

La didactique des langues-cultures face aux questions éthiques

FRANÇOIS SCHMITT

(Banská Bystrica)

DIDACTICS OF LANGUAGES-CULTURES IN THE FACE OF ETHICAL ISSUES

Nowadays ethical issues are becoming more and more important and affect every part of social life to the point that it has become a social requirement. In other word, if we want to be recognized as social actors we have to behave ethically. Unlike moral that we have to understand as general rules of behavior, ethics rather relate to individual cases in which social actor faces his responsibilities. That is why foreign language teachers are directly concerned with ethical issues in the sense of ethics of responsibility both in their relationship with the learner and in their pedagogical approaches. Actually, that is not the foreign language teachers who deal with ethical issues, but the Common European Framework of Reference for Languages, which fulfills more political than pedagogical objectives.

KEEWORDS: Common European Framework of Reference for Languages, ethics, language teaching, moral, teacher

MOTS-CLÉS: Cadre européen commun de référence pour les langues, éthique, didactique des langues, moral, enseignant

Pour garantir la réussite d'une interaction sociale, les individus adoptent un comportement s'appuyant sur des principes et valeurs considérés comme positifs que l'on qualifie d'éthiques. Les questions d'éthique dans les relations sociales concernent au premier chef l'enseignement, dont la composante pédagogique relève de la qualité de la relation enseignant-apprenant, et plus encore l'enseignement des langues, dont l'objet est la communication. La didactique des langues est donc amenée à s'intéresser de près aux questions éthiques.

La pratique enseignante, en particulier en milieu scolaire, est également associée, dans le contexte scolaire, à la notion de morale, et, dans une optique professionnelle, à celle de déontologie. Ces trois notions – éthique, morale et déontologie – ne sont cependant pas équivalentes. Les termes « éthique » et « morale » renvoient certes tous les deux étymologiquement aux mœurs, « éthique » venant du grec *ethos* et « moral » du latin *mores*, c'est-à-dire à la pratique du bien et du mal. Mais la morale possède un sens prescriptif et normatif, elle est imposée par la société, alors que l'éthique est à envisager comme une réflexion sur le bien-fondé des actions humaines. L'éthique n'est donc pas imposée par le haut, mais forgée dans les pratiques sociales de l'individu (ANTIER, 2013 : 12-13). Appliquée à un domaine professionnel comme celui de la didactique des langues, la notion d'éthique se rapproche aussi de la notion de déontologie qui désigne les règles de conduite à suivre dans un domaine particulier, souvent professionnel. En didactique des langues, Robert Galisson préfère cependant parler d'éthique, du fait de sa dimension constructive issue d'une réflexion, alors que la déontologie, comme la morale, est davantage prescriptive (DE CARLO, 2016 : 64).

Pour rendre compte de la pénétration des questions éthiques en didactique des langues, nous montrerons d'abord comment celles-ci se sont imposées dans la vie sociale et pourquoi elles concernent en premier lieu l'enseignement des langues. Nous montrerons ensuite comment ces questions ont tendance à être prises en charge par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR).

1. VERS UNE ÉTHIQUE DE LA RESPONSABILITÉ INDIVIDUELLE

1.1 L'éthique comme exigence sociale

L'intérêt croissant porté par la didactique des langues aux questions éthiques répond à une généralisation des préoccupations éthiques dans tous les domaines de la vie sociale. Différentes raisons peuvent expliquer cette tendance au tout éthique. Le recul des autorités religieuses et politiques apparaît comme un des facteurs les plus évidents permettant d'expliquer cette évolution. Ces institutions imposaient traditionnellement leurs règles, entendues comme normes à respecter garantissant le bon fonctionnement des sociétés (SLATINSKÁ – PECNÍKOVÁ, 2017 : 37). On peut également citer la remise en cause des progrès scientifiques : mise en doute dans sa légitimité, la science n'est plus considérée comme travaillant au bien de l'humanité et nécessite donc un encadrement éthique pour empêcher certaines dérives. Paradoxalement, la montée de l'individualisme, consacrant la victoire des idées libertaires, suscite, elle aussi, une réflexion accrue sur la validité de nos actions, parce qu'elle place aussi l'individu face à ses responsabilités (ANTIER, 2018). Cette emprise des questions éthiques est telle que celles-ci finissent par s'imposer comme exigence sociale : pour être reconnus socialement, une entreprise ou un acteur professionnel ne peuvent plus se contenter de mettre en avant leur efficacité, ils doivent aussi afficher leurs préoccupations éthiques (PUREN, 1994 : 57).

