

L'éthique du lien dans la relation éducative : pour une reconnaissance de la pratique plurilingue et pluriculturelle des enseignants natifs

Emmanuel ANTIER

1. Introduction

Se basant sur l'analyse d'une enquête par questionnaires menée auprès d'apprenants et d'enseignants de FLE au Japon, Jocelyne Sourisseau a mis en évidence la présence d'un sentiment de crainte dans les représentations qu'ont certains apprenants japonais de leur enseignant natif¹ (2003, p. 184). En tant qu'enseignant natif de français au Japon, il nous a pareillement souvent été donné d'observer cette crainte chez nos apprenants. Une telle méfiance au sein de la relation éducative risque cependant à l'évidence de nuire au processus d'enseignement-apprentissage ; et nous pouvons postuler qu'à l'inverse la qualité de la relation que l'enseignant entretient avec ses apprenants contribue directement à la qualité du processus d'enseignement-apprentissage. Quelles sont donc les stratégies éthiques mises en œuvre par les enseignants natifs pour lutter contre ce sentiment de crainte, et consécutivement, pour améliorer le processus d'enseignement-apprentissage ?

Nous ferons ici l'hypothèse qu'en réponse à la méfiance de leurs apprenants, l'action des enseignants natifs s'ancre dans une éthique du lien, combinant – comme l'a formalisé notamment Christiane Gohier (2009) – rationalité et sensibilité éthique. Afin de vérifier la présence et le fonctionnement de cette orientation éthique dans la

¹Le concept d' « enseignant natif » est particulièrement sujet à caution. Dans le cadre du présent article, il réfère à des enseignants à la fois *natifs* de la langue-culture cible, et *non natifs* de la langue-culture source.

pratique des enseignants, nous recourons à un corpus d'entretiens menés avec des enseignants natifs de français en universités japonaises. Mais avant d'entrer dans le vif de l'analyse, il convient de présenter ci-après le cadre théorique et méthodologique de notre étude.

2. Cadre théorique

2.1. Interdidacticité et conflictualité

Depuis une décennie environ, sous la houlette de Jean-Claude Beacco (2005) ou de Jean-Michel Robert (2009) notamment, la didactique des langues-cultures s'intéresse aux habitudes culturelles d'enseignement-apprentissage. Partant du constat que le processus d'enseignement-apprentissage est en partie modelé par les différentes cultures d'appartenance des enseignants et des apprenants, les recherches sur l'interdidacticité se donnent pour principal objectif de mettre en évidence les lieux de conflits inhérents à la rencontre des cultures dans la classe de langues. Dans le but d'essayer de mieux comprendre ici la crainte que peuvent nourrir certains apprenants japonais envers leurs enseignants natifs, nous ferons donc appel à ces études interdidactiques en présentant – de manière synthétique et non exhaustive – trois lieux de conflit potentiel : la méthodologie d'enseignement-apprentissage, la conception de la relation éducative, et les objectifs assignés à l'institution universitaire².

2.1.1 Méthodes transmissive *versus* méthode active

Comme l'ont souligné de nombreux auteurs (cf. notamment Suzuki, 2001; Chevalier, 2011), l'enseignement-apprentissage des langues étrangères dans le système éducatif japonais – pour l'essentiel dispensé par des enseignants non natifs –

²Il est à noter que les études comparatistes présentées ici se situent dans une perspective particularisante où la marge de manœuvre individuelle des apprenants et des enseignants n'est pas envisagée. Gardons toutefois à l'esprit, avec Jacques Demorgon notamment, que si « les conduites culturelles sont probables » « elles ne sont pas certaines » (2005, p. 88).

est massivement basé sur la méthodologie grammaire-traduction. Le primat est de fait donné à l'écrit et à un enseignement transmissif de la grammaire : l'enseignant demande à ses apprenants d'être attentifs et d'appliquer les règles qu'il leur transmet. En complément et 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 d'autres contextes, elles revêtent au Japon une dimension particulièrement conflictuelle.

