
La posture de l'enseignant en classe multiculturelle de langues : entre partialité et subjectivité

The teacher's standpoint in a multicultural language classroom: between bias and subjectivity

Stella Anne ACHIENG
Université de Lorraine / France
Stella-anne.achieng@univ-lorraine.fr

Reçu: 24/08/2023, **Accepté:**26/08/2023, **Publié:** 20/10/ 2023

Résumé

Lors de la soutenance de ma thèse, j'ai abordé un certain nombre de thèmes, dont la question de la partialité. Ce composant de ma recherche reposait sur une analyse des attitudes et des comportements adoptés par des enseignants de langues envers leurs étudiants (étrangers) dans un milieu universitaire. Au cours de cette présentation, l'un des membres du jury a soulevé une question sur la distinction entre un comportement résultant de la partialité et un comportement relevant de la subjectivité. Cette discussion a suscité des réflexions sur la prise de conscience par les enseignants de leurs comportements à l'égard de leurs étudiants (étrangers), et sur l'impact que cela pourrait avoir sur leurs perception et évaluation de ces derniers. L'objectif principal de cet article est de reprendre ces questions en profondeur. Plus précisément, il s'agit d'examiner de près les nuances dans les attitudes et les comportements des enseignants qui peuvent être perçus comme partiels ou subjectifs et de voir dans quelle mesure ces perceptions peuvent influencer les interactions entre les enseignants et leurs étudiants dans un contexte multiculturel. La formation des enseignants à la compétence interculturelle est ainsi proposée comme solution éventuelle.

Mots clés : partialité, subjectivité, interactions enseignants-étudiants, représentations, compétences interculturelles.

Abstract

In defending my dissertation, I addressed a number of issues, including the issue of bias. This component of my research was based on an analysis of the attitudes and behaviours of some language teachers towards their (foreign) students in a university environment. During this presentation, one of the panel members raised a question about the distinction between behaviour resulting from bias and behaviour resulting from subjectivity. This discussion led to reflections on teachers' awareness of their behaviour towards their (foreign) students and the impact this might have on their perception and assessment of them. The main aim of this article is to explore these issues in more detail. More specifically, the aim is to look closely at the nuances in teachers' attitudes and behaviours that might be perceived as biased or subjective, and to see how these perceptions might influence interactions between teachers and their students in a multicultural context. Training teachers in intercultural competence is therefore proposed as a possible solution.

Key- words: bias, subjectivity, teacher-student interactions, representations, intercultural competence.

Pour citer cet article :

ACHIENG, Stella Anne, (2023), La posture de l'enseignant en classe multiculturelle de langues : entre partialité et subjectivité , Numéro-Spécial-Varia-, *Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels* [En ligne], 1(2),23-38. Disponible sur le lien : <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/928>

Pour citer le numéro

MARTIN, Justine, SOLTANI, El-Mehdi et YAO, Jean-Marc Yao, (2023), Numéro -Spécial- Varia-, *Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels* [En ligne], 1(2),570P.

Disponible sur le lien : <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/928>



Introduction

Les universités sont souvent reconnues pour leur caractère multilingue et multiculturel. En France, comme dans de nombreux autres pays européens, le nombre croissant d'étudiants étrangers est une tendance notable (Achieng, 2023). Au sein des différentes filières universitaires, la diversité règne, certaines ayant une proportion plus élevée d'étudiants internationaux que d'autres. Cette diversité englobe une variété de personnalités, de pratiques et de croyances, toutes ancrées dans les origines géographiques respectives des étudiants. Les influences des systèmes éducatifs différents de celui de la France, souvent présentes chez ces étudiants étrangers, peuvent influencer leurs méthodes d'apprentissage et leurs attentes vis-à-vis des enseignants (Byram et Zarate, 1997).

Cela soulève des questionnements sur les défis que les enseignants doivent relever, en termes de compétences et de professionnalisme nécessaires pour enseigner une telle diversité d'étudiants (Acedo, 2012). L'adaptation à la pluralité linguistique et culturelle des étudiants se pose comme l'un des défis majeurs. Ce défi peut sembler moins prédominant dans d'autres filières, où l'attention est davantage portée sur le contenu des matières telles que les mathématiques ou les sciences, contrairement aux cours de langues. Cependant, cela s'avère crucial pour les filières qui accueillent de nombreux étudiants internationaux cherchant à maîtriser la langue du pays d'accueil à des fins académiques.

