

**Conflits interdidactiques et problématique de l'éthique :
le cas des enseignants natifs de français langue étrangère en universités japonaises**

CONCLUSION GÉNÉRALE

À l'issue de cette recherche en didactique des langues-cultures – ayant pour thématique la rencontre des cultures d'enseignement-apprentissage française et japonaise –, certaines questions posées en introduction, puis développées tout au long de la partie théorique, ont trouvé des éléments de réponse. Le conflit interdidactique est ainsi apparu assumé et développé – ponctuellement ou continuellement – dans la pratique des enseignants natifs (c.-à-d. : des enseignants de langues-cultures maternelles non japonaise). Et l'éthique que sous-tend l'approche interculturelle s'est clairement révélée insuffisante pour penser l'action d'un enseignant natif en milieu exolingue et homogène.

À partir de la mise en évidence des limites de cette « éthique interculturelle de l'altérité » et de l'analyse de mon enquête par entretiens, j'ai alors insisté sur la nécessité de considérer conjointement l'ensemble des cinq orientations éthiques sous-jacentes aux cinq perspectives culturelles définies et retenues en accord avec mon domaine de recherche. Les principes de l'épistémologie complexe – de récursivité et d'adéquation – ont ainsi permis d'envisager le fait qu'aucune de ces orientations ne devait être considérée *a priori* comme étant « la » solution, exclusive des autres.

Ce résultat, en même temps qu'il participe à la remise en question du primat actuel de l'approche interculturelle et de la centration sur l'apprenant en didactique des langues-cultures, invite à conceptualiser désormais la centration sur l'enseignant. Reprenant les hypothèses développées dans mon développement théorique puis vérifiées dans la parole de mes enquêtés, j'ai alors proposé le concept d'« éthique multiculturelle de la conviction et de la pluralité » qui permet de penser l'action d'un enseignant natif pleinement conscient de ses responsabilités, mais à qui sa conviction impose, à un certain moment, de refuser les compromis avec l'altérité culturelle. Ce concept permet ainsi d'envisager la reconnaissance mutuelle et réciproque – par les enseignants et les apprenants – de leur droit à la différence.

Par ailleurs, et contrairement à l'hypothèse émise en introduction de ce travail, les enseignants natifs au Japon ne recourent pas à une éthique de la discussion pour mener leur action dans une perspective co-culturelle. Plusieurs hypothèses interprétatives peuvent maintenant être émises pour expliquer ce non recours à la discussion et la métacommunication : la réserve et le manque d'implication des apprenants qui d'emblée contrecarrent les tentatives de discussion collective ; l'obligation qui est le plus souvent faite à l'enseignant natif de recourir au japonais pour mener cette discussion, etc. Il serait intéressant de vérifier certaines de ces nouvelles hypothèses en interrogeant notamment – dans une perspective comparatiste – la pratique d'enseignants natifs dans d'autres contextes culturels d'enseignement-apprentissage.

Concernant la démarche méthodologique, plusieurs remarques s'imposent : si la méthode de l'enquête par entretiens m'a permis de pénétrer efficacement les dimensions cognitives et volitives des enseignants et de définir le sens que ces enseignants natifs donnent à leurs pratiques ; celle du questionnaire en revanche – bien que coûteuse en temps et en énergie – s'est avérée infructueuse et ne m'a pas permis de valider mon hypothèse d'ensemble d'une correspondance entre les caractéristiques de l'éthique de chaque enquêté et le recours privilégié, dans sa pratique de cours, à telle ou telle composante de la compétence culturelle. Comme nous en avons fait l'analyse, outre l'inadaptation de cette méthode à mon objectif de recherche, un manque de précision dans la formulation des questions d'enquête ainsi qu'une

pré-enquête en partie négligée ont largement contribué à l'échec de cette enquête par questionnaire.

Par ailleurs, toujours concernant la démarche méthodologique, il est probable que la conceptualisation des éthiques spécifiques aux cinq perspectives culturelles ait paru à mon lecteur quelque peu laborieuse, lourde, voire hasardeuse. J'ai bien conscience de ces possibles longueurs, mais cette conceptualisation s'avérait indispensable, d'une part, à l'analyse de mes entretiens, et d'autre part, à la modélisation de l'éthique appliquée des enseignants natifs. À l'issue de mes recherches, l'élaboration de ces éthiques particulières constituent peut-être même le principal gain conceptuel de mon travail.

