

Béatrice Sylvie Boufoy-Bastick
Université des Antilles, Trinité-et-Tobago

VALORISER L'IDENTITE CULTURELLE COMME VECTEUR D'UN ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE REUSSI : APPLICATION DES PRINCIPES HUMANISTES DE COMMUNICATION CULTUROMETRIQUE ENGAGEE EN CONTEXTE EDUCATIF

Résumé : La littérature scientifique regorge d'acérbes critiques sur les programmes de développement professionnel des enseignants. Nombreux sont les programmes qui n'offrent que peu de preuves manifestes de succès, ce qui de fait a incité les éducateurs à lancer internationalement un appel réclamant un changement structurel fondamental. Un catalyseur notoire promouvant ce changement est l'émergence de travaux de recherche sur le développement de l'identité professionnelle des enseignants. Dans cette perspective, cet article présentera le modèle de *Communication culturométrique engagée* comme cadre structurel permettant la refonte des contenus des programmes de développement professionnel existants et visant d'une part à affirmer l'identité professionnelle des enseignants et d'autre part à reconnaître et respecter l'identité culturelle des apprenants. La *Communication culturométrique engagée* (CCE) est une application culturométrique profondément humaniste centrée sur la reconnaissance et la valorisation de chaque individu, enseignant et apprenant, facilitant la réussite de l'acte pédagogique. En d'autres termes, la CCE est une méthode qui soutient d'une part la mission éducative des enseignants, tant dans leurs pratiques pédagogiques que dans leurs attitudes professionnelles, et d'autre part satisfait les besoins personnels des apprenants, tant cognitifs qu'affectifs. Cet article présente brièvement les principes fondamentaux de la Culturométrie puis cherche à montrer comment la CCE permet la réalisation et l'acceptation d'identités culturelles (re)négociées en contexte éducatif.

Mots-clés: communication culturométrique engagée, stratégie de communication, développement professionnel, identité professionnelle, gestion de classe, pédagogie humaniste.

Introduction

Si nombreuses que soient les méthodes d'enseignement et si nombreuses que soient les méthodes d'apprentissage, aucune méthode ne s'avère parfaite (Dessus, 2008, 2012 ; de La Garanderie & Cattan, 1999 ; UNESCO, 2005). Ainsi devons-nous nous interroger pourquoi certaines méthodes réussissent avec certains élèves et échouent avec d'autres, pourquoi un contenu pédagogique est facile à appréhender et un autre si difficile (Beguín, 2008 ; Bertochini & Costanzo,

2011). Partant du constat qu'en enseignement comme en apprentissage subsistent de nombreux inconnus, se résoudre à émettre des recommandations *a fortiori* mal définies, notamment faire appel à la 'réflexion' ou à la 'collaboration' laisse souvent les jeunes professeurs stagiaires envahis par l'incertitude (Serreau, 2013), enclins au découragement et au final près à quitter la profession (Corbier, 2017 ; Karsenti, 2015³⁹ ; Walker, 2016). *A contrario*, de par leur expérience les professeurs et formateurs expérimentés confrontent ces incertitudes, non pas en apportant une réponse à ces difficiles questions, soit dit quelque peu déconcertantes, mais en maîtrisant un répertoire de méthodes et de techniques fondées sur un questionnement, ou plus précisément en puisant dans leur 'boîte à outils' professionnelle. Au fil de leur carrière, ils ont appris instinctivement quelles méthodes conviennent mieux à tels élèves dans la transmission et acquisition de certains contenus curriculaires et à développer, voire improviser, de nouvelles approches didactiques⁴⁰. Cet article vise à court-circuiter ces laborieuses années de pratique professionnelle et présente ici une solution internationale en prenant une approche curriculaire en spirale fondée sur la connaissance de soi (identité de l'enseignant), la connaissance d'autrui (identité de l'apprenant) et la gestion des personnes (négociation identitaire)⁴¹. Ainsi, proposons-nous ici une méthode didactique d'affirmation identitaire permettant de concilier l'activité de l'enseignant et l'apprentissage de l'apprenant : la *Communication culturométrique engagée*.

³⁹ Thierry Karsenti et onze co-chercheurs ont identifié six facteurs explicatifs principaux du décrochage des enseignants relatifs au métier d'enseignant, notamment le manque de préparation, la gestion de classe, les contraintes administratives. A cela, ils proposent dix pistes d'action pour lutter contre le décrochage enseignant (2015, p. 19).

⁴⁰ La thèse de Jean Houssaye (1986) a mis en évidence la relation triangulaire de l'acte pédagogique se reposant sur le savoir, le professeur et les élèves. Ce triangle pédagogique met en relation trois processus : Enseigner situé entre le professeur et le savoir, Former situé entre le professeur et les élèves et Apprendre situé entre les élèves et le savoir (2014).

⁴¹ La connaissance de soi, d'autrui, sensibilité culturelle et interculturelle sont des composantes de la compétence interculturelle et sous-tendent la mission éducative du professeur de langues vivantes. L'étude de Bauman (2016, p. 53) investiguant la compétence communicative interculturelle des vacataires de l'*Open University*, Angleterre, a révélé que les programmes ne favorisent pas le développement de la compétence interculturelle, mais privilégient restrictivement le développement de compétences orales et interactives. Il suggère qu'il s'avèrerait bénéfique de concevoir et incorporer des activités de compétence interculturelle dans le curriculum qui vont au-delà d'une simple reconnaissance de différences culturelles limitées aux aspects les plus visibles, folkloriques, essentialistes. Il propose enfin d'établir une définition plus explicite et différenciée du concept, soit contesté et controversé, de culture (p. 54).