Comme l'ont ainsi montré diverses études, la mise en œuvre de la méthode active s'y heurte le plus souvent à la réserve et au manque de spontanéité des apprenants. En partie façonnée par le respect des valeurs d'harmonie et de convergence sociale, cette attitude réservée se trouve en effet largement valorisée dans le système éducatif nippon (Robert, 2009). Ainsi, pour un apprenant japonais, prendre spontanément la parole en classe peut signifier : se mettre en avant ; se faire remarquer ; et, fatalement, diverger. 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 de la méthode active risque fort, comme le souligne ci-dessous Elie Suzuki, de renforcer la méfiance de certains apprenants :

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. 207)

2.1.2 Paternalisme *versus* autonomie

Le second lieu de conflit que nous décrirons ici a plus particulièrement trait aux conceptions de la relation éducative. Structurée selon un principe de réciprocité asymétrique, la relation enseignant-apprenant au Japon comporte en effet une importante dimension affective (Suzuki, 2007) : en échange d'un respect et d'une obéissance envers l'enseignant (et plus généralement envers l'autorité), on obtient bienveillance et protection dans le système relationnel. Fréquemment conceptualisé sous le terme japonais d'*amae*, ce modèle relationnel – que l'on retrouve aussi dans les relations parent-enfant ou médecin-patient – est un modèle paternaliste, instaurant de fait une relation de subordination et de dépendance affective. Sans entrer ici dans la description de ce concept d'*amae* (pour plus de détails, cf. notamment Doi, 2001), l'on pressent de nouveau l'antagonisme inhérent à la rencontre interdidactique : avec d'un côté des apprenants qui en échange d'un respect envers leur enseignant attendront de celui-ci indulgence et protection ; et de l'autre, leur enseignant natif français (pour ne citer que lui) qui, tendant vers une relation plus égalitaire et plus autonome, pourra juger puéril le comportement de certains apprenants sollicitant flatteusement sa bienveillance. Jocelyne Sourisseau voit même ici 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 officielles 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. (*Op. cit.*, p. 159)

2.1.3 Des objectifs universitaires divergents

Le dernier lieu de conflit que nous retiendrons ici concerne plus spécifiquement le

rôle et les objectifs assignés à l'institution universitaire. Comme le mentionne en effet Jocelyne Sourisseau, une fois entrés à l'université, beaucoup d' « étudiants » japonais ont paradoxalement d'autres objectifs que celui d'étudier :

Traditionnellement, on considère, au Japon, les années d'universités 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. (*Op. cit.*, p. 156)

Dès lors, l'enseignant natif qui n'aurait pas connaissance des objectifs et des finalités du système éducatif japonais ; et qui, de surcroît, s'en remettrait à ses propres expériences et conceptions de l'enseignement-apprentissage pour conduire son action dans ce contexte universitaire, risque fort de définir des objectifs inadaptés, et ce faisant, de provoquer ou de renforcer la méfiance de ses apprenants.

2.2. L'hypothèse du recours à une éthique du lien

Risquant ainsi d'être parfois confrontés à la méfiance de leurs apprenants, comment et selon quels principes les enseignants natifs orientent-ils leur action ? Notre hypothèse interprétative est la suivante : l'agir enseignant en contexte interculturel s'ancre dans une éthique du lien. Dans le but de vérifier cette hypothèse, nous chercherons ici à élaborer une définition synthétique du concept d' « éthique du lien », et à le constituer, ce faisant, comme outil d'analyse de nos entretiens. À cette fin, nous partirons du principe épistémologique énoncé par Edgar Morin selon lequel « dans les choses les plus importantes, les concepts ne se définissent jamais par leurs frontières mais à partir de leur noyau » (2005, p. 98). En établissant l' « éthique du lien » comme macro-concept, nous œuvrerons donc à présent à l'identification de principes éthiques majeurs qui, combinés entre eux, constitueront le noyau définitoire

de cette orientation éthique.