Concernant ensuite mon public d'enquêtés, comme nous l'avons vu à plusieurs reprises lors de l'interprétation des résultats, il aurait sans doute été préférable de le faire varier davantage en fonction de son âge, de ses années d'expérience, de sa formation. Ceci nous aurait en effet permis de mieux répondre à certaines questions de recherches et surtout de mieux baliser un éventuel futur terrain de recherche. Ce n'est toutefois que partie remise, et les différents paramètres évoqués plus haut dans le choix du public d'enquêtés devront impérativement être mieux pris en compte dans mes prochaines recherches menées sur ce thème.

Car comme nous l'avons évoqué lors de l'analyse thématique des quatre entretiens, cette recherche sur l'éthique des enseignants natifs demande à être approfondie. Il serait notamment intéressant de réfléchir aux grandes étapes de la construction de l'éthique professionnelle de l'enseignant natif ; étapes qui, telles l'expérience de la vulnérabilité de l'apprenant ou l'expérience de son opacité, semblent rythmer la vie professionnelle de l'enseignant natif et déterminer en partie son entrée dans le métier.

Par ailleurs, proportionnellement à l'énergie dépensée, à la quantité d'auteurs et de concepts convoqués, cette recherche laissera peut-être une impression générale d'insuffisance. Car même si la nécessité du conflit a été démontré – théoriquement puis dans la parole de mes enquêtés – et même si les limites de l'approche interculturelle et de la centration sur l'apprenant ont été éprouvées, il me faut reconnaître, au moment de faire le bilan, l'absence manifeste de propositions concrètes d'intervention visant à l'amélioration du processus d'enseignement-apprentissage.

L'objectif que je m'étais fixé en début de recherche de parvenir à modéliser l'éthique des enseignants natifs et à proposer, de fait, un outil susceptible d'aider ces enseignants à structurer leur réflexion, se retrouve anéanti par l'échec de mon questionnaire, et par l'impossibilité qui en résulte, de valider de mon hypothèse d'ensemble. La modélisation hypothétiquement proposée, à défaut de pouvoir constituer un produit fini de ma réflexion, n'en garde pas moins sa portée heuristique et pourra, je l'espère, servir de base de réflexion à des recherches futures.

Devant l'absence de propositions didactiques concrètes, je ne peux que me réfugier – un peu facilement peut-être – derrière mes prédécesseurs et reprendre à mon compte les remarques de certains éminents spécialistes qui, tels – ci-dessous respectivement – Robert Galisson, Louis Porcher et André Pachod, insistent sur l'importance décisive, en éthique, du questionnement et de la mise en problématique : plus que le produit incertain auquel permet d'aboutir une réflexion, le processus de réflexion apparaît déterminant selon eux :

Le résultat est ce qu'il est, mais l'approche m'a au moins été profitable. Puisse-t-elle l'être aussi à ceux qui hésitent à se lancer !¹

Le passage par l'interrogation éthique sous-tend une dynamique positive.²

Plus que les réponses, le questionnement est fondamental.³

Et il est indéniable en effet que cette recherche sur l'éthique des enseignants natifs, grâce d'abord au processus de conceptualisation mise en œuvre tout au long de ma partie théorique, puis à la réalisation d'enquête par entretiens, à défaut d'aboutir à un produit

¹ GALISSON, Robert, 1998, *À la recherche de l'éthique dans les disciplines d'intervention*, ÉLA n° 109, p. 126.

² PORCHER, Louis et ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, *op. cit.*, p. 6.

³ PACHOD, André, 2007, *Que dois-je faire ? : la morale en 3D de l'enseignant*, Paris, L'Harmattan, p. 44.

concret, m'a appris à mieux faire le passage d'un problème à une problématique dans ma pratique de cours.

Cette recherche m'a par exemple aidé à ne plus me rendre exagérément coupable de mes propres échecs. Confronté au sommeil de mes apprenants, à leur mutisme ou à toute autre difficulté impliquant une réponse subjective, je me sens à présent mieux outillé, mieux préparé et mieux formé. Même si je ne possède aucune réponse définitive, je ne crains plus d'être mis en difficulté, car je suis davantage capable de faire le lien entre le problème auquel je suis confronté et la problématique éthique qui lui correspond ; faisant ainsi empiriquement le constat, évoqué ci-dessus par Louis Porcher, de la dynamique positive que sous-tend l'interrogation éthique.