Restructurer les programmes de professionnalisation enseignante : Le modèle d'affirmation identitaire en enseignement-apprentissage

De nombreux travaux de recherche appuient l'introduction d'un modèle de professionnalisation des enseignants bâti sur le développement de l'identité professionnelle des enseignants (Gohier, 2009 ; Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau & Chevrier, 2001 ; Pelini, 2013). Notre modèle permet, notamment, la mise en exergue de la variabilité du succès de diverses pratiques didactiques et de générer de nouvelles idées d'activités d'enseignement-apprentissage dans divers champs disciplinaires et groupes d'âge, dans des cultures nationales et ethniques. Ce modèle se fonde sur la *Communication culturométrique engagée* (CCE) et a pour fonction de faciliter l'affirmation identitaire dans l'acte d'enseignement-apprentissage dans lequel l'enseignant en tant que communicateur s'engage à affirmer non seulement sa propre identité (connaissance de soi) mais aussi à reconnaître celle de l'apprenant (connaissance de l'autre) (Boufoy-Bastick, 2015, 2016). L'affirmation identitaire se veut un construit central de la '*Culturométrie*' qui se conçoit comme une approche philosophique en méthode de recherche cherchant d'une part, à fournir des modèles des fonctions de l'identité culturelle, notamment en communication, et permettant d'autre part de mesurer l'intensité de l'identité culturelle (Boufoy-Bastick, 2014). Ces modèles culturométriques servent expertement de guide dans la conception de méthodes d'enseignement motivantes et performantes et de support à la réalisation d'un apprentissage réussi⁴². Cependant, afin de mieux cerner le modèle d'affirmation identitaire et comprendre comment son application soutient le processus d'enseignement-apprentissage, une brève présentation de la structure de la *Culturométrie* est d'abord apportée pour pouvoir expliquer comment la *Communication culturométrique engagée* assiste l'acceptation mutuelle de changement identitaire de l'enseignant et des apprenants, identité négociée pour satisfaire les demandes de contextes éducatifs différents.

⁴² En culturométrie, la réussite de tout comportement s'exprime par une mesure d'affirmation identitaire (Boufoy-Bastick, 2007, 2012).

Structure de la Cultuométrie : Une définition, deux approches, trois préceptes

La Cultuométrie se fonde sur trois principes : Une définition : Cultuométrie signifie mesure de 'l'identité culturelle', c'est-à-dire un rôle contextualisé (Boufoy-Bastick, 2014). Deux approches : La Cultuométrie associe des modèles qualitatifs et des mesures quantitatives. Trois préceptes : (i) une définition, (ii) un postulat, (iii) une revendication humaniste.

(i) Une définition opérationnelle de l'identité culturelle est '*Valeurs en contexte*⁴³'.

L'identité culturelle est un 'rôle contextualisé' et se veut l'unité d'analyse en Cultuométrie. 'Valeurs' est une abréviation de Valeurs, Attitudes, Croyances et Intentions (VACI). Certaines valeurs sont solidement établies et résistantes au changement et constituent les valeurs centrales de l'identité. *A contrario* d'autres sont flexibles et changeantes et constituent les valeurs périphériques de l'identité. Notons les fonctions essentielles de ces deux ordres de valeurs⁴⁴ dans la définition de l'identité culturelle (Schwartz, 2015), à savoir que les valeurs stables décrivent l'identité tandis que les valeurs instables identifient le contexte.

⁴³ "A 'Context' is defined by a consistent set of values: We use consistent sets of values to categorise parts of our social environment as a contexts. The fundamental property of a context is that its VACI are consistent. So, if you experience conflicting VACI, then you are experiencing more than one cultural identity, i.e. a dissonance in 'who' you are at that moment, a dissonance that needs to be resolved by compartmentalisation (choosing one or the other identity) or by generalising to a higher order more inclusive identity". [Un «Contexte» est défini par un ensemble cohérent de valeurs: Nous utilisons des ensembles de valeurs cohérents pour catégoriser des parties de notre environnement social en tant que contextes. La propriété fondamentale d'un contexte est que son VACI est cohérent. Donc, si vous rencontrez un VABI conflictuel, alors vous vous trouvez confrontés à plus d'une identité culturelle, c'est-à-dire à une dissonance dans 'qui' vous êtes à ce moment-là, une dissonance qui doit être résolue par une compartimentalisation (choisir une ou l'autre identité) ou une généralisation à une identité plus inclusive, à un ordre supérieur] (Boufoy-Bastick, 2015, p. 441) pp. 439-467).

⁴⁴ Schwartz underscores value importance in influencing behaviour and how value importance increases value-consistent behaviour (2015). Similarly, core values are the most important in predicting behaviours and their deep cultural anchoring make the behaviours attached to these values difficult to change.

