



Préface

Ce nouveau numéro de *Synergies Pays du Mékong* poursuivait un double but, dans sa conception :

- d'une part encourager en Asie du sud-est, région que nous connaissons bien, les études sur la notion de plurilinguisme et ses implications dans l'enseignement, dans une optique de recherche ;
- d'autre part confronter les situations d'Asie du sud-est à d'autres situations dans le monde, du point de vue du plurilinguisme, susceptibles de leur apporter des éclairages pertinents.

Ce double but nous semble atteint, à bien des égards, nous y reviendrons plus loin.

Reprenons d'abord quelques extraits du texte d'appel pour en souligner les points forts. Nous étions parties de l'idée que « reconnaître (la) pluralité linguistique comme une donnée importante des contextes dans lesquels on enseigne les langues, voire comme une richesse » pouvait bouleverser quelques perspectives didactiques. On peut se demander si « plurilinguisme » et « pluralité linguistique » sont des expressions synonymes : pour nous, la deuxième explicite la première. En effet, le mot « plurilingue » a été galvaudé et employé souvent dans des sens différents, parfois contradictoires : certains l'ont opposé à « multilinguisme » (cf. préambule du CECR) pour désigner les diverses langues présentes chez un individu par opposition à celles qui seraient présentes dans une communauté donnée ou sur un territoire géographique donné ; d'autres l'utilisent indifféremment dans les deux cas. D'autres encore en sont restés à des conceptions plus anciennes, qui taxeraient de « plurilingues » des compétences (soi-disant) égales ou équivalentes entre deux ou plusieurs langues, etc. Dans tous les cas, la référence à la notion de « langue » est commune aux définitions qui précèdent ; elle nous fait préférer la notion de « pluralité linguistique », plus ouverte car elle réfère aux pratiques des individus et non à un système clos qu'on appellerait langue. Ces pratiques linguistiques constituent « l'ensemble des procédés linguistiques par lequel une communauté communique, se reconnaît et se constitue ». On voit que ces procédés peuvent inclure des phénomènes très divers comme : les variantes

de langues officielles, les parlars familiaux, régionaux, de certains groupes fermés, des langues minorées et non reconnues, des métissages linguistiques formés de la rencontre de plusieurs langues sur une aire géographique ou à un moment donné, etc. Or l'étude de tous ces phénomènes manque grandement en Asie du sud-est, faisant de cet immense territoire une grande inconnue dès lors qu'on quitte des yeux et du discours les langues déclarées officielles, nationales et / ou étrangères. Heureusement, on verra dans notre dossier que les linguistes ne nous ont pas attendues pour décrire des langues peu connues mais bien répandues au Viet-Nam, au Cambodge, en Thaïlande ou au Laos. Malgré tout, la description minutieuse des pratiques de leurs locuteurs dans leur vie quotidienne : au marché, avec les locuteurs de la langue officielle du pays, avec les étrangers, quand ils se déplacent, avec leurs enfants, etc. est encore un large champ à défricher. Ce numéro voudrait être incitateur dans ce sens.

La citation faite plus haut de notre appel à contribution parle de « richesse ». Nous voulions en effet porter et faire porter sur cette pluralité linguistique un regard positif, pour rompre avec les éternelles plaintes des enseignant-e-s parlant des phénomènes plurilingues dans les classes : « il mélange avec l'anglais », « elle confond avec sa langue maternelle », etc., qui semblent toujours considérer l'élève sous l'angle de ses difficultés et de ses lacunes. C'est donc pour nous un point fort d'affirmer, et de vouloir prouver par des recherches, que les diverses langues ou pratiques langagières auxquelles est confronté un individu sont pour lui un apport et non une charge. Il est important non seulement de considérer l'élève comme porteur de connaissances linguistiques et métalinguistiques fécondes, qui vont l'aider à aborder l'apprentissage d'autres langues, mais aussi de se dire que l'élève en sait parfois plus que l'enseignant ! non en termes de langue à apprendre (le français par exemple) mais en termes de réflexion sur les langues, d'opérations de transferts, de passages, de traduction, etc., suivant la richesse de ses expériences passées et actuelles. Ces expériences pourraient être prises en compte dans la classe et mises au service de tous, dans une nouvelle didactique qui orienterait les savoirs collectifs vers de nouvelles acquisitions, par des opérations et activités de dialogue et d'interactions à construire. Il va sans dire que cet appel au « plurilinguisme » des élèves dépasse largement, même si elle l'inclut, la connaissance préalable de l'anglais par exemple (cf. le texte de Duong Thi Nga qui ouvre ce numéro) pour des élèves asiatiques, comme seule langue rencontrée dans leur vie avant le français. Et même s'il s'agit, de façon restrictive, de l'anglais seul, pourquoi ne pas considérer ce que les élèves savent dans cette langue et qui pourra servir à aborder le français, au lieu de regarder ce qui risque de « troubler » (sur les plans phonétique, lexical, syntaxique, etc.) cet apprentissage ? Cette nouvelle posture didactique à construire et adopter, résolument optimiste et positive, est sans doute l'enjeu le plus fort de notre démarche.