Et ce constat, qui renvoie directement à l'observation faite – au cours de l'interprétation des entretiens – de cet enseignant qui semblait se rendre déraisonnablement coupable de ses propres difficultés, m'amène maintenant à envisager l'élargissement de ma recherche vers une étude sur le développement ou la création de lieux de réflexion éthique.

À l'issue de cette recherche, et plus particulièrement de l'analyse et de l'interprétation de mon enquête par entretiens, il m'apparaît en effet évident que s'il y a difficulté subjective pour soi dans toute décision éthique, il y a aussi difficulté subjective pour les autres. Penser collectivement l'éthique paraît dès lors essentiel.

D'autant plus essentiel que le passage d'un paradigme de l'optimisation à un paradigme de l'adéquation en didactique des langues-cultures oblige à penser désormais les choix méthodologiques et didactiques de l'enseignant comme des choix personnels. C'est-à-dire comme des choix dont il est le seul responsable.

En didactique des langues-cultures comme ailleurs, la norme est de plus en plus fondée sur la responsabilité et l'initiative personnelles ; ce qui, comme nous l'explique ci-dessous Alain Ehrenberg, ne va pas sans mettre lourdement à l'épreuve cette responsabilité individuelle :

La dépression nous instruit sur notre expérience actuelle de la personne, car elle est la pathologie d'une société où la norme n'est plus fondée sur la culpabilité et la discipline mais sur la responsabilité et l'initiative. Hier, les règles sociales commandaient des conformismes de pensée, voire des automatismes de conduite ; aujourd'hui, elles exigent de l'initiative et des aptitudes mentales. L'individu est confronté à une pathologie de l'insuffisance et de la faute, à l'univers du dysfonctionnement plus qu'à celui de la loi : le déprimé est un homme en panne. Le déplacement de la culpabilité ne va pas sans brouiller les rapports entre le permis et le défendu.⁴

Afin que l'enseignant natif ne se retrouve pas surexposé à une « maladie de la responsabilité »⁵ (telles que l'inhibition, le sentiment d'insuffisance ou de culpabilité, l'indécision, l'anxiété, etc.), il semble urgent de s'interroger davantage sur la possibilité de prendre collectivement en charge l'action individuelle de chaque enseignant. Une telle étude ne pourra faire l'économie d'une réflexion déontologique.

La responsabilité et l'initiative ont en effet besoin d'être irriguées par le sentiment de solidarité et d'appartenance à une communauté. Un Code déontologique pourrait, en ce sens, constituer un outil capable de contribuer à renforcer l'identité professionnelle des enseignants natifs, et ce faisant, à leur donner des repères pour agir en jouissant sainement des plénitudes de leur responsabilité.

*Une déontologie est conçue pour orienter les praticiens dans leur action, les éclairer dans leurs décisions... en bref, leur donner un supplément de pouvoir. Loin d'être un carcan qui les asservit et les enferme, **la déontologie est un guide pour assumer une responsabilité en acte**, pour trouver des réponses à ce qui ne va plus de soi ou à ce qui n'est jamais allé vraiment de soi.⁶ (je souligne)*

⁴ EHRENBURG Alain, *La Fatigue d'être soi : dépression et société*, Paris, Odile Jacob, 2008, p. 15.

⁵ J'emprunte à Alain Ehrenberg ce concept de « maladie de la responsabilité » qui me semble opératoire pour penser les problèmes liés à l'assomption de la responsabilité professionnelle.

⁶ PRAIRAT, Eirick, *De la déontologie enseignante*, PUF, 2005, p. 94.

Que ce soit donc sous forme d'approfondissement (réflexion sur la construction de l'éthique professionnelle des enseignants natifs) ou, comme on vient de le voir, sous forme d'élargissement (réflexion sur la mise en place d'une déontologie de l'enseignant natif), la présente étude appelle à être poursuivie et développée dans d'autres recherches. Puisse donc ce travail être la première pierre à l'édifice d'une réflexion qui, se donnant pour objectif d'explorer le lien entre l'éthique et la didactique des langues-cultures, vise aussi à la reconnaissance et à la promotion du lien entre le rôle interventionniste de cette discipline et le devenir de l'humanité.