Parcourant la philosophie morale d'Aristote à Ricœur, en passant par MacIntyre, Christiane Gohier a formalisé une éthique du lien basée notamment sur le principe d'amitié de l'éthique aristotélicienne :

L'amitié, si elle n'est pas vraiment une vertu chez Aristote, s'accompagne de vertu. Elle est indispensable à la vie. Elle consiste à vouloir le bien de l'autre, à être bienveillant envers lui. [...]. La place centrale de l'amitié, comme rapport bienveillant à l'autre procédant de l'amour pour soi [...] vient conforter l'importance d'instaurer une relation à l'autre empreinte de bienveillance, c'est-à-dire motivée par le souci de l'autre. (*Op. cit.*, pp.14-15)

Cette éthique du lien, fondée ici sur le souci de l'autre, rejoint l'orientation éthique du *care* (Gilligan, 1982) déposant la moralité dans la sensibilité à l'autre. Toutefois, et en opposition à une éthique de l'altérité où les exigences sont unilatéralement tournées vers l'enseignant, Christiane Gohier en appelle au principe de réciprocité dans la relation éducative :

Plutôt qu'un rapport à l'autre dans lequel l'un s'efface pour se tourner entièrement vers l'autre, [...], l'éthique du lien propose un rapport de réciprocité de l'un envers l'autre, sous-tendu par le désir de créer un lien avec l'autre et des liens pour celui-ci. La création de lien est rendue nécessaire par le contexte identitaire et social de la modernité avancée caractérisée [...] par la fragmentation, l'éclatement, la perte de repères cultures, sociaux, et éthiques. (*Ibid.*, p. 22)

Partant de ce même constat selon lequel « notre civilisation sépare plus qu'elle ne relie », Edgar Morin en appelle quant à lui à une « éthique de la reliance » basée sur les principes de solidarité, d'amitié et d'amour comme « antidotes à l'angoisse » (2004, p. 115). S'appuyant ici sur ces deux formalisations éthiques, nous retiendrons donc – comme constituants définitoires de l'éthique du lien – les six principes interreliés suivants : l'amour (dans le sens morinien d'« expérience fondamentalement reliante des êtres humains » [*ibid.*, p. 40]) ; l'amitié (dans le sens aristotélicien de

bienveillance réciproque) ; la bienveillance (comme sentiment procédant du *souci de l'autre*) ; la réciprocité (dans le sens ricœurrien de *reconnaissance mutuelle*), et la solidarité – ou co-responsabilité – (dans le sens contractuel d'un *engagement réciproque* en vue de réaliser un projet commun).

En identifiant ces six principes, nous ne prétendons bien évidemment pas à l'exhaustivité et encore moins à l'exclusivité. Cependant, et nous en formulons le principe épistémologique plus haut, leur combinaison nous semble pouvoir constituer un noyau définitoire de l'« éthique du lien » dans la relation éducative. Dans le cadre de cet article, ce concept ainsi défini, servira – rappelons-le – d'outil d'analyse de nos entretiens, et participera, de fait, à la vérification de notre hypothèse d'ensemble.

3. Méthodologie de l'enquête

Dans le cadre de travaux sur l'éthique professionnelle des enseignants natifs en contexte interculturel (Antier, 2009), cherchant à obtenir des données sur la manière dont les enseignants gèrent la mise en relation de leur(s) culture(s) d'enseignement-apprentissage avec celle(s) de leurs apprenants, et plus particulièrement, sur les principes éthiques à partir desquels ils orientent leur action dans cette mise en relation interdidactique, nous avons mené une enquête par entretiens semi-directifs avec des enseignants natifs. Dans le but de vérifier ici la *présence* de l'éthique du lien et d'en décrire le *fonctionnement*, nous recourons donc à ces données dont nous présentons ci-après les critères de collecte et la méthode d'analyse.