Cela amène à se demander quelle posture l'enseignant devrait adopter. L'enseignant de langues devrait-il adopter la même posture quand il se trouve face à un groupe culturellement différent que lorsqu'il enseigne à un groupe homogène? Comment les enseignants perçoivent-ils le comportement en classe de leurs étudiants, et en quoi cette perception influe-t-elle sur leur évaluation?

Lors de ma recherche doctorale je me suis intéressée à la question des représentations des enseignants et les résultats ont mis en relief que ces représentations découlent de diverses raisons, dont l'observation des comportements en classe, que certains enseignants associent à la culture des étudiants. Par exemple, certains étudiants ont tendance à interrompre les enseignants pendant les cours et à prendre la parole, tandis que d'autres

restent silencieux et semblent passifs lors des activités ou des discussions en classe.

La mise en lumière de la difficulté pour les enseignants de distinguer entre les traits de personnalité et les comportements influencés par l'origine géographique et les pratiques culturelles a également révélé l'impact de ces éléments culturels sur la manière dont les étudiants abordent les tâches académiques. Les interprétations de la part des enseignants peuvent influencer la façon dont les étudiants agissent, sans compter que les étudiants peuvent avoir été habitués à un système éducatif différent et peuvent ne pas avoir eu les mêmes expériences en termes de comportement que ce qui est attendu par l'enseignant en France.

Ce constat met en évidence une problématique, à savoir que certains enseignants interprètent parfois de manière erronée les comportements de leurs étudiants, construisant ainsi des représentations basées sur leur propre jugement, lequel est intrinsèquement subjectif. En conséquence, ces enseignants peuvent adopter involontairement une attitude qui favorise certains étudiants par rapport à d'autres, créant ainsi des disparités, que ce favoritisme soit conscient ou inconscient.

1. La partialité et la subjectivité

La question de la partialité au sein des pratiques enseignantes est souvent négligée, pourtant elle trouve sa place au cœur des interactions entre enseignants et étudiants en classe. Même si les enseignants n'admettent pas ouvertement cette tendance, leurs attitudes peuvent subtilement influencer leurs comportements, lesquels sont subjectivement perçus par les étudiants. Ainsi, les actions des enseignants peuvent être interprétées comme ayant des biais discriminatoires ou comme favorisant certains profils d'étudiants, ce qui, malheureusement, peut entraîner une perte de motivation et une réduction de la participation en classe (Achieng, *op cit*).

Se pose alors la question : comment identifier un comportement partial chez un enseignant, dont l'une des responsabilités est d'évaluer les étudiants de manière objective? Est-il possible pour un enseignant de rester totalement neutre dans son évaluation? Certes, nous devons reconnaître que les enseignants sont des individus humains, susceptibles d'être influencés par des facteurs émotionnels et cognitifs lors de leurs évaluations. Cela amène à se demander comment ils peuvent s'assurer que leurs évaluations

restent justes au regard des actions et des pratiques observées chez les étudiants.

Il est important de distinguer entre subjectivité et partialité, deux connotations qui peuvent être confondues, mais qui ont des implications distinctes en termes de comportements et de positions (Hurford et Read, 2022). En parlant de subjectivité, il faut entendre que les individus perçoivent et évaluent les événements, les informations et les situations à travers le filtre de leurs émotions, de leurs expériences, de leurs croyances et de leurs valeurs personnelles. (Jodelet, 2003). Cela signifie qu'une même situation peut être interprétée de diverses façons en fonction de la subjectivité propre à chaque individu.

D'un autre côté, la partialité consiste à adopter une position sans égard à la justice ou à la vérité (dictionnaire Le Robert, 1996 : 1048). Cela implique de favoriser ou défavoriser délibérément une partie, un groupe, une personne ou une idée par rapport à une autre, sans tenir compte des faits objectifs. La partialité peut être intentionnelle ou non, et elle peut résulter de préjugés, de favoritisme ou d'influences extérieures. Autrement dit, la partialité implique une prise de position consciente ou intentionnelle, ce qui ne caractérise pas nécessairement la subjectivité.