Nous espérons aussi commencer un « bilan (on ne peut être trop ambitieux) des langues parlées dans le sud-est asiatique, au-delà des langues déclarées, officielles et reconnues » : sur ce point, l'avancée est claire mais restreinte, que ce soit en Asie, au Mexique (cf. le texte de Maria Soledad Pérez Lopez) ou ailleurs. Le texte co-signé par Jean Pacquement et Sipaseuth Phongphanith montre que des études précises et passionnantes voient le jour ici ou là, dues

à des volontés et des recherches individuelles, mais qu'elles sont encore peu prises en compte sur le plan institutionnel. Nous connaissons aussi les recherches et les descriptions linguistiques sur les Phnong de Sylvain Vogel¹, lui-même plurilingue de Lorraine (il dit dans une de ses préfaces avoir parlé le « francique » ou « platt » lorrain avant le français dans son enfance) sur les langues minoritaires du Cambodge où il a enquêté pendant plusieurs années. La voie est ouverte : décrire ces langues et leurs variétés, comparer des systèmes phonétiques, répertorier quand elles existent leurs tentatives de passages à l'écrit, enregistrer leur rencontre avec les langues en contact des individus, etc.

En ce sens, on ne répètera jamais assez que l'optique sociolinguistique - et partant sociodidactique, qui est la nôtre, si on envisage son retour sur la classe - met le projecteur sur les locuteurs, à travers leurs langues et non sur les langues comme systèmes isolés : comme le répète à loisir Louis-Jean Calvet, si les langues existent, c'est parce qu'elles sont parlées, véhiculées, désignées, aimées, détestées, rêvées, commentées, manipulées ... par des personnes, et ce sont ces personnes qui nous intéressent. Ce préalable explique les méthodes de recherche que nous privilégions, dans l'optique d'une appréhension des pluralités linguistiques : il s'agit de méthodes empiriques et qualitatives dans le recueil et l'analyse des données, comme l'entretien semi-directif (Zinab Seddiki), la méthode des biographies langagières (Hakim Menguellat), l'observation « écologique » des classes (Fatih Bouguerra, Malika Bensekat, Jean-Noël Cooman et Aurora Hernandez), les auto-biographies (Sombat Khruathong), les enregistrements ponctuels (Jean Pacquement et Sipaseuth Phongphanith), etc. Elles rendent souvent impraticables - sans les exclure - des résultats en termes chiffrés, de pourcentages ou autre, car il s'agit toujours de produire des savoirs linguistiques qui « n'écrasent » pas la complexité des pratiques humaines.

Nous tenons à remercier le très gros travail de lecture et de commentaire fourni par les membres du Comité d'expertise, qui a amené les auteur-e-s à retravailler leurs textes et à donner le meilleur d'eux / elles-mêmes². Merci aussi à ces derniers / ères de leur souple rédactionnelle et scientifique : c'est du dialogue que naît la lumière, en recherche comme ailleurs. Merci aussi à celles et ceux qui ont eu l'intention de se lancer dans l'aventure de cette réflexion, nouvelle à bien des égards, et qui ont dû renoncer à leur projet, pour des raisons personnelles de disponibilité ou de crainte des terrains inconnus : nous espérons que la lecture de ces textes leur donnera envie d'écrire pour une prochaine fois.