3.1. Choix du public

Notre corpus est constitué de quatre entretiens menés avec des enseignants natifs de français en universités japonaises. Le postulat méthodologique de l'enquête est que l'éthique professionnelle des enseignants est une éthique appliquée – c'est-à-dire une éthique centrée sur la prise de décision dans des situations vécues (Desaulniers et Jutras, 2009, p. 36). Plus ou moins consciemment, l'enseignant met ainsi en place un

questionnement qui lui permet de répondre aux choix qui se posent constamment à lui dans sa pratique. Ce faisant, il se construit une éthique professionnelle adaptée à la spécificité de son contexte d'enseignement-apprentissage. Afin d'obtenir un discours stable et cohérent, faisant ressortir au maximum les contours de cette éthique professionnelle, nous avons privilégié un public d'enseignants natifs expérimentés (plus d'une dizaine d'années d'expérience de l'enseignement au Japon), et susceptibles, de fait, de nous offrir une parole déliée et proche de la pratique.

3.2. Guide des entretiens

Notre guide d'entretiens a visé à distinguer quatre phases (chacune introduite par une question de l'enquêteur) : la relation de l'enseignant avec les apprenants, le récit d'une situation conflictuelle, la manière de gérer les différences de conceptions de l'enseignement-apprentissage, et l'évolution des conceptions de l'enseignant depuis son entrée dans le métier. L'ensemble des questions était formulé de manière à obtenir des réponses discursives concernant soit les représentations (« Cette relation, qu'est-ce qu'elle représente pour toi ? »), soit des récits d'expérience (« Et comment tu as réagi ? »), soit enfin des avis face à diverses situations introduites sous forme de questions inductrices (réserve des apprenants, etc.), ou, de préférence, directement énoncées par les enquêtés. D'une manière générale donc, il s'agissait d'induire un discours d'opinion ou de narration sur la pratique, en veillant toutefois à ne pas induire d'opinions subversives sur cette pratique.

3.3. Méthode d'analyse

Afin d'identifier les principes à partir desquels les enseignants natifs orientent leur action en contexte interculturel, nous avons eu recours à une analyse thématique de notre corpus qui, découpant transversalement ce qui d'un entretien à l'autre référait au même thème, nous a permis de faire le lien entre les quatre entretiens (Blanchet et Gotman, 2007). À cet effet, après transcription et relecture de l'ensemble du corpus, nous avons élaboré une grille d'analyse constituée des cinq unités suivantes : l'éthique

de l'authenticité, de l'altérité, de la discussion, de la connaissance, et du lien³. Ces unités thématiques, chacune préalablement définie, étaient destinées à former un cadre stable d'analyse, susceptible toutefois d'être modifié en fonction de son éventuel manque de pertinence. L'analyse thématique a porté sur des unités de signification de longueur variable (une expression, une phrase, un paragraphe, etc.) correspondant à une orientation éthique retenue comme unité thématique. Une fois repérées et analysées, ces unités de signification ont été classées dans chacune des cinq rubriques de notre grille ; leur décompte et leur mise en proportionnalité (nombre d'unités de signification par unité thématique/ nombre total d'unités de signification) nous ont par la suite permis de vérifier ou de modifier nos hypothèses.

3.4. Considérations éthiques

Si l'analyse *thématique* présentée ci-avant nous a permis d'identifier certaines orientations éthiques dans le discours des enquêtés, afin d'en décrire le fonctionnement, nous avons en revanche eu recours à une analyse *énonciative* nous permettant ponctuellement de scinder l'énoncé en ses deux composantes : le dictum (ce qui est dit) et le modus (la manière de le dire). Précisons toutefois que cette distinction, qui vise notamment à faire émerger des phénomènes dont le locuteur n'aurait pas conscience, a été effectuée dans un souci de bienveillance envers les enquêtés. Ajoutons en outre que lors de la demande d'entretien, nous nous engageons à fournir aux enquêtés les résultats de notre recherche et à veiller au respect de leur intimité. À cet effet, chaque enseignant sera ici désigné par un chiffre indiquant la chronologie selon laquelle les quatre entretiens ont été réalisés.