Il importe également de noter que la subjectivité peut influencer la partialité, mais que la relation entre les deux n'est pas unilatérale. La partialité peut aussi influencer la manière dont la subjectivité est exprimée ou perçue. Selon Donna Hurford et Andrew Read, la partialité peut simplifier des situations complexes pour les enseignants, réduisant ainsi leur charge cognitive. Cependant, elle peut également les rendre sensibles à des généralisations et à des stéréotypes, ce qui, à son tour, peut entraver leur ouverture aux nouvelles perspectives et à la diversité. De telles conséquences, bien qu'involontaires, pourraient avoir des répercussions préjudiciables sur certains groupes d'étudiants (Hurford et Read, *op cit*).

1.1 La partialité et la subjectivité en cours

Le phénomène de subjectivité se manifeste fréquemment au sein des interactions et à travers le langage. Il englobe ce que nous exprimons, la manière dont nous le formulons et la manière dont ces expressions sont perçues et interprétées par nos auditeurs (Kerbrat-Orecchioni, 2014). Un phénomène similaire se retrouve également dans le cas de la partialité. De

plus, ces éléments peuvent également être discernés à travers des indices non verbaux.

D'après les observations de Catherine Kerbrat-Orecchioni, une étroite corrélation existe entre la subjectivité et l'énonciation, qui fait référence à la manière dont un locuteur expose sa position et son point de vue au sein d'un discours. Cette corrélation se trouve être plutôt évidente et détectable (*ibid*). Selon l'autrice, la subjectivité semble omniprésente dans les énoncés, se manifestant toutefois sous des formes et à des degrés variés (Kerbrat-Orecchioni, 1980).

Cette omniprésence de la subjectivité dans les énoncés rappelle la problématique précédemment soulevée : comment peut-on alors affirmer qu'un enseignant fait preuve de subjectivité en classe? Quels sont les signes révélateurs de cette subjectivité en situation d'enseignement?

1.2 Quelques indices de la partialité et/ou la subjectivité

Chenghua Lin, Yulan He et Richard Everson associent la subjectivité et la partialité à des indicateurs lexicaux et grammaticaux (Lin *et al.*, 2011). Le choix de mots ou expressions par un enseignant peut montrer sa subjectivité. Lorsqu'un enseignant utilise des exemples, des anecdotes ou des références culturelles ancrées dans sa propre culture, cela peut engendrer des difficultés de compréhension pour les étudiants étrangers tout en favorisant ceux partageant la même culture que l'enseignant. Cette situation engendre de la subjectivité.

Par conséquent, un enseignant pourrait déclarer : « Comme *nous* le savons *tous*, c'est un phénomène fondamental au sein de *notre* société ». Pour un étudiant étranger, cette formulation pourrait sous-entendre une exclusion de ceux ne partageant pas les mêmes connaissances ou le même bagage culturel.

Selon Dominic Watt, la subjectivité ou la partialité peut être exprimée par le ton de la voix et le langage corporel d'une personne (Watt, 2016). Si la voix d'un enseignant adopte un ton condescendant, agressif ou sarcastique, cela peut créer une atmosphère peu accueillante pour les étudiants étrangers, les mettant dans un état de malaise. Parallèlement, une variation trop importante du ton en fonction du sujet abordé peut refléter les préférences personnelles de l'enseignant. Cela peut être perçu différemment

La posture de l'enseignant en classe multiculturelle de langues : entre partialité et subjectivité

par les étudiants, en particulier ceux qui ont des attentes différentes à l'égard de l'enseignant.

Un autre élément à considérer concerne l'attribution du temps de parole aux étudiants, ce qui a pour effet de mettre en lumière la subjectivité et la partialité éventuelles de l'enseignant. Lorsqu'un enseignant accorde davantage de temps de parole aux étudiants partageant ses opinions ou issus de sa propre culture, cela peut introduire un déséquilibre au sein des échanges en classe et donner lieu à une impression de partialité. De telles situations peuvent amener certains étudiants à décider de ne pas participer du tout aux activités ou aux discussions en classe, ayant le sentiment que leur contribution n'est pas pleinement reconnue.