Finalement, que dire de notre moisson, au moment de boucler ce numéro ?

Les articles recueillis peuvent nous rendre optimistes quant à l'avancée des travaux de sociolinguistique et de sociodidactique, dans la Région et dans le monde (témoignages et recherches du Viet-Nam, de Thaïlande, du Mexique, du Honduras, d'Algérie, de Pologne, de France, du Canada). Leurs auteurs, à travers des angles de vue différents, nous invitent à étendre nos ambitions concernant l'expansion des missions de l'enseignant, ses initiatives possibles et l'étude de la circulation des langues, de leurs locuteurs et des savoirs : que

leur cible soit la grammaire ou la culture, la prise en compte des parcours et des répertoires plurilingues des apprenants s'avère essentielle. Ces axes structurent la composition de ce numéro de *Synergies*.

Duong Thi Nga analyse comment les répertoires plurilingues se recomposent et s'adaptent, au fil des apprentissages, aux différentes composantes et aux exigences de la communication dans une nouvelle langue cible. Fatih Bouguerra prend l'audacieux parti de négocier la grammaire du français et de l'anglais plutôt que d'en imposer les normes. Ce sont les identités sociales et plurilingues des élèves qui constituent la base de cette négociation, dispositif pour impliquer les apprenants, faciliter leur compréhension, les encourager à mobiliser leurs répertoires plurilingues. Dans la même optique, Jean Noël Cooman et Aurora Hernandez encouragent à l'*Université* la cohabitation des langues, dans la classe et dans un même discours, pour une efficacité plus grande et un aisance accrue des locuteurs.

Nos auteurs assignent à l'enseignant-e une mission bien plus large que celle d'enseigner une langue et une culture (même si on met ces mots au pluriel) : il / elle est celui / celle qui aménage la rencontre entre différents univers, inconnus à l'apprenant-e ou au contraire familiers mais cloisonnés. Il peut permettre aux apprenant-e-s de conscientiser les apports de leurs expériences et les impacts de l'ensemble de leur parcours. C'est à quoi nous invite Maciej Smuk : à la pseudo-authenticité de supports forgés pour la classe de langue, il préfère les « pluriauthenticités » portées par chaque élève ; elles sont le résultat de sa personnalité, de ses compétences générales, de ses perceptions et de son savoir-être, et peuvent être un ancrage pour l'appropriation de la langue cible. Le texte de Minh Nguyet Nguyen montre lui aussi à quel point les stratégies pédagogiques et éducatives doivent s'adapter à la complexité des répertoires plurilingues et pluriculturels et à l'hétérogénéité des profils d'apprenants. Claude Fintz, dans le domaine très spécifique de l'écriture de thèse, analyse les difficultés culturelles et linguistiques des étudiants allophones, et sa recherche s'inscrit pleinement dans une démarche sociodidactique, bien que son article figure au titre de *Varia* : l'usage de la langue écrite ne saurait être isolée des rencontres fructueuses ou désarçonnantes avec un nouvel environnement. Pour ce qui concerne la didactique de l'interculturel, Valérie Amireault insiste sur l'importance du rôle de l'enseignant de langues, mais il s'agit cette fois d'aménager la rencontre d'étudiants chinois avec la langue/pensée/culture française, et de développer leurs compétences interculturelles. Les différentes entrées et activités privilégiées amènent les étudiants à se préparer à leur séjour en France, et également à développer la justesse de leurs perceptions et de leur jugement.