³ Dans le cadre de cet article, nous retenons uniquement l'hypothèse portant sur l'orientation éthique du lien. Pour une présentation et analyse des résultats concernant l'éthique de l'authenticité et l'éthique de la discussion, cf. Antier 2010 et 2011.

4. Présentation des résultats

Le premier objectif de cet article était de vérifier la *présence* de l'éthique du lien dans la pratique des enseignants natifs. Dans la figure ci-dessous, nous présentons la proportion obtenue pour cette orientation éthique en regard des autres orientations éthiques recensées dans les entretiens. Notre hypothèse apparaît ainsi globalement confirmée, même si compte-tenu des limites de notre dispositif de recherche, il convient de considérer prudemment ce résultat.

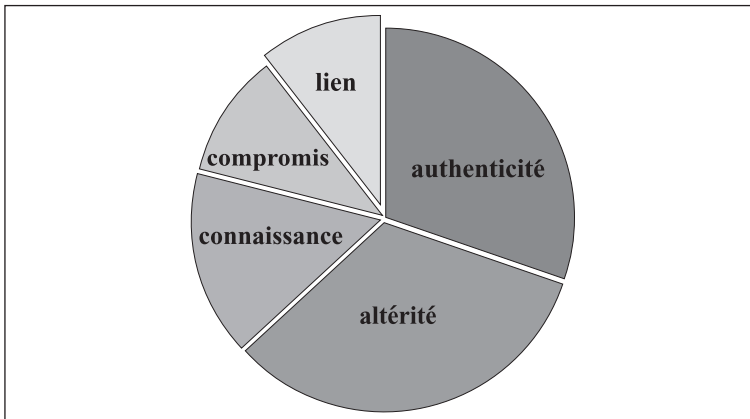


Figure 1. Proportion des orientations éthiques recensées

5. Analyse et interprétation des résultats

Le second objectif de cet article était de vérifier le *fonctionnement* de l'éthique du lien dans la pratique des enseignants natifs. Là encore, il convient de souligner les limites quantitatives de notre corpus et d'avancer prudemment nos conclusions. Toutefois, certaines thématiques apparaissent suffisamment redondantes pour que nous puissions objectivement dégager et relier entre eux des phénomènes déterminants. Ainsi, l'éthique du lien dans la relation éducative semble clairement

dépendre de la capacité de l'enseignant à créer un climat de confiance avec ses apprenants⁴ ; laquelle capacité repose en partie – comme nous allons le voir ci-après – sur le recours à la langue-culture source.

5.1. Méfiance *versus* confiance : le recours à la culture source

Dans le passage ci-dessous, cherchant précisément à instaurer un climat de confiance, l'enseignant oriente clairement son action selon un principe de bienveillance. Il s'agit pour lui de créer une relation soucieuse de l'altérité dans laquelle chaque apprenant peut se sentir reconnu et écouté :

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. (Enseignant 2)

En créant ainsi une relation ouverte et dialogique, l'enseignant encourage l'apprenant à occuper le rôle qui lui est dévolu, c'est-à-dire ici à se fier à sa compétence d'enseignant. Comme le note pertinemment à ce propos Annette Baier : « faire confiance à une personne [...], c'est accepter d'être vulnérable et admettre que le dépositaire de sa confiance exerce un pouvoir sur soi, ou sur quelque chose d'important pour soi » (2004, p. 354). Dans le passage ci-dessous, l'enseignant s'engage ainsi à prendre en charge la vulnérabilité d'un apprenant qui, acceptant d'occuper la place qui lui est proposée, reconnaît en retour le rôle de l'enseignant :

⁴ Il est à noter que si la nécessité d'instaurer une relation de confiance est probablement immanente à l'agir enseignant – et, en ce sens, observable dans d'autres contextes –, elle revêt ici une dimension particulière. La prégnance de ce thème dans les entretiens semble en effet témoignée directement d'une dialogique de méfiance et de confiance : à la méfiance de leurs apprenants, les enseignants natifs opposent et promeuvent ainsi une relation de confiance.