Cultural Identity

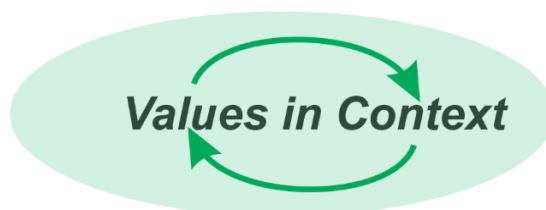


Fig. 1. Modèle de l'identité culturelle comme 'Valeurs en contexte'

La reconnaissance de ces différences est d'importance pour le développement d'une méthode pédagogique efficace et fructueuse ; une méthode qui admet qu'il est plus simple de recadrer le contexte que de re-enculturer de nouveaux comportements exprimant les valeurs centrales des apprenants, comme le met en exergue le second précepte.

(ii) Un postulat : l'intention de tout comportement est d'affirmer son identité culturelle

Le besoin fondamental d'exister guide tout comportement mais l'intention de tout comportement choisi, qu'il soit conscient ou inconscient, est d'affirmer son existence par la reconnaissance de son identité culturelle, de ses 'valeurs en contexte'. Un comportement choisi exprime les valeurs attachées à ce contexte, et si il est communiqué à autrui c'est en vue de son acceptation, ce qui, au demeurant, authentifie une mise en relation. Ainsi, ce deuxième précepte exerce une motivation significative dans le choix de tout comportement, et notamment en contexte éducatif dans le processus d'enseignement-apprentissage. Dans une logique d'affirmation identitaire nous partons du principe que tout comportement est choisi pour exprimer qui nous sommes, autrement dit, nous utilisons des comportements qui visent à représenter, symboliser et communiquer nos valeurs dans ce contexte. Mais comment savoir quel comportement choisir pour représenter nos valeurs ? Afin de répondre à cette importante question nous élargissons le modèle de l'identité culturelle présenté dans la Figure 1 et expliquons notre deuxième modèle de communication culturométrique présenté ci-dessous dans la Figure 2.

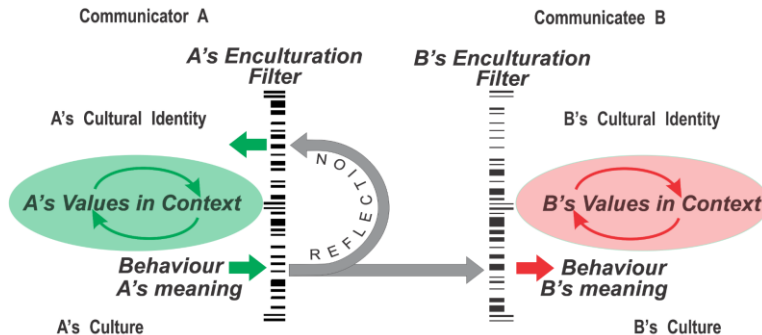


Fig. 2. **Modèle de Communication Culturométrique montrant le comportement comme expression identitaire**

Le modèle de Communication Culturométrique représente notre 'enculturation' c'est-à-dire comme l'expliquait l'éminent anthropologue américain, Melville Herskovits (1948) le processus par lequel l'individu assimile durant toute sa vie les traditions de son groupe et agit en fonction de ses traditions. Notre enculturation est représentée, dans la Figure 2 ci-dessus, par le filtre enculturel par lequel nous communiquons de l'intérieur de notre culture et interprétons la signification de tout comportement observé comme une valeur inhérente à notre culture. Comme l'indique la Figure 2 un comportement au sein d'une même culture A (par exemple, la culture de l'enseignant) exprime les mêmes valeurs. En revanche ce même comportement interprété par une culture B (la culture de l'apprenant) peut signifier des valeurs différentes ayant un filtre enculturel différent (Boufoyo-Bastick, 2014, p. 134) ; telle mésinterprétation engendre une rupture dans la communication et de fait un échec dans l'acte pédagogique. Partant de ce constat, la Culturométrie propose, dans une visée humaniste, un modèle de Communication engagée ayant pour fin de mettre en relation des groupes culturels différents, ici enseignants et apprenants, et de faciliter l'affirmation mutuelle de leurs identités culturelles de par l'alignement des 'valeurs en contexte'. Autrement dit, la CCE a pour prémisses que tous les acteurs dans une situation d'enseignement-apprentissage donnée adoptent la même définition pour ce contexte en alignant leurs valeurs pour ce contexte.

(iii) Une revendication humaniste : Ce troisième principe culturométrique reconnaît l'autonomie de la personne ou d'un groupe de personnes à se définir et se redéfinir dans un contexte donné, dans ce cas contexte pédagogique, et affirmer son identité culturelle.