1.2 L'éthique comme responsabilité individuelle

Cette exigence éthique répond à un émiettement des valeurs, conséquence de la complexification du monde d'aujourd'hui, qui entraîne une remise en question de la morale traditionnelle comme valeur universelle. La morale fait place à une éthique fondée sur une réflexion au cas par cas dans des domaines particuliers (DE CARLO, 2016 : 65). Cette importance donnée aux questions éthiques semble donc s'accompagner d'un abandon des ambitions universalistes de la

morale traditionnelle. L'éthique s'intéresse au contraire aux cas particuliers inscrits dans des contextes précis. Elle relève ainsi autant du social que de l'individuel (AGUILAR RIO, 2016).

Selon la perspective adoptée, les questions d'éthique peuvent mettre l'accent sur le respect des règles, on parle alors de déontologisme, les conséquences de nos actes, on parle alors de conséquentialisme, ou sur la personne elle-même dans une perspective performatrice. Dans ce cas, on recourt à la notion d'éthique des vertus qui vise une amélioration de soi vers le bien (ANTIER, 2013 : 13). Comme nous le montrerons plus bas, c'est cette orientation de l'éthique vers l'individu que semble promouvoir le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). Tournée vers l'individu et sa capacité à agir dans le bien, l'éthique relève alors de la responsabilité individuelle. Celle-ci est davantage fondée sur la prise en compte des effets de nos actions que sur l'application de préceptes (DE CARLO, 2016 : 67). Reprenant Lipovetsky, Puren (1994 : 61) considère l'éthique de la responsabilité comme un compromis entre, d'une part, valeurs et intérêts, et d'autre part, principes et contraintes sociales. Forestal (2007 : 115) s'accorde aussi pour lier étroitement éthique et responsabilité. Qu'en est-il de la didactique des langues ? Comment cette éthique de la responsabilité régit-elle la pratique enseignante ?

2. LES QUESTIONS ÉTHIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

2.1 L'enseignement des langues : une pratique éthique par excellence

Si les questions éthiques intéressent la didactique des langues étrangères, c'est d'abord parce que l'enseignement des langues étrangères représente certains enjeux pour le pays où la langue étrangère est enseignée. Cet enjeu est d'abord économique, les langues étrangères pouvant être considérées comme une valeur marchande au service de la vie économique. Il est aussi politique,

voire idéologique, pour des raisons identitaires et de cohésion nationale, comme l'a montré Zarate (2010 : 11-12) dans sa célèbre thèse qui définit la classe de langue comme une mise en relation entre la langue-culture étrangère et la langue-culture de l'apprenant. Le pouvoir politique se préoccupe donc, comme le montre Rošteková (2019), de la question des langues étrangères dans le cadre de ce que l'on appelle généralement la politique éducative. Si celle-ci suit plus ou moins les orientations de la politique générale du pays, en engageant la responsabilité des décideurs, elle dépend aussi, en Europe, d'organisations supra-nationales telles que le Conseil de l'Europe ou, dans une moindre mesure, l'Union européenne. L'enseignement des langues, enjeu des politiques linguistiques nationales et européennes, ne peut donc faire l'économie d'un questionnement éthique, ce dont, selon Blanchet (1998 : 15), l'enseignant n'a pas toujours conscience.

Mais les questions éthiques se posent surtout sur le terrain, dans la pratique enseignante, et davantage encore dans l'enseignement des langues qui, par sa dimension fortement communicative, est fondée sur les relations affectives au sein de la classe : apprendre et enseigner sont des pratiques éthiques par excellence du fait de la dimension fortement émotionnelle de la relation au savoir et surtout des relations apprenant-enseignant et apprenant-apprenant (AGUILAR RIO, 2016).