Tu vois, j'ai un étudiant qui te regarde jamais en face parce qu'il a des problèmes. Au départ, je me disais, ce type, il va venir deux fois en cours et ensuite il ne reviendra plus. Et finalement bon, il a trouvé sa petite place où il est bien. 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. (Enseignant 2)

Ce qui est frappant ici – et même si l'enquêté semble s'en défendre – c'est la dimension affective et paternaliste dans laquelle s'inscrit la relation éducative ; dimension dont on a vu précédemment qu'elle façonnait les rapports sociaux au Japon selon un principe de réciprocité asymétrique (cf. *supra* 2.1.2). L'éthique du lien apparaît donc ici contextuelle et en partie modelée par le recours à la culture des apprenants. Interrogé sur la possibilité d'orienter pareillement son action dans le système éducatif français, l'enquêté nous confirme ainsi la prégnance du contexte sur son éthique relationnelle :

Non, je ne pourrais pas faire la même chose [*en France*]. Parce que je les considérerais comme plus adultes. Ici, ça ne veut pas dire que je ne les considère pas du même niveau que moi, mais ils n'ont pas la même façon de réagir. (Enseignant 2)

5.2. Méfiance *versus* confiance : le recours à la langue source

Alors que notre guide d'entretiens ne visait pas expressément à la mise en évidence d'une alternance codique dans la pratique des enseignants natifs, un phénomène de sérénipidité – induit par la démarche descriptive de notre recherche – nous a permis de trouver ce que nous ne cherchions pas : le recours à la langue source comme facteur de lien dans la relation éducative en contexte interculturel. Dans les deux témoignages suivants, on remarquera ainsi la redondance de ce thème, et surtout la similarité – particulièrement significative – dont il est traité d'un entretien à l'autre :

J'essaie de créer un lien, une relation un peu plus communicative que ce que j'ai pu voir. [...]. De temps de 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, une anecdote par exemple, et je leur demande : « qu'est-ce que vous en pensez ? », « si c'était au Japon, est-ce que les conséquences seraient les mêmes ? ». (Enseignant 4)

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. [...]. Donc, j'essaie d'établir cette relation-là et 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. (Enseignant 1)

De manière opposée mais complémentaire, le non-recours à la langue maternelle des apprenants semble en partie compromettre la création de lien. Ainsi dans le passage suivant – sans toutefois nous donner les raisons précises de ce non-recours⁵ – l'enquête met explicitement en rapport de causalité l'absence de conversation en japonais et le manque de lien relationnel :

En première année, il y a 35-40 étudiants, je les ai une fois par semaine, trente fois par an, à raison d'une heure et demie par fois. [...]. Mais je ne peux pas créer des relations personnelles avec ces élèves dans ce temps-là. [...]. Je ne fais jamais de conversation en japonais avec eux. J'emploie le japonais uniquement pour préciser des trucs quand je vois qu'il y a un vrai problème, ou quand je n'arrive pas à faire autrement. Donc, là encore, je ne les rencontre pas. (Enseignant 3)

Conjointement au développement des recherches sur le plurilinguisme et le

⁵On pourrait émettre ici l'hypothèse d'une insécurité linguistique. Comme l'a en effet souligné Mariella Causa, la réciprocité des rôles induite par l'alternance codique implique pour l'enseignant natif « de céder, lorsqu'il passe à la langue maternelle des apprenants, la position d'experts linguistiques à ces derniers » (2008, p. 157). En quête dès lors d'un modèle linguistique, l'enseignant doit accepter une certaine vulnérabilité. À travers ce recours à la langue source, c'est donc aussi la conception même de la relation éducative qui est mise en jeu.