La communication culturométrique engagée est un modèle facilitant la communication interculturelle entre différents groupes socioculturels, tels que les enseignants et les élèves, et plus encore entre les communautés linguistiquement hétérogènes dans les classes européennes de plus en plus multiculturelles / multilingues. Comprendre une langue dans des espaces culturo-linguistiques divers va au-delà d'une simple compréhension lexicale de messages encodés, et implique éliciter les significations de l'identité culturelle en tant que valeurs contextualisées, encodées culturellement dans des comportements verbaux et non verbaux. Le «lexique», qui encode les valeurs dans l'expression d'un comportement et décode le comportement observé en valeurs, en est le filtre enculturel personnel (Figure 2). D'un point de vue culturométrique, tout comportement verbal et non verbal est utilisé dans le but d'affirmer son identité culturelle. En somme, il convient de reconnaître que la langue est fondamentalement une communication de valeurs contextualisées (l'identité culturelle) dont l'authenticité est assurée par les communalités entre filtres d'enculturation personnels. Nonobstant la simplicité de la définition fonctionnelle de la langue, par l'attribution de son filtre enculturel, la langue révèle son allégeance culturelle à un groupe ou sous-groupe. La naïve utilisation de la langue, si anodine se veuille-t-elle, par l'enseignant est spécifique à son groupe culturel de la même manière que l'utilisation naïve de la langue par des élèves est significative pour les autres élèves de leur appartenance à un groupe culturel: deux groupes, deux cultures, deux langues. Maintenant, nous abordons le riche contexte linguistique de la salle de classe moderne, culturellement diverse dans laquelle l'enseignant se trouve confronté, non seulement aux élèves qui partagent son code linguistique, comme par le passé où les classes formaient des contextes éducatifs socialement et culturellement plus homogènes, mais se trouve maintenant confronté à maints codes linguistiques distincts. A ce point, il convient, tout d'abord, de distinguer entre les propriétés individuelles et collectives des adjectifs «monolingue», «multilingue» et «plurilingue». Ne point le faire entraînerait des malentendus et des résultats de politique linguistique

confus. La confusion vient de ce qu'un groupe de personnes monolingue peut être multilingue si au moins deux langues sont présentes dans le groupe. En conséquence, le maintien du multilinguisme du groupe peut se réaliser en imposant le monolinguisme de chaque personne. Ainsi, afin d'éviter cette confusion, notamment une erreur de décomposition (Epstein, 2015)⁴⁵, nous faisons appel à la notion de plurilinguisme (la maîtrise de plusieurs langues par une personne).

Revisiter la mission éducative de l'enseignant en contexte multilingue

Un double défi, à la fois culturel et linguistique, pour l'enseignant d'aujourd'hui ayant pour mission d'enseigner aux élèves à apprendre par le biais de langues différentes, est, de fait, de soutenir l'affirmation identitaire des étudiants, et ce par la connaissance de leur filtre enculturel. C'est en partie, ce qui permet à un enseignant de promouvoir le multilinguisme dans la salle de classe. *A contrario* si l'enseignant imposait son filtre enculturel, cela dévaluerait la culture des élèves et nuirait au multilinguisme de la salle de classe. Ainsi l'enseignant se doit-il de faciliter le multilinguisme dans la classe, et ce en reconnaissant chaque groupe linguistique et encourageant chaque élève à apprendre la langue de chacun des groupes.

L'autonomisation des élèves est résolument multivocale dans les classes multilingues d'aujourd'hui. La responsabilité de l'enseignant est, dès lors, de garantir et de promouvoir un environnement d'apprentissage multilingue cohésif et dynamique en souscrivant de manière productive au multilinguisme par l'apprentissage de toutes les langues par tous les élèves de la classe. Conformément à cet objectif, la Communication culturométrique engagée fournit des méthodes didactiques procédurales qui sont à la fois efficaces et fonctionnelles.

⁴⁵ "The fallacy of decomposition is... the fallacy of inferring that because a composite has property P, its parts also have property P." Brian Epstein (2005) explique ainsi que « L'erreur de décomposition est... l'erreur d'inférer que parce qu'un composite a la propriété P, ses parties ont également la propriété P. ».

Principaux principes systémiques du multilinguisme durable

D'une certaine manière, la salle de classe multilingue est un 'multi-cosme' d'une société multilingue. Si, dans une 'expérience de pensée', nous observons l'enseignant dans la salle de classe nous pouvons immédiatement identifier deux principes systémiques fondamentaux facilitant un multilinguisme durable.

(i) Le premier facilitateur du multilinguisme durable est la détermination du professeur de communiquer dans des langues différentes conformément à l'appartenance linguistique de chacun des groupes (groupes minoritaires de langues différentes). Par contre, insister à ce que les élèves apprennent la langue de l'enseignant serait contre-productif, car finalement ne subsisterait qu'une langue, celle de l'enseignant. Par le terme «langue», il ne s'agit pas ici de la langue dans sa totalité - français, anglais, lituanien, russe, allemand etc. - mais seulement les séquences de codage et de décodage des autres filtres enculturels correspondant au contexte pédagogique. Le principe général est que si chaque groupe insistait à ce que les autres groupes apprennent sa langue, il en résulterait que la seule langue parlée soit celle du groupe le plus puissant, le groupe contrôlant les ressources (par exemple, la russification du peuple lituanien)⁴⁶. Notons, d'ailleurs que c'est l'une des différences majeure entre Education et Formation, entre un choix d'identités et l'adoption des valeurs contextualisées du formateur ; autrement dit dans un contexte de Formation, le groupe finit par parler la langue du formateur. Ainsi, l'un des principes systémiques fondamentaux d'un multilinguisme durable est d'insister pour que chaque personne fasse sienne la langue d'autrui, c'est-à-dire qu'elle n'impose pas l'enseignement de sa langue à autrui mais qu'elle appréhende la langue d'autrui. En revanche, une formation, que malheureusement nous avons accepté comme objectif principal de l'éducation, ne doit être qu'un but secondaire facilitant ce principe; par exemple les élèves peuvent aider l'enseignant en aidant d'autres élèves à apprendre leur(s) langue(s).

