



ISSN 2107-6758

ISSN en ligne 2261-2777

Formation à la compétence plurilingue-pluriculturelle
en Asie du Sud-est : quelques réflexions à partir
des données sociolinguistiques recueillies

PHAM Duc Su

Université de Nha Trang, Vietnam
ducsupham05@yahoo.fr

THIPKONG Penphan

Université de Phayao, Thaïlande
phenphant@yahoo.fr

Résumé

En Asie du Sud-est, les classes bilingues semblent un moyen idéal pour la formation de plurilingues-pluriculturels pour la région, puisque plusieurs langues, en l'occurrence la langue maternelle, le français et l'anglais, sont enseignées en même temps aux élèves. Mais cela est-il suffