former ? Pour une épistémologie de la situation d'enseignement en contexte interculturel. In Debono M. & Goï C. (Eds.), *Regards interdisciplinaires sur l'épistémologie du divers. Interculturel, herméneutique et interventions didactiques*. Fenelmont : Éditions Modulaires Européennes, 29-52.
- Bouvier B. (2003). Chinois et français : quand les habitudes culturelles d'apprentissage s'opposent. *ELA* 132 : 399-414.
- Cicurel F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Debono M. (2011). Pour une pédagogie du conflit en Chine ? *Synergies Chine* 6 : 127-140.
- Demorgon J. (2004). *Complexité des cultures et de l'interculturel*. Paris : Economica-Anthropos.
- Deprez C. (2008). *Les enfants bilingues : langues et famille*. Paris : CRÉDIF-Didier.
- Dervin F. (2011a). *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan.
- Dervin, F. (2011b). A plea for change in research on intercultural discourses: A "liquid" approach to the study of the acculturation of Chinese students. *Journal of Multicultural Discourses* 6(1) : 37-52.
- Dervin F. (2011c). *Les identités des couples interculturels : en finir vraiment avec la culture ?* Paris : L'Harmattan.
- Huver E., Debono M. et Peigné C. (2013). Figures et traitements de la diversité. Vers une diversité diversitaire en didactiques des langues ? *Les Cahiers de l'Acedle* 10(3) : 135-152.
- Kaufmann J.-C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris : Armand Colin.
- Lahire B. (2013). *Dans les plis singuliers du social. Individus, institutions, socialisations*. Paris :

⁹ Pour plus de détails, voir Antier (à paraître).

La Découverte.

- Moreau D. (2003). *La construction de l'éthique professionnelle des enseignants : la genèse d'une éthique appliquée de l'éducation*. Thèse de doctorat, Université de Nantes.
- Muller C. (2013). Culturalisation des apprenants par les tuteurs dans des échanges interculturels en ligne. In Dervin, F. (dir.), *Le concept de culture – Comprendre et maîtriser ses détournements et manipulations*. Paris : L'Harmattan, 95-119.
- Paulet A. (coord.) (2003). *Des habitudes culturelles d'apprentissage en classe de langue étrangère*. ÉLA 132.
- Puren C. (1999). Comment théoriser sa pratique ? In Galisson R. & Puren C. (coord.). *La formation en questions*. Paris : CLE international, 33-60.
- Puren C. (2005). Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures. *ÉLA 140* : 491-512.
- Puren C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le monde 347* : 37-40.
- Robert J-M. (2009). *Manières d'apprendre : pour des stratégies d'apprentissage différenciées*. Paris : Hachette.
- Singly F. de. (2005). *Libres ensemble. L'individualisme dans la vie commune*. Paris : Armand Colin.
- Suzuki E. (2005). La réserve : une catégorie de la culture d'apprentissage japonaise. In Beacco J.-C., Chiss J.-L., Cicurel F. et Véronique D. (dir.). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : PUF, 205-224.
- Verbunt G. (2005). Les obstacles culturels aux apprentissages, ou comment faire de l'interculturel appliqué. *ÉLA 140* : 409-420.

Annexe 1 : Extrait du guide d'entretiens

Relation de l'enseignant avec la 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 ? Quelles 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 les 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.