⁴⁶ La colonisation a pour effet d'éradiquer la langue des colonisés et imposer la langue du colonisateur, à savoir le groupe contrôlant les ressources, comme ce fut le cas en Lituanie : « Durant la période soviétique, la langue lituanienne a été peu à peu remplacée par le russe. La russification fut encore plus dure que durant la période du gouvernement des tsars russes... L'école était impuissante à s'opposer à la propagation de ce faux bilinguisme » (Jonas Žilinskas, 2002, p. 227).

(ii) Le deuxième facilitateur du multilinguisme est l'isolement de la salle de classe. Espace clos, les groupes, nécessairement, se doivent d'interagir et les élèves, inévitablement, d'apprendre les uns des autres. De par ce bricolage social, ils viendront à partager les termes les plus utiles, les plus couramment utilisés. Imaginons maintenant une 'expérience de pensée' où ces élèves sont détenus dans cette classe pour le reste de leur vie. Au bout de cinq, dix, vingt ans, tous parleront une langue émergente hybride mais stagnante : 'stagnante' car aucunes nouvelles valeurs ou contextes ne sont introduits, aucun changement dans leur environnement n'induit de nouveaux besoins de communiquer. En revanche, si les groupes linguistiques étaient encouragés à élargir leurs langues, englobant de nouvelles valeurs contextualisées, cela maintiendrait la motivation d'un groupe à apprendre la langue des autres groupes et inversement celle des autres groupes à apprendre la leur.

Ces deux principes systémiques fondamentaux de multilinguisme durable sont l'incarnation de l'enseignement et apprentissage culturométriques, plus spécifiquement visent à conforter l'affirmation identitaire des élèves. L'enseignant sert ainsi de modèle servant à représenter les aspects habilitants des identités des élèves conformément au troisième principe humaniste de Culturométrie, à savoir aider les autres à atteindre les plus hauts niveaux d'auto-actualisation (Maslow, 1954). En tant que professeurs de langues, nous nous réclamons d'un héritage humaniste et nous nous attachons à représenter des modèles montrant aux élèves comment élargir leur langue et apprendre la langue d'autrui, et ce, NON en leur enseignant notre langue, celle de l'enseignant, ce qui n'aurait que pour finalité que de revêtir les aspects habilitants du professeur.

Nous présentons maintenant les trois aspects de la *Communication culturométrique engagée* et montrons comment les enseignants peuvent utiliser les processus humanistes sous-jacents à la CCE pour réaliser un acte pédagogique réussi, attentif à la sensibilité et quête identitaires des apprenants (Roy, 2011, p. 8).

Les 3 aspects procéduraux de la *Communication* *culturométrie engagée*

La CCE comporte trois aspects procéduraux participant à la réussite de l'acte d'enseignement-apprentissage, à savoir (i) l'approbation du contexte, (ii) l'alignement des valeurs et (iii) la congruence de la communication. Les deux premiers aspects sont deux étapes dans le processus de CCE et le troisième aspect en est la condition requise concomitante à leur réalisation. Autrement dit, (i) et (ii) doivent s'effectuer dans l'environnement de (iii) qui requiert que les valeurs associées au mode de communication se montrent conformes aux valeurs à aligner. Notons l'importance de l'adéquation de la communication dans les processus de négociation et d'approbation et la nécessité de s'assurer que les valeurs du mode de communication soient en accord avec les valeurs que les apprenants apportent à la négociation et l'approbation. Plus spécifiquement, à cause de leurs identités culturelles qui leur sont propres, l'enseignant et les apprenants dans le processus de communication peuvent attacher des significations différentes aux mêmes comportements, et de là, leurs valeurs exprimées dans la communication risquent d'être différentes (Michel, 2013). En programmation neurolinguistique, cette transmutation de la signification des comportements communicationnels de la perspective de l'enseignant à celle des apprenants fait référence au 'calibrage' (Dilts, 1990 ; Thiry, 2012). En CCE, l'enseignant et les apprenants s'engagent à calibrer, c'est-à-dire aligner leurs identités culturelles requises par un nouveau contexte. L'enseignant peut être constructiviste ou transmissif selon ce que le prescrit le contexte. Parallèlement, l'apprenant peut être autonome dans la construction de son savoir ou bien dépendant de l'enseignant pour l'acquisition de compétences formellement définies. L'identité culturelle, tant de l'enseignant que des apprenants est dépendante du contexte (Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink & Hofman, 2011 ; Houssaye, 2014). Si tant est que le contexte change, les valeurs attachées au nouveau contexte engendrent de nouveaux comportements. Prenons à titre d'exemple, un contexte de préparation au passage d'un test standardisé portant sur un ensemble circonscrit de compétences déterminées, un enseignant peut adopter les valeurs identitaires de *maître de jeu* (transmissif), se voulant ainsi transmettre un corpus de connaissances au travers d'un entraînement intensif

pour une reproduction rapide et précise de faits et processus. En revanche, dans un contexte de soutien pédagogique au développement de l'autonomie de l'apprenant, le même enseignant (constructiviste) peut assumer les valeurs identitaires d'*accompagnateur* et de *guide*. A chacun des contextes correspondent des valeurs exprimées par un ensemble de comportements : dans un contexte de réussite scolaire faire passer un test peut signifier 'évaluation' ou bien 'préparation/entraînement' à un examen et il revient à l'enseignant de savoir communiquer les valeurs attachées à chaque contexte. Ainsi, différentes valeurs peuvent soutenir un même comportement, autrement dit un même comportement peut signifier différentes valeurs selon le contexte, c'est-à-dire exprime un rôle contextualisé. Ceci dit, dans un contexte de réussite éducative, l'enseignant et les apprenants s'engagent à partager leurs valeurs, attitudes, croyances et intentions et le succès mutuel de leur collaboration se reflète dans l'alignement de leurs identités, à savoir non seulement par une simple tolérance, mais par une acceptation positive (Boufooy-Bastick, 2011, p. xxiii).