Les sociolinguistes ont remis en cause les cloisonnements entre les langues qui ont été institués par les grammaires, les politiques linguistiques et les chocs de l'histoire plus qu'ils ne reflètent les pratiques langagières réelles. Pourtant, inviter les langues des apprenants dans la classe est bien plus que la prise en compte scolaire de ce constat. En effet, Malika Bensekat montre comment les répertoires plurilingues des apprenants de Mostaganem (arabe algérien, français algérien) peut à la fois jouer favorablement sur les apprentissages et

être une reconnaissance, dans l'institution scolaire, de la variété « algérienne » du français. Cette proposition n'est pas seulement didactique, car elle ouvre un horizon de possibles : une école qui ne serait plus l'espace d'applications des politiques linguistiques, mais son inspiration ; l'école comme médiation entre les pratiques linguistiques réelles et les instances de pouvoir, espace de re-création des savoirs plus que d'exécution de consignes. Maria Soledad Pérez López s'inscrit dans une dynamique du même ordre, lorsqu'elle analyse un dispositif de formation d'enseignants qui prend en compte les répertoires plurilingues des étudiants : ces répertoires deviennent un outil privilégié pour mieux connaître les langues indigènes du Mexique, pour construire leur didactique et pour modifier les représentations des futurs enseignants sur les variations et les langues minorées. Sa recherche est à la croisée des deux objectifs de cet ouvrage : la prise en compte des parcours des apprenants, une connaissance fine de leurs répertoires plurilingues.

Jean Pacquement et Sipaseuth Phongphanith éclairent, dans leur étude sur les pratiques langagières de l'ethnie Phu Thai, une compétence plurilingue peu explorée : la maîtrise de plusieurs systèmes tonaux. Les auteurs, à partir de leur étude sur le plurilinguisme des étudiants Phu Thai, nous rappellent que la conscience et l'activation des compétences plurilingues ne se font pas lorsque les locuteurs associent leurs compétences à des mondes cloisonnés et irréductibles l'un à l'autre. Aussi l'enseignant, pour faciliter le transfert de compétences plurilingues d'une langue à une autre, pourrait-il dans un premier temps convoquer les mondes dans lesquels elles se sont développées, contextualiser ces compétences. Cette opération permet à l'apprenant de formaliser de nouveaux savoirs, de les recontextualiser différemment et de les mettre en œuvre dans d'autres environnements.

Dans son étude de discours féminins sur les langues en présence en Algérie, Zinab Seddiki montre comment l'appréciation qu'une personne fait d'une langue est moins déterminée par l'ancrage linguistique et identitaire que par le genre, et plus largement, par les horizons considérés, par les projets de vie. Hakim Menguellat ne cherche pas seulement à lister le répertoire plurilingue des locuteurs algériens, mais à montrer, en coopération avec l'enquêté, comment langues fréquentées et itinéraire de vie s'éclairent mutuellement. Ainsi Pacquement et Phongphanith, Seddiki, Menguellat ont en commun de situer les apprentissages linguistiques comme l'un des éléments d'un parcours de vie à considérer de manière holistique. En ce sens, ils font progresser la réflexion sur la reconnaissance des répertoires plurilingues, l'orientent vers la prise en compte d'une multiplicité d'expériences et de vécus dans différents domaines.

Nous mentionnons plus haut que l'élève peut inspirer l'enseignant : n'est-ce pas ce qui se produit pour Sombat Khruathong ? Enfant et sociodidacticien précoce, il tisse ses apprentissages linguistiques avec les liens lancés entre ses expériences de vie. C'est bien le réel pluridimensionnel, de la place du village aux plantations d'hévéa, de l'école à l'université, qui impulse ses stratégies d'apprenant, puis de chercheur. Ces pistes ouvertes voudraient ne pas rester lettres mortes. Elles ont l'ambition d'inciter à de nouvelles recherches qui

sonderaient toujours plus avant le foisonnement plurilingue du monde dont la reconnaissance est indispensable pour l'implantation de pratiques didactiques respectueuses des apprenant-e-s, et donc à une créativité dans les classes dont l'audace pourrait apporter autant de bonheur aux enseignants qu'aux élèves.

Notes

¹ Cf. Vogel S. et Filippi J-M., 2006, *Eléments de langue PHNONG*, éd. Funan, Phnom Penh et aussi Vogel S., 2006, *Introduction à la langue et aux dits traditionnels des Phnong de Mondulkiri*, éd. Funan, Phnom Penh.

² Nous signalons que certains tableaux nous ont été donnés en couleurs alors que l'impression de *Synergies* ne le prévoit pas. En conséquence, nous proposons aux lecteurs intéressés de se mettre directement en contact avec les auteurs pour la version originale des tableaux. Nos excuses aux auteurs.