Ces liens évidents entre enseignement des langues et éthique ont amené Robert Galisson à mener une réflexion sur la dimension déontologique (1986), puis éthique (1998), de la didactique des langues au moment où celle-ci s'émancipait de la linguistique appliquée (ANTIER, 2018). Mais la dimension éthique de l'enseignement des langues étrangères concerne avant tout les principaux acteurs de la classe de langue : l'apprenant et l'enseignant.

2.2 Éthique et apprenant

En effet, comme nous l'avons montré au niveau institutionnel, l'enseignement des langues étrangères représente un enjeu identitaire. Il va de soi que le même défi se pose au niveau de l'apprenant dont les représentations du monde, vécues jusqu'alors comme des certitudes, peuvent être remises en question lorsqu'elles entrent en contradiction

avec un système langue-culture étranger à son propre système. Le célèbre dicton slovaque « Kol'ko jazykov vieš, tol'ko krát si človekom »¹ exprime bien à ce titre la dimension pluri-identitaire du plurilinguisme. La personne qui apprend une langue étrangère change donc en partie d'identité, ce qui peut entraîner des réactions de rejet de la part de l'apprenant auxquelles l'enseignant doit savoir faire face (ANTIER, 2013 : 20). Cette remise en cause identitaire vécue par l'apprenant au contact de la langue cible implique donc inmanquablement un questionnement d'ordre éthique (BLANCHET, 1998 : 16). Celui-ci passe par l'approche interculturelle de l'enseignement des langues qui permet de dépasser cette attitude de fermeture, voire de rejet, vécue par l'apprenant au contact de la langue cible en mettant en avant des valeurs éthiques telles que la tolérance et le dialogue entre les cultures (BEACCO, 2006) et contribue ainsi à une meilleure compréhension d'autrui (FORESTAL, 2007 : 114). Comment se positionne l'enseignant face à ces questions éthiques ?

2.3 Éthique et enseignant

En plus des questions éthiques liées, comme pour l'apprenant, aux enjeux identitaires de l'enseignement-apprentissage des langues, l'enseignant est préoccupé par les questions inhérentes à son rôle dans la classe.

Celles-ci sont d'abord liées au comportement qu'il adopte dans ses relations aux trois piliers de l'enseignement : l'apprenant, les savoirs et l'institution scolaire. Son attitude interroge inmanquablement les questions d'ordre éthique. Dans sa relation avec l'apprenant, l'enseignant se doit de respecter les rythmes d'apprentissage et de veiller à un exercice mesuré de son pouvoir. En tant qu'interface entre les savoirs et l'apprenant et comme passeur de connaissances et de compétences, l'enseignant doit également faire preuve d'une maîtrise suffisante des connaissances et savoir-faire à transmettre et d'une capacité d'adaptation aux besoins de l'apprenant. L'agir enseignant se révèle donc, ici aussi, d'ordre éthique. Enfin, les questions d'ordre éthique concernent la capacité d'autonomie de

¹ Autant tu connais de langues, autant de personnes tu es.

pensée de l'enseignant par rapport à l'institution scolaire dont les orientations relèvent des politiques linguistiques en cours (DE CARLO, 2016 : 65).

L'agir enseignant est également profondément éthique du fait de la relative liberté dont jouit l'enseignant dans la classe, car cette liberté le place face à ses responsabilités. Celles-ci concernent d'abord ses choix méthodologiques (PUREN, 1994 : 60). L'enseignant ne pouvant plus s'en remettre aujourd'hui à une méthodologie dominante garante de l'efficacité de l'enseignement, comme c'était le cas de la méthode SGAV, il doit désormais faire des choix dont la validité dépendra des résultats de son enseignement (ANTIER, 2013 : 24). Mais la responsabilité de l'enseignant est aujourd'hui partagée avec l'apprenant, lui aussi responsabilisé dans son apprentissage. Cette éthique de la responsabilité partagée par l'enseignant et l'apprenant est concrétisée par la pédagogie de contrat fondée sur le respect et l'engagement de chacun dans le processus d'enseignement-apprentissage (PUREN, 1994 : 60-61).