Alternance identitaire : Dynamique récursif de formateur-éducateur dans un enseignement différencié

Accepter l'identité de l'autre, (re)négocier son identité, sont des principes fondamentaux de la mission enseignante et apprenante dans un contexte de reconnaissance de pluralité identitaire⁴⁷. Tant l'enseignant que l'apprenant se doivent de reconnaître la double fonction de l'acte éducatif dans l'acquisition de connaissances, à savoir d'une part celle de *formation* et de l'autre celle d'*éducation*. La Culturométrie distingue clairement entre ces deux fonctions éducatives, l'intention et la valeur identitaire qui leur sont associées. La *formation* présuppose l'acceptation par l'apprenant d'une identité définie par l'enseignant dans des contextes d'apprentissage déterminés. Elle prescrit la pratique de comportements uniformisés, codifiés en vue de l'acquisition de compétences fondamentales ; elle vise la rapidité et la précision dans la reproduction d'un

⁴⁷ Patrick Charaudeau argue que « l'école devrait être le lieu d'inculcation de [cette] complexité identitaire... Un lieu où l'on prendrait conscience de la pluralité identitaire... un lieu de découverte de 'l'autre pour soi-l'autre', d'apprentissage que 'l'être-moi' se fait à travers 'l'être-autre'... » (2004).

contenu de connaissances circonscrit. Un processus de formation se veut réussi lorsque l'apprenant sait reconnaître les contextes idoines et adéquats et exécuter les comportements attendus et conformes. En revanche, l'*éducation* propose un choix d'options différentes soutenant l'autonomie de l'apprenant à définir sa propre identité dans un contexte donné, certes sous l'égide de l'enseignant (Barth, 2003 ; 2013), qui dans son rôle de médiateur guide l'apprenant à construire ses connaissances. Deux identités distinctes de l'enseignant, chacune impliquant un ensemble de comportements didactiques spécifiques conformes à une mission de tutorat ou bien de médiation auxquels correspondent respectivement des comportements d'apprentissage, soit de dépendance soit d'autonomie. En définitive, quel que soit le contexte, la réussite de l'acte pédagogique relève d'une démarche consensuelle émergeant de la mise en application des préceptes de CCE⁴⁸ pour la réalisation et l'affirmation de son identité culturelle.

Conclusion

Cet article a présenté le modèle culturométrique de Communication engagée et sa pertinence dans tout acte pédagogique. Se prévalant de la philosophie constructiviste, la CCE est ainsi nommée parce que les personnes investies dans le processus communicationnel s'engagent à aligner leurs identités culturelles. Les identités culturelles sont les valeurs, attitudes, croyances et intentions associées à un contexte donné. Nous avons expliqué que l'identité culturelle représente des 'valeurs en contexte' qui sont communiquées en affichant des comportements signifiant ces valeurs. En d'autres termes, les pratiques pédagogiques d'un enseignant dans un contexte donné cherchent à induire des comportements qui communiquent une identité enseignante dans ce contexte. De là, un enseignant peut se positionner en pédagogue constructiviste, c'est-à-dire en éducateur (construction de la connaissance) dans un certain contexte, ou différemment, en pédagogue transmissif, c'est-à-dire formateur (transmission des connaissances) dans un autre ; autrement dit, son identité culturelle dépend du

⁴⁸ Les trois préceptes de Culturométrie: la définition opérationnelle d'identité culturelle comme 'Valeurs en contexte', l'assomption que la finalité de tout comportement est d'affirmer son identité culturelle et la croyance en une philosophie culturométrique humaniste (2015, p. 440).

contexte. Pareillement, l'apprenant peut se voir responsable de son apprentissage et autonome dans la construction de son savoir (posture interne) ou récepteur chargé d'appréhender un savoir défini (posture externe). Autrement dit, en contexte pédagogique réussi l'enseignant et les apprenants s'engagent à revêtir une identité culturelle idoine à ce contexte en alignant leurs valeurs. Ces réflexions nous ont conduit à reconnaître la signification prééminente de l'affirmation de l'identité culturelle dans la réalisation de l'acte d'enseignement-apprentissage, et nous permettent, dès lors, de souligner l'importance d'introduire des techniques de communication culturométrique dans tout programme de formation et de développement professionnels préfaçant une pédagogie de la réussite. En conséquence, nous proposons une restructuration du contenu et de l'expertise des programmes de formation et développement professionnels en tant que programmes de développement de l'identité professionnelle fondés sur la réflexion, la collaboration et une gestion de classe participative.