pluriculturalisme en didactiques des langues-cultures, les recherches sur l’alternance codique ont mis en évidence – d’un point de vue didactique – l’importance de la langue source dans le processus d’enseignement-apprentissage de la langue cible (cf. notamment Castellotti, 2009). En montrant ici le rôle décisif du recours à la langue-culture source dans la mise en œuvre d’une éthique du lien au sein de la relation éducative, la présente étude corrobore et appuie donc – du point de vue de l’éthique – cette nécessité de promouvoir l’alternance codique dans les pratiques enseignantes.

6. Conclusion

Partant du constat de la méfiance de certains apprenants japonais envers leur enseignant natif, nous nous sommes donné ici comme objectif de vérifier – à l’aide d’une enquête par entretiens menées avec des enseignants natifs de français au Japon – les stratégies éthiques mises en œuvre par ces derniers pour lutter contre cette éventuelle méfiance et, consécutivement, pour améliorer la qualité du processus d’enseignement-apprentissage. Basant l’analyse de nos entretiens sur l’hypothèse selon laquelle l’agir enseignant s’ancre dans une éthique du lien (Gohier, *op. cit.*), nous avons cherché à vérifier la présence et le fonctionnement de cette orientation éthique dans la pratique des enseignants. Comme nous avons pu l’établir, la mise en œuvre de l’éthique du lien en contexte interculturel dépend directement de la capacité des enseignants à instaurer un climat de confiance ; laquelle capacité repose en partie sur le recours à la langue-culture source.

Un tel résultat invite à s’interroger sur le mythe de l’enseignant natif comme modèle de la langue-culture cible. La prégnance de ce mythe – largement façonné par la pensée méthodologique du XX^{ème} siècle – tend en effet à réduire pernicieusement l’action de l’enseignant natif à la seule perspective méthodologique – au détriment de la toute aussi fondamentale perspective éthique. Supposé garant d’une authenticité linguistique et culturelle, sa légitimité repose de fait essentiellement – pour ne pas dire exclusivement – sur le recours à la langue-culture cible. Dans de nombreuses écoles

privées – et nous en avons fait l’expérience à nos dépens ici au Japon –, l’enseignant natif est ainsi souvent sommé de ne pas recourir à la langue-culture maternelle de ses apprenants. Mais à quel prix ?

Nous l’avons vu ici, l’éthique du lien est constitutive de l’éthique professionnelle des enseignants natifs en contexte interculturel. Et même si notre dispositif de recherche n’a certainement pas permis d’épuiser l’ensemble des stratégies inhérentes à la mise en œuvre de cette orientation éthique⁶, le recours à la langue-culture source en est apparu un élément clairement fondateur. Dès lors, on peut formuler la crainte, d’une part, que l’interdiction de ce recours nuise – bien plus qu’elle ne profite – au processus d’enseignement-apprentissage ; et le souhait, d’autre part, que les représentations du rôle de l’enseignant natif en didactique des langues-cultures évoluent vers la reconnaissance de sa pratique plurilingue et pluriculturelle.

Références

- Antier, E. 2009. *Conflits interdidactiques et problématique de l’éthique : le cas des enseignants natifs de français langue étrangère en université japonaise*. Mémoire de Master 2 inédit, Université Jean Monnet de Saint-Étienne.
- Antier, E. 2010. « Contextualisation et problématique de l’éthique : penser la centration sur l’enseignant ». *Revue japonaise de didactique du français*, 5(1), p. 127-145.
- Antier, E. 2011. « Formation à l’éthique professionnelle des enseignants de langue-culture : constats et perspectives ». *Les Cahiers de l’APLIUT*, 30(3), p. 13-29.
- Baier, A. 2009. « Confiance ». In Canto-Sperber, M. (dir.). *Dictionnaire d’éthique et de philosophie morale*. Paris : PUF.