On ne peut malheureusement que constater l'absence de préparation des enseignants de français langue étrangère (FLE) aux questions éthiques au cours de leur formation (AGUILAR RIO, 2016). L'enseignant devrait donc en toute logique s'en remettre à sa seule expérience de terrain et prendre lui-même en charge les questions éthiques. La réalité paraît cependant toute autre : les réflexions d'ordre éthique semblent menées par des experts, en lieu et place de l'enseignant, et imposées à lui par le haut, celui-ci se trouvant de facto exclu du débat (ANTIER, 2018).

3. LA DIMENSION ÉTHIQUE DU CECR

Tout en se gardant de toute approche prescriptive, comme cela est d'emblée précisé dans les pages « Avertissement » (CECR, 2001 : 4), le CECR se pose pour objectif de donner un cadre à l'enseignement et à l'apprentissage des langues en Europe. Cette volonté d'encadrement concerne tous les domaines de la didactique des langues et s'ouvre également aux questions éthiques. Parmi les principaux vecteurs de diffusion des préceptes du CECR figurent les

manuels de langue. Pour rendre compte de la prise en charge des questions éthiques par le CECR, nous avons analysé, parallèlement au Cadre, les parties introductives, où sont présentées les approches et principes didactiques, des guides pédagogiques de trois manuels de FLE se réclamant du CECR : Alter Ego 1, Latitudes 1 et Texto A1.

3.1 La vocation éthique du CECR

Du ressort de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, le CECR représente un des outils de l'éducation à la citoyenneté démocratique et ne fait en cela que suivre les « Recommandations du Comité des Ministres à ses États membres »² dont une section concerne l'utilisation du CECR et la promotion du plurilinguisme. Pour Beacco (2006), « l'âge de l'innocence politique des enseignements de langues se clôt avec le CECR » qui est donc un instrument foncièrement politique : à travers la promotion du plurilinguisme et du pluriculturalisme, le CECR diffuse des valeurs et des principes éthiques. Très critique sur le rôle du CECR en matière d'éthique, Antier (2018) considère que celui-ci adopte une approche prescriptive, moralisatrice et éloignée des réalités. Il critique aussi la vision maximaliste du CECR sur les questions éthiques, car le Cadre viserait, selon lui, le perfectionnisme en la matière, sans volonté d'adaptation aux réalités. Antier (2013 : 15) est particulièrement critique sur l'éducation plurilingue et interculturelle (EPI), pierre de touche de la vocation éthique du CECR.

3.2 Éducation plurilingue et interculturelle et questions éthiques

Plurilinguisme et interculturalité sont directement liés aux questions éthiques. En effet, former un locuteur au plurilinguisme, c'est le former à la diversité qui est le fondement d'une éducation au vivre-ensemble, valeur éthique par excellence (BEACCO, 2006).

² <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/recommendations>

Aussi, les préoccupations du CECR en matière d'éducation interculturelle figurent-elles explicitement dans le CECR au chapitre 5 (« Compétences de l'utilisateur-apprenant ») dans les sections « savoir socioculturel » (5.1.1.2) et « aptitudes et savoir-faire interculturel » (5.1.2.2). L'éducation interculturelle, qui vise à former l'apprenant à la compétence interculturelle, c'est-à-dire à adopter une attitude adéquate avec l'autre, est donc également directement concernée par les questions éthiques (ANTIER, 2013 : 15).

3.3 Une conception éthique de l'apprenant/utilisateur

Pour réaliser ses objectifs en matière d'éducation à la citoyenneté démocratique à travers l'éducation plurilingue et interculturelle (EPI), le CECR s'est forgé une conception éthique de l'apprenant/utilisateur de la langue. Les chapitres généraux (« Avertissements », chapitres 1 et 2) et les chapitres centrés sur l'apprenant/utilisateur (chapitres 4 et 5), semblent ainsi se donner pour projet de calibrer l'apprenant/utilisateur en fonction des objectifs politiques du CECR.