Références bibliographiques

- Barth, B.-M. (2003). L'enseignant-médiateur. Un rapport renouvelé à la pédagogie ? *Médiations et Sociétés*, 6, 16–17.
- Barth, B.-M. (2013). *Elève-chercheur, Enseignant médiateur*. Montréal : Editions Retz.
- Baumann, U. (2016). An investigation of the background, practice and intercultural communicative competence of part-time distance language tutors at the Open University. *Practice and Evidence of Scholarship and Learning in Higher Education*, 11(1), 45–56.
- Béguin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences d'éducation*, 34(1), 47–67.
- Bertochini, P., & Costanzo E. (2011). La notion de stratégie d'apprentissage. *Le Français dans le monde*, 373, 24–25.
- Boufroy-Bastick, B. 2011. (ed.). *The international handbook of cultures of teacher education: Comparative international issues of curriculum and pedagogy*. Strasbourg: Analytrics.

- Boufoy-Bastick, B. (2007). Embodied cognitive experiential learning in a multicultural foreign language classroom. *Humanising Language Teaching*, 9(5).
- Boufoy-Bastick, B. (2014). Culturometrics: A constructionist philosophy for humanistic inquiry in qualitative identity research. *The Qualitative Report*, 19(9), 1–22. Accessible en ligne <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR19/boufoy-bastick9.pdf>.
- Boufoy-Bastick, B. (2015). Rescuing language education from the neoliberal disaster: Culturometric predictions and analyses of future policy. *Policy Futures in Education*, 13(4), 439–467. Sage. Accessible en ligne <http://pfe.sagepub.com/content/13/4/439>.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2011). Profiling teachers' sense of professional identity. *Educational Studies*, 37(5), 593–608. Accessible en ligne: <http://doi.org/10.1080/03055698.2010.539857>.
- Charaudeau, P. (2004). L'identité culturelle : le grand malentendu. *Actes du colloque du Congrès des SEDIFRALE, Rio, 2004, consulté le 28 février 2017 sur le site de Patrick Charaudeau – Livres, articles, publications*. Accessible en ligne <http://www.patrick-charaudeau.com/L-identite-culturelle-le-grand.html>.
- Corbier, M-C. (2017). Education nationale : Les démissions d'enseignants bondissent. *LesEchos.fr*. Accessible en ligne <http://www.lesechos.fr/politique-societe/societe/0211658431567-education-nationale-les-demissions-denseignants-bondissent-2054506.php>.
- de La Garanderie, A. & Cattan, G. (1999). *Tous les enfants peuvent réussir*. Marabout.
- Dessus, P. (2008, 2012). Qu'est-ce que l'enseignement? Quelques conditions nécessaires et suffisantes de cette activité. *Revue française de pédagogie*, 164. Mis en ligne le 01 juillet 2012, consulté le 27 février 2017. Accessible en ligne <http://rfp.revues.org/2098> ; doi: 10.4000/rfp.2098.
- Dilts, R. (1990). *Changing beliefs systems with NLP*. Capitola, CA: Meta Publications.

- Epstein, B. (2015). *The ant trap: Rebuilding the foundations on the social sciences*. New York: Oxford University Press.
- Gohier, C. (2009). Le soi et les autres en enseignement. Vers une éthique du lien. Dans F. Jutras et C. Gohier (Dir.), *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*. (pp.7–29) Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gohier, C. Anadón, M., Bouchard, Y. Charbonneau, B. & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 3–32.
- Herskovits, M. J. (1948). *Man and his works: The science of cultural anthropology*. New York: Knopf.
- Houssaye, J. (2014). *Le triangle pédagogique. Les différentes facettes de la pédagogie*. Paris : ESF.
- Karsenti, T. P. et al. (2015, juin). Analyse des facteurs explicatifs et des pistes de solution au phénomène du décrochage chez les nouveaux enseignants, et de son impact sur la réussite scolaire des élèves. *Rapport de recherche, programme actions concertées. Fonds de recherche. Société et culture*. Québec.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper
- Michel, J-F. (2013). Les 7 profils d'apprentissage. *Pour informer, enseigner et apprendre*. Paris: Editions Eyrolles.
- Pelini, E.S. (2013). Construction de l'identité professionnelle des enseignants. *Recherche et formation*, 74, 43–56.
- Roy, (2011). *Quête identitaire et réussite scolaire*. Québec : Presses de l'université du Québec
- Schwartz, S.H. (2016). Basic individual values: Sources and consequences. In D. Sander and T. Brosch (Eds.), *Handbook of Value* (pp. 63–84). Oxford: Oxford University Press.
- Serreau, Y. (2013). *Accompagner la personne en formation*. Paris: Editions Dunod.
- Thiry, A. (2012, 2e ed.). Ça y est, j'ai compris! *Méthodes d'études et stratégies d'apprentissage avec la PL*. Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- UNESCO (2005). *Changer les méthodes d'enseignement. La différenciation des programmes comme solution à la diversité des élèves*. Paris.

Walker, L. (2016, janvier). *Teachers are leaving the profession – here's how to make them stay. The conversation*. Accessible en ligne : <http://theconversation.com/teachers-are-leaving-the-profession-heres-how-to-make-them-stay-52697>.

Žilinskas, J. (2002). Le problème du bilinguisme en Lituanie de nos jours. *Office québécois de la langue française*, 107, 227–229.