La manière dont un enseignant traite les questions et les désaccords soulevés par les étudiants peut également refléter sa subjectivité. En effet, le fait d'ignorer ou de minimiser les opinions divergentes a le potentiel de décourager particulièrement les étudiants étrangers à exprimer leurs idées.

Quant à la question de l'évaluation, Gerard (2002) souligne que la subjectivité est intrinsèque à tout processus d'évaluation, élément qu'il estime indispensable pour pouvoir véritablement parler d'un processus d'évaluation. Or, les critères choisis par un enseignant peuvent favoriser certains points de vue ou modes de pensée (DePaul ; Radchenko, 2020). Si ces critères sont basés principalement sur les valeurs de la culture dominante, certains étudiants peuvent être pénalisés.

Par exemple, il est possible de réaliser une évaluation orale dans un cours de langue et d'utiliser les résultats comme seule méthode d'évaluation. Cependant, si l'enseignant le fait sans tenir compte du fait que certains étudiants étrangers proviennent de systèmes éducatifs qui n'ont pas privilégié la production orale ou l'expression orale en cours, alors il ne devrait pas utiliser les résultats pour évaluer les étudiants, à moins qu'il ne les ait préparés à ce type d'évaluation. Les objectifs de l'enseignant doivent permettre de concilier des méthodes d'évaluation qui répondent aux besoins des étudiants concernés.

Enfin, le manque de réceptivité des enseignants à la diversité culturelle et aux difficultés rencontrées par les étudiants étrangers peut également être révélateur d'une certaine subjectivité. En effet, parfois, les

enseignants ne sont pas sensibles aux besoins particuliers des étudiants et ne prennent donc pas conscience de la nécessité d'adapter leur démarche pédagogique en conséquence (Achieng, *op.cit*).

2. Stratégies pour une posture équilibrée

Pour parvenir à une posture équilibrée, il existe différentes stratégies que les enseignants peuvent mettre en œuvre afin de minimiser, voire d'éviter, toute forme de partialité dans leurs interactions avec leurs étudiants étrangers. Selon l'ouvrage de Margarita Sanchez-Mazas en collaboration avec Aneta Mechi et Raquel Fernandez-Iglesias, *Enseigner en contexte hétérogène*, il est essentiel de prendre en compte la complexité des situations auxquelles les enseignants sont confrontés dans leur pratique quotidienne. Les auteurs soulignent la nécessité de comprendre les mécanismes qui sous-tendent les interactions entre les étudiants, les enseignants et le milieu scolaire pour simplifier cette réalité sociale complexe et la rendre gérable dans le contexte éducatif (Mazas, Mechi et Iglesias, 2014).

En se basant sur ce que les auteurs proposent, et en l'appliquant au contexte universitaire, les enseignants devraient être capables d'adapter leur enseignement pour répondre aux besoins individuels des étudiants tout en tenant compte de leurs différences culturelles. Pour créer un environnement propice à l'apprentissage, les enseignants doivent savoir comment établir et maintenir un comportement constructif en classe, où chaque étudiant se sent impliqué et valorisé.

Les enseignants doivent également développer des compétences efficaces pour communiquer avec des étudiants aux profils, modes d'apprentissage et besoins en communication variés. Cela implique d'éviter les formulations ou expressions susceptibles de favoriser ou de pénaliser certains groupes d'étudiants. De plus, il est important d'utiliser des méthodes d'évaluation variées qui prennent en compte les différentes façons dont les étudiants peuvent démontrer leurs compétences et leurs connaissances.

Selon Abdeljalil Akkari, il est important de sensibiliser les enseignants aux stéréotypes culturels. Cette sensibilisation vise à éviter tout préjugé ou comportement basé sur les appartenances culturelles des étudiants. Pour atteindre cet objectif, l'auteur préconise l'intégration d'une

approche interculturelle dans l'enseignement. Cette approche implique de respecter chaque individu en tant qu'égal et de favoriser l'ouverture à la diversité culturelle grâce à l'acquisition de connaissances et au développement d'attitudes propices aux échanges interculturels (Akkari, 2009 ; Deardorff, 2011).