Un de ces objectifs est civique. Il s'agit, pour le CECR, de forger des citoyens européens responsables, indépendants et coopératifs : « Le Conseil soutient également les méthodes d'enseignement et d'apprentissage qui aident les jeunes, mais aussi les moins jeunes, à se forger les savoirs, savoir-faire et attitudes dont ils ont besoin pour acquérir davantage d'indépendance dans la réflexion et dans l'action afin de se montrer plus responsables et coopératifs dans leurs relations à autrui. En ce sens, ce travail contribue à promouvoir une citoyenneté démocratique » (CECR, 2001 : 4). On retrouve cette conception civique de l'apprenant/utilisateur prônée par le CECR dans le guide pédagogique de Latitudes 1 qui se fixe pour but de former des apprenants responsables : « Les stratégies et les activités proposées visent à rendre l'apprenant conscient et responsable de son apprentissage et elles ont pour objectif de le mener vers une autonomisation » (L1GP, 2008 : 3).

Mais le CECR va plus loin dans ses ambitions en prônant une véritable mutation de l'apprenant/utilisateur, car, pour le CECR, l'apprentissage des langues étrangères implique une modification de la

personnalité de l'apprenant. Cette conception de l'apprentissage des langues étrangères est affirmée à plusieurs reprises. On la trouve dès la partie introductive du premier chapitre consacré au contexte politique et éducatif du CECR : « un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant [...] il revient aux enseignants et aux apprenants eux-mêmes de construire une personnalité saine et équilibrée » (CECR, 2001 : 9). Plus loin, le CECR considère la capacité de l'apprenant/utilisateur à modifier sa vision du monde comme partie intégrante des « Compétences générales individuelles » où « tout processus d'apprentissage facilitera le développement ou la transformation de ces représentations internes, de ces mécanismes et de ces capacités » (CECR, 2001 : 18). Le plurilinguisme, pierre de touche du CECR, contribue lui aussi à un enrichissement de la personnalité de l'apprenant/utilisateur, car « Les compétences linguistiques et culturelles [...] permettent à l'individu de développer une personnalité plus riche et plus complexe » (CECR, 2001 : 40). Ceci permet l'émergence d'une personnalité interculturelle : « Beaucoup considèrent que le développement d'une personnalité interculturelle formée à la fois par les attitudes et la conscience des choses constitue en soi un but éducatif important » (CECR, 2001 : 85). Reprenant l'ambition edificatrice du CECR, *Texto A1* se propose lui aussi d'intervenir sur l'attitude de l'apprenant en reprenant l'idée de « niveau seuil de comportement » énoncée par Robert Galisson dans les années 1990 (TA1GP, 2016 : 7).

Tout semble ainsi conçu pour permettre au CECR de modeler l'apprenant/utilisateur en conformité à ses objectifs éthiques, en particulier à travers la notion de « savoir-être » qui implique la capacité de l'apprenant à modifier sa personnalité, comme on nous l'explique dans le chapitre 2 : « on ne pose pas ces savoir-être comme des attributs permanents d'une personne [...] et ils peuvent se modifier » (CECR, 2001 : 17). La didactique du FLE semble avoir parfaitement intégré cette notion de savoir-être, au point que la méthode *Alter Ego* en fasse un de ses objectifs : « Les thèmes abordés ont pour principal objectif de susciter chez l'apprenant un réel intérêt pour la société française et le monde francophone et lui permettre de développer des savoir-faire et savoir-être indispensables à toute communication réussie » (AE1GP, 2006 : 5). La notion de savoir-être

ne fait pourtant pas l'unanimité chez les didacticiens. Ainsi Antier (2013 : 22) critique-t-il la prétention du CECR à dicter à travers cette notion une conduite adéquate à la personne de l'apprenant/utilisateur.