Beatrice Sylvie Boufoy-Bastick

University of the West Indies, Trinidad and Tobago
bboufoybastick@gmail.com

VALUING CULTURAL IDENTITY FOR SUCCESSFUL TEACHING AND LEARNING: APPLYING CULTUROMETRIC COMMITTED COMMUNICATION HUMANIST PRINCIPLES IN EDUCATIONAL CONTEXTS

Summary. The scientific literature is replete with caustic criticism of teacher development programs. Many programs offer little evidence of success, which in turn has prompted educators towards an international appeal calling for fundamental structural change. A momentous catalyst for this change is the ubiquitous emergence of research on the development of teachers' professional identities. This article speaks to these criticisms through the research on teachers' professional identity development by using an evidenced-based model which structures teacher professional identity development and applying it to the restructuring of existing teacher development programmes. This article presents the *Culturometric Committed Communication* (CCC) model as a structural framework for teacher identity development that can be used to systematize the revision of the contents of existing pre-service and in-service professional development programs for the purpose of developing teachers' professional identities. CCC endorses a dual mission of respectfully regarding teachers' professional identity and dutifully affirming learners' cultural identity. This is an intentionally humanistic culturometric application centred on the recognition and valuing of each individual, teacher and learner, for facilitating the success of the pedagogic interaction. CCC is an evidenced-based model that supports the educational mission of teachers, both in adapting pedagogical practices to the learning context and in developing teacher's professional identity through structurally embedded and empirically evidenced processes of reflection, collaboration and culturally responsive classroom management. Thus the success of these processes is evidenced through the programme. Functionally, its central focus is on (re)negotiating current programme content towards context-relevant cultural identity. Philosophically it is anchored in Culturometrics' three tenets, viz: an operational definition of Cultural Identity as 'Values in context', an assumption that the purpose of all chosen behaviours is to affirm one's cultural identity and the belief that Culturometrics is a Humanist philosophy. The Culturometric Committed Communication model is derived from these three tenets and used to ensure success in teaching and learning in different educational contexts.

Keywords: Culturometric Committed Communication; communication strategies, professional development, professional identity, classroom management, humanist teaching.

Beatrice Sylvie Boufoy-Bastick

Vakarų Indijos universitetas, Trinidadas ir Tobagas

bboufoybastick@gmail.com

KULTŪRINĖS TAPATYBĖS VERTINIMAS SĖKMINGAM MOKYMU IR MOKYMUISI: KULTŪROMETRINIO ĮPAREIGOJANČIO BENDRAVIMO HUMANISTINIŲ PRINCIPŲ TAIKYMAS ŠVIETIMO KONTEKSTUOSE

Santrauka: Mokslinėje literatūroje gausu kandžios kritikos mokytojų raidos programoms. Didelė dalis programų nėra sėkmingos, todėl pedagogai tarptautinių mastu siekia esminių struktūrinių pokyčių. Svarbus postūmis, lemiantis šiuos pokyčius, yra plačiai paplitę mokytojų profesinių tapatybių tyrimai. Šis straipsnis komentuoja kritiką, remdamasis mokytojų profesinės tapatybės vystymosi tyrimais, pasitelkdamas įrodymais paremtu modeliu, struktūrizuojančiu mokytojų profesinio vystymosi raidą, ir pritaikant jį restruktūrizuojant esamas mokytojų raidos programas. Šiame straipsnyje aptariamas kultūrometrinio įpareigojančio bendravimo (CCC) modelis kaip struktūrinis pedagogų tapatybės raidos pagrindas, kurį galima naudoti norint susisteminti dabartinių pirminio mokytojų rengimo ir kvalifikacijos kėlimo programų turinio reviziją, siekiant vystyti mokytojų profesinę tapatybę. CCC modelis yra dvilypis: jį taikant pagarbiai atsižvelgiama į mokytojų profesinę tapatybę ir pareigingai įtvirtinama besimokančiųjų kultūrinę tapatybę. Tai yra specialus humanistinio kultūrometrinio modelio pritaikymas, skirtas atpažinti ir vertinti kiekvieną asmenį, tiek pedagogą, tiek besimokantįjį, taip priartinant pedagogines sąveikos sėkmę. CCC yra įrodymais grįstas modelis, kuris remia pedagoginę mokytojų misiją, pritaikydamas pedagogines praktikas mokymo(si) kontekstui ir vystydamas pedagogų profesines tapatybes, įtraukiant tokius metodus kaip struktūriška ir empiriniai įrodymais grįsta refleksija, bendradarbiavimas ir kultūriškai jautrus klasės valdymas. Taigi, programa įrodo šių procesų sėkmę. Pagrindinis funkcinis šio modelio tikslas – (iš naujo) priderinti esamų programų turinį prie kontekstiškai svarbios kultūrinės tapatybės. Filosofiniu požiūriu šis modelis yra pririštas prie trijų kultūrometrijos veikimo principų, t. y., kultūrinės tapatybės apibrėžties kaip „vertybės kontekste“, prielaidos, kad visų elgesio pasirinkimų tikslas yra užtikrinti žmogaus kultūrinę tapatybę, ir manymu, kad kultūrometriją yra humanistinė filosofija. Kultūrometrinio įpareigojančio bendravimo modelis yra išvestas iš šių trijų veikimo principų ir naudojamas siekiant užtikrinti mokymo ir mokymosi sėkmę įvairiuose kontekstuose.

Pagrindinės sąvokos: kultūrometrinis įpareigojantis bendravimas, bendravimo strategijos, profesinė raida, profesinė tapatybė, klasės valdymas, humanistinis mokymas.