Pour Byram, Gribkova et Starkey, un enseignant, notamment celui enseignant une langue étrangère, a la responsabilité de développer chez ses étudiants des compétences, des perspectives et une conscience accrue qui dépassent la simple transmission de connaissances en classe. Cependant, la réalisation de cet objectif dépend largement de la manière dont l'enseignant se présente aux étudiants. Les auteurs avancent l'idée que l'enseignant devrait adopter une posture de médiateur culturel (Byram *et al.*, 2002). L'adoption d'une posture « interculturelle » par un enseignant favorise la prise de conscience des différences interculturelles (Conseil de l'Europe 2001 : 83).

3. L'importance de la subjectivité « réfléchie » chez l'enseignant

L'importance de la subjectivité réfléchie chez l'enseignant réside dans sa capacité à prendre conscience de ses propres perspectives, préjugés, expériences et émotions lors de l'interprétation des éléments. Cette compétence permet de reconnaître que nos points de vue ne sont pas universellement partagés et peuvent être influencés par nos expériences personnelles (Jodelet, 2003). En prenant conscience de leurs propres subjectivités, les enseignants peuvent mieux comprendre comment leurs perspectives influencent leur enseignement, leurs interactions avec les étudiants et leurs choix pédagogiques. Cette prise de conscience peut conduire à une plus grande empathie envers les différents points de vue des étudiants et à une adaptation plus efficace des méthodes d'enseignement pour répondre à divers besoins (Deardorff, 2006).

Selon Donald Schön, les enseignants tout comme d'autres praticiens devraient être des praticiens réflexifs, c'est-à-dire qu'ils ne devraient pas uniquement suivre des procédures prédéfinies, mais aussi être capables de prendre des décisions en cours de route, d'adapter leurs méthodes en fonction des besoins de leurs étudiants et de réfléchir à la manière dont leurs actions influencent l'apprentissage. Par praticien réflexif, on entend un professionnel capable de réfléchir sur sa propre pratique, de remettre en

question ses actions et ses décisions, et de tirer des enseignements de son expérience afin d'améliorer continuellement sa pratique.

Les praticiens réflexifs reconnaissent que les situations d'enseignement et d'apprentissage sont complexes et souvent imprévisibles, et ils sont prêts à remettre en question leurs hypothèses et leurs pratiques habituelles. Ils sont ouverts à la découverte de nouvelles approches et à l'expérimentation pour résoudre les problèmes (Schön, 1983). Par conséquent, il serait opportun d'encourager les enseignants à consacrer du temps à la réflexion sur leurs interactions en classe, leurs choix pédagogiques et leurs réactions émotionnelles.

Dans son analyse du livre de Philippe Perrenoud *Développer la Pratique Réflexive dans le métier d'enseignant* (2001), sur l'enseignant réflexif, Clauzard souligne que la réflexion se situe entre deux pôles. Du côté pragmatique, la réflexion sert d'outil pour l'action. En revanche, du côté de l'identité, elle devient une source de signification et un mode d'existence en soi. L'auteur explique que, comme nos actions ne sont pas réinventées quotidiennement en raison de la récurrence des situations et des tâches, les comportements et les initiatives individuelles se manifestent comme des altérations dans un cadre plutôt stable. La réflexion, pour lui, doit s'appuyer sur une posture et une identité propres pour s'inscrire dans une démarche régulière (Clauzard, 2020).

4. Formation à la compétence interculturelle chez les enseignants

La formation des enseignants de langues à la compétence interculturelle vise à sensibiliser ces professionnels aux diverses cultures présentes dans leurs cours et à leur fournir les outils nécessaires pour interagir de manière efficace avec des étudiants issus de milieux culturels différents (Barrett, M. *et al.*, 2014).

En France, les modalités de formation à la compétence interculturelle pour les enseignants de peuvent varier en fonction des établissements de formation et des programmes d'enseignement. Plusieurs universités proposent des formations spécifiques axées sur la compétence interculturelle pour les enseignants, notamment des masters en didactique des langues et des cultures, en didactique du français langue étrangère ou encore en sciences du langage. Ces formations abordent des sujets tels que la compréhension interculturelle, l'analyse des situations interculturelles, la

gestion des différences culturelles en classe de FLE, et elles incluent souvent des stages pratiques en France ou à l'étranger.