CONCLUSION

Dans un contexte de demande sociale tous azimuts en matière éthique, ces questions occupent une place centrale en didactique des langues. Alors qu'elles concernent au premier plan les enseignants, c'est cependant le CECR qui semble se poser garant de la dimension éthique de l'enseignement/apprentissage des langues et ceci davantage pour satisfaire aux exigences politiques du Conseil de l'Europe en matière d'éducation à la citoyenneté démocratique que pour répondre aux demandes des enseignants. Les prescriptions du CECR en matière d'éthique dans l'enseignement/apprentissage des langues ne semblent donc pas prendre pour point de départ le terrain, mais plutôt suivre un schéma vertical des experts vers les manuels et les enseignants/apprenants/utilisateurs. En outre, le CECR, qui envisage l'apprenant/utilisateur en tant que citoyen responsable, semble diffuser une conception essentiellement individuelle de l'éthique qui ne semble prendre en compte ni les institutions en charge de l'enseignement des langues, telles que l'école, ni le groupe-classe. Enfin, on peut s'interroger sur la validité au niveau universel des recommandations du CECR en matière d'éthique, étant donné la forte empreinte culturelle de ces questions.

LISTE DES DOCUMENTS ANALYSÉS

- Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.* (CECR) 2001. Strasbourg, Conseil de l'Europe, Didier.
- Alter Ego 1. Guide pédagogique.* (AE1GP). 2006. Paris, Hachette.
- Latitudes 1. Guide pédagogique.* (L1GP). 2008. Paris, Didier.
- Texto A1. Guide pédagogique.* (TA1GP). 2016, Hachette.

BIBLIOGRAPHIE

- AGUILAR RIO, Jose Ignacio (2016): L'éthique dans la formation des enseignants de langues. In: MÉDIONI, Maria-Alice – NARCY-COMBES, Jean-Paul Narcy-Combes (dir.), *Les Langues Modernes*, n°4. 2016. Paris, APLV, en ligne [<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01416369/document>], (consulté le 30.9.2019).
- ANTIER, Emmanuel (2013): Pour une réflexion disciplinaire sur l'éthique professionnelle des enseignants de langue-culture. In: HARDY, Mireille (dir.) *Quelle place pour l'éthique dans l'enseignement des langues de spécialité ?* Paris, Les Cahiers de l'APLIUT, vol. 32 n°2, 2013, 11-26.
- ANTIER, Emmanuel (2018): La question de l'éthique en didactique des langues-cultures : aperçu historique et remarques prospectives. In: DOMPMARTIN-NORMAND, Chantal – THAMIN, Nathalie (dir.) *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*. Grenoble, Éditions ellug, n°57, 2018, en ligne [<https://journals.openedition.org/lidil/4832>], (consulté le 8.10.2019).
- BEACCO, Jean-Claude (2006): L'éducation plurilingue : des valeurs à l'enseignement, 16e Sedifrale, juillet 2006, Asunción, en ligne [https://www.academia.edu/37574643/L%C3%A9ducation_plurilingue_d_es_valeurs_%C3%A0_lenseignement], (consulté le 5.10.2019).
- BLANCHET, Philippe (1998): *Introduction à la complexité de l'enseignement du Français langue étrangère*. Louvain-la-neuve, Peeters.
- DE CARLO, Maddalena (2016): Robert Galisson : l'utopie et l'engagement. In: FERRAO, Clara – CORTÈS, Jacques (dir.) *Synergies Portugal*, n°4, Coimbra, Gerflint, 57-70.
- FORESTAL, Chantal (2007): La dynamique conflictuelle de l'éthique. In: FORESTAL, Chantal (dir.) *Études de linguistique appliquée*, n° 145, Paris, Klincksieck, 111-123.
- PUREN, Christian (1994): Éthique et didactique scolaire des langues. In: ROUX, Jacques (dir.) *Les langues modernes*, n°3, Paris, APLV, 55-62.
- ROŠTEKOVÁ, Mária (2019): À la recherche d'une politique éducative adéquate pour l'enseignement des langues en Slovaquie ? In: *XLinguae*, vol. 12 n°1XL, en ligne [http://xlinguae.eu/files/XLinguae1xl_2019_6.pdf], (consulté le 5.10.2019).
- SLATINSKÁ, Anna – PECNÍKOVÁ, Jana (2017): *Jazyk - kultúra – identita : vybrané aspekty interkultúrnej identity*. Banská Bystrica, Belianum.

ZARATE, Geneviève (2010): *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris, Didier.

François Schmitt

Katedra romanistiky, Filozofická fakulta

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

Tajovského 40, 974 01 Banská Bystrica, Slovensko

francois.schmitt@umb.sk