⁶Dans le cadre de recherches futures, il serait ainsi intéressant de vérifier la présence et le fonctionnement de certains facteurs non-verbaux (tels le regard, le sourire, la proxémie, etc.) dont on peut faire l’hypothèse qu’ils constituent d’autres stratégies décisives dans la mise en œuvre d’une éthique du lien.

- Beacco, J-C. (dir.). 2005. *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : PUF.
- Castellotti, V. 2009. *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : Clé International.
- Causa, M. 2008. « Origine socioculturelle de l'enseignant : une question d'identité et de légitimité professionnelles », *In P. Martinez & D. Moore & V. Spaëth (coord.). Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction*. Paris : Riveneuve éditions.
- Chevalier, L. 2011. « Contextualisation du CECR au Japon : pour une dialogue entre les cultures éducatives ». *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 50, p. 105-112.
- Demorgon, J. 2004. *Complexité des cultures et de l'interculturel. Contre les pensées uniques*. Paris : Economica-Anthropos.
- Desaulniers, M-P & F. Jutras. 2009. *L'éthique professionnelle en enseignement : fondements et pratiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Doi, T. 1991. *Le jeu de l'indulgence : étude de psychologie fondée sur le concept japonais d'amae*. Paris: L'asiathèque.
- Gilligan, C. 1982. *In a Different Voice, Psychological theory and women's development*. Cambridge Massachusetts : Harvard University Press.
- Gohier, C. 2009. « Le soi et les autres en enseignement. Vers une éthique du lien ». *In F. Jutras & C. Gohier (dir.). Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gotman, A. & A. Blanchet. 2007. *L'Enquête et ses méthodes : L'entretien*. Paris : A. Colin.
- Morin, E. 2004. *La Méthode, Éthique*. Paris : Le Seuil.
- Morin, E. 2005. *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Le Seuil.

- Robert, J-M. 2009. *Manières d'apprendre : pour des stratégies d'apprentissage différenciées*. Paris : Hachette fle.
- Sourisseau, J. 2003. *Bonjour/ Konnichiwa : pour une meilleure communication entre Japonais et Français*. Paris : L'Harmattan.
- Suzuki, E. 2001. « La grammaire dans l'enseignement / apprentissage universitaire du français langue étrangère au Japon ». *Études de linguistique appliquée*, 122, p. 143-151.
- Suzuki, E. 2005. « La "réserve" : une catégorie de la culture d'apprentissage japonaise ». In J.-C. Beacco (dir.). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : PUF.
- Suzuki, E. 2007. « L' "affectivité" dans les relations enseignant-étudiants ». In A. Brotons & C. Galan (dir.). *Japon pluriel*, 7. Paris : Philippe Picquier.

教師／学習者間の関係の倫理：

ネイティブ教師の多言語使用の認知を目指して

Emmanuel ANTIER

Sourisseau (2003) によると、外国人との接触に慣れていない日本人の学生の中には、語学の授業でネイティブ教師に対して不安を感じる者もいるという。そこで、本研究では、ネイティブ教師が学習者の不安に対してどのような倫理戦略を実践しているのかという点に着目し、日本で教えるフランス語ネイティブ教師へのインタビューデータを分析した。その結果、ネイティブ教師の行動は、「関係の倫理」(Gohier 2009) に根差していることがわかった。また、この「関係の倫理」の実践は、教師が学生との間に信頼関係を作り出すことができるかどうかという問題に関わっており、信頼関係を築くための戦略として、教師は学習者の母語（日本語）や文化を用いる場合があるということが分かった。この結果は、特に日本の言語文化教育で依然として主流となっている（特に語学学校などで）、ネイティブ教師なら目標言語のみを話すべきである、あるいは目標言語さえ話せばよいという考えの危険性を示唆し、倫理的戦略としてのネイティブ教師の多言語使用を擁護するものであると言える。