Parallèlement, des associations professionnelles telles que la Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF) et l'Association Internationale des Professeurs de Français (AIPF) organisent régulièrement des formations et des événements destinés aux enseignants de français langue étrangère. Ces initiatives intègrent fréquemment des sessions dédiées à la compétence interculturelle. Les enseignants ont également la possibilité de se former de manière autonome en consultant des ouvrages de référence, en participant à des colloques ou en suivant des formations en ligne proposées par des universités ou des associations professionnelles (Achieng, *op cit*).

La question de la formation des enseignants de langues à la compétence interculturelle, spécifiquement dans le contexte du FLE, se pose en raison des comportements parfois biaisés observés chez certains enseignants envers certaines catégories d'étudiants. De tels comportements peuvent avoir des conséquences préjudiciables sur la motivation des étudiants concernés. Cette situation soulève la question fondamentale de la qualité de la formation reçue pendant leur formation initiale.

Les résultats de ma recherche de thèse ont mis en évidence que la majorité des enseignants ont déclaré avoir suivi une formation en compétence interculturelle. Cependant, il est important de constater que leurs interactions avec les étudiants ne reflètent pas toujours une prise de conscience des dimensions culturelles et des comportements propres à ces derniers. Cette disparité soulève la question de savoir si la formation présente des lacunes ou si elle est insuffisamment mise en pratique par les enseignants.

5. Étude de cas : Question posée et réponses des enseignants

Pour la récolte des données, dans ma recherche j'ai utilisé une approche qualitative. Cette méthodologie vise à comprendre en profondeur le sens et la signification que les personnes attribuent aux phénomènes sociaux. Plutôt que de se limiter à des mesures quantifiables, cette approche s'engage à explorer les subtilités et les nuances des expériences, des comportements et des attitudes humaines. Elle repose sur la collecte et l'analyse de données parfois non quantitatives, telles que des entretiens, des observations et des documents (Aspers et Corte, 2019).

Dans le cadre de cette étude, des enseignants appartenant aux départements de Français Langue Étrangère (FLE) et de Sciences du Langage au sein d'une université en France ont été interviewés. L'objectif était de déterminer si ces enseignants avaient déjà manifesté des préjugés envers leurs étudiants et, le cas échéant, s'ils en étaient conscients.

La question qui a été posée est la suivante:

Avez vous déjà porté des jugements basés sur des représentations culturelles et/ou des stéréotypes sur les comportements des étudiants?

Voici les réponses de treize enseignants de langues qui ont accepté d'être interviewés :

P1. Réponse 5 : « Non, ça non, j'en suis sûr. Je ne suis pas sensible au comportement des étudiants, je veux traiter tout le monde pareil ».

P2. Réponse 5 : « Malheureusement, oui. J'avais quelques stéréotypes sur certains étudiants d'autres pays, je ne me souviens plus lesquels, surtout au début quand j'ai commencé à enseigner à l'université, je n'ai pas eu cette expérience quand j'enseignais au collège pour l'éducation nationale ».

P3. Réponse 5 : « Oui ça m'est déjà arrivée de porter un jugement sur les représentations culturelles et des stéréotypes sur le comportement des étudiants ».

P4. Réponse 5 : « Absolument pas. Pour moi, les étudiants sont tous égaux et je les considère comme ils le sont, sur un pied d'égalité ».

P5. Réponse 5 : « J'interviens de la même manière, avec tous mes étudiants, mais ce n'est pas toujours évident lorsqu'un groupe est largement hétérogène. A mon avis, il est tout à fait normal qu'un enseignant porte des jugements sur ses étudiants. Cela m'est arrivé ».

P6. Réponse 5 : « Je tiens à rester neutre et à adopter une attitude objective à l'égard des étudiants. La question est tout de même délicate dans le sens où chaque groupe a ses particularités et que certains étudiants ont parfois plus besoin de soutien de la part de l'enseignant que d'autres ».

P7. Réponse 5 : « Je ne sais pas si c'est possible de rester neutre ou impartial. Je trouve que ce n'est pas quelque chose de négatif de porter des jugements, ça peut être des jugements constructifs. Je suis consciente que dans mon rapport, surtout quand je ne connais pas encore les étudiants, je

La posture de l'enseignant en classe multiculturelle de langues : entre partialité et subjectivité

suis forcément biaisée. Les étudiants ont envie de parler mais je suis consciente du fait que j'ai tout un bagage dans ma tête au moment où j'arrive auprès d'étudiants que je ne connais pas. Je fais tout de même mon possible. Je ne sais pas si être neutre et partial est possible dans tous les cas. Il arrive donc parfois que des étudiants soient complètement différents de mes attentes, mais je ne considère pas cela comme un jugement de valeur ».

P8. Réponse 5 : « Honnêtement, je l'ai fait, mais pas de manière négative. Ce n'est même pas à cause de la culture de l'étudiant mais de la personnalité ou du comportement de l'étudiant. Quelques étudiants sont parfois très pénibles. Ils veulent rendre les choses difficiles, mais il y a aussi des étudiants très sympas ».

P9. Réponse 5 : « Peut-être que je suis partial envers certains étudiants ».

P10. Réponse 5 : « Pas du tout, je réponds à tous mes étudiants de la même façon. Je ne montre pas de préférence ni ne porte de ».

P11. Réponse 5 : « Non, je ne porte pas de jugement. Une fois, j'ai eu un groupe de deux étudiantes d'Afrique du Nord pour les séances d'une heure pendant la pause déjeuner ici à Média-Langue. Elles portaient des voiles et leurs tenues religieuses je crois. J'étais très nerveuse car elles semblaient un peu plus âgées. Je me suis dit que je ne parlerais pas de mecs ni de religion mais quand j'ai commencé à parler, ma première réaction a été de parler de couple et de tenues vestimentaires. En fait, je ne sais pas comment cela s'est produit, mais elles étaient tellement cool et la séance s'est déroulée mieux que prévu ».

P12. Réponse 5 : « Pas explicitement mais dans ma tête, oui ».

P13. Réponse 5 : « Non ».

Suite aux réponses fournies par les enseignants, il ressort que 46 % d'entre eux ont ouvertement reconnu avoir fait preuve de partialité envers leurs étudiants, tandis que le même nombre a affirmé n'avoir pas agi ainsi. Parmi les enseignants interrogés, 8 % ne pouvaient déterminer s'ils avaient été partiaux ou non. Les réponses permettent également d'observer que la majorité des enseignants ont exprimé leur désir de maintenir l'impartialité dans leurs évaluations et leurs interactions avec tous les étudiants. Ils ont indiqué explicitement que leur objectif principal est de dispenser un

enseignement adéquat et équitable à tous les étudiants, quelles que soient leurs préférences personnelles.

Conclusion

Pour rappel, cet article s'appuie sur les thèmes abordés dans la thèse de doctorat de l'autrice, qui s'est intéressée à la question de l'interaction des enseignants de langues avec leurs étudiants étrangers dans un cadre universitaire et à leurs représentations et points de vue sur la culture et les comportements de leurs étudiants. Cet article a pour objectif de poursuivre la réflexion sur ces thèmes. Plus particulièrement, il s'agissait d'examiner de près les nuances délicates présentes dans les attitudes et les comportements des enseignants qui pourraient potentiellement être interprétés comme partiels ou subjectifs. Par ailleurs, l'article cherche à mettre en lumière la manière dont ces attitudes se manifestent dans le cadre de l'enseignement et les effets qu'elles ont sur les étudiants et sur leurs interactions avec les enseignants.

Le maintien d'une neutralité et d'une objectivité totales dans les pratiques d'enseignement n'est de toute évidence pas facile à mettre en œuvre pour les enseignants. Néanmoins, l'article propose quelques stratégies à prendre en compte, susceptibles d'équilibrer la posture de l'enseignant et de favoriser le développement de l'objectivité, en particulier dans l'évaluation de ses étudiants. Cela permet d'établir un équilibre satisfaisant, en veillant à ce que les normes d'évaluation soient équitables et à ce que tous les étudiants prennent part à une expérience d'apprentissage enrichissante et impartiale.

En outre, l'article suggère de mettre en place des formations à la compétence interculturelle pour les enseignants comme solution potentielle. Cette formation pourrait doter les enseignants des compétences nécessaires pour s'adapter aux différents contextes culturels de leurs étudiants. Toutefois, il est impératif de noter que des recherches plus approfondies sont nécessaires dans ce domaine, notamment en ce qui concerne l'efficacité de cette formation une fois appliquée dans un contexte pédagogique. Cette recherche mettrait en lumière les implications pratiques et les résultats de la mise en œuvre de la formation à la compétence interculturelle.

Bibliographie

- ACEDO, C. (2012). *Internationalization of teacher education*. Prospects, 42, 1–3. Dortrecht: (Springer).
- ACHIENG, S. A. (2023). *Pour une analyse des énoncés : Représentations et points de vue des enseignant·e·s envers leurs étudiant·e·s (étranger·e·s) dans le supérieur*. Thèse de doctorat, École Doctorale Humanités Nouvelles -Fernand Braudel, Metz.
- AKKARI, A. (2016). *Introduction aux approches interculturelles en éducation*. Carnets des sciences de l'éducation. Genève: Université de Genève. ISBN 9782940195817 | 3e éd.
- BARRETT, M., et al. (2014). *Developing intercultural competence through education*. Council of Europe. Disponible sur <https://rm.coe.int/developing-intercultural-enfr/16808ce258>. Consulté le : 20 août 2023.
- BYRAM, M., et ZARATE, G. (1997). Defining and assessing intercultural competence: Some principles and proposals for the European context. *Language Teaching*, 29, 14-18. Cambridge: Cambridge University Press.
- CHAUMONT, M., et LEROUX, J. L. (2018). Le jugement évaluatif : subjectivité, biais cognitifs et postures du professeur. *Revue pédagogique collégiale*.
- CONSEIL DE L'EUROPE. (2001). Cadre Européen commun de référence pour les langues. Les éditions Didier, Paris. Disponible sur <https://rm.coe.int/16802fc3a8>. Consulté le : 19 août 2023
- CLAUZARD, P. (2020, février 10). Complément d'UE4-2 : *Construire une posture réflexive dans le métier enseignant qui reconstruit du métier en retour*. Disponible sur, <https://www.philippeclauzard.fr/2020/02/posture-reflexive.html>. Consulté le : 19 août 2023
- DEARDORFF, D. (2006). The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266.
- DEPAUL. Website for Teaching commons. *Assessment and Bias*. Disponible sur <https://resources.depaul.edu/teaching-commons/teaching-guides/feedback-grading/Pages/assessment-and-bias.aspx>. Consulté : le 18 août 2023.
- GÉRARD, F.-M. (avril 2002). *L'indispensable subjectivité de l'évaluation*. Antipodes, n°156, 26-34. Disponible sur <https://pedagogie.ac->

toulouse.fr/education-physique-et-sportive/system_files/pdf/subjectivite_en_evaluation.pdf. Consulté le : 19 août 2023

HURFORD, D., & READ, A. (2022). *Bias-aware Teaching, Learning and Assessment*. ISBN: 9781914171895.

LIN, C., HE, Y., & RICHARD, E. (2011). *Sentence subjectivity detection with weakly-supervised learning*. In Proceedings of AFNLP 2011, 1153–1161.

JODELET, D. (2003). 1. Représentations sociales : un domaine en expansion. Dans : Denise Jodelet éd., *Les représentations sociales*(pp. 45-78). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.

<https://doi.org/10.3917/puf.jodel.2003.01.0045>

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1980). *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand, Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1999/2014). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris : (Armand Colin).

RADCHENKO, N. (2020). Student evaluations of teaching: unidimensionality, subjectivity, and biases. *Education Economics*, 28(6), 549-566. DOI: 10.1080/09645292.2020.1814997

SANCHEZ-MAZAS, M., MECI, A., & FERNÁNDEZ-IGLESIAS, R. (2014). *Enseigner en contexte hétérogène*. Genève: (Université de Genève), 2e éd. ISBN 9782940195688.

SCHON, D.A. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books, New York.

WATT, D. (2016). *Talk of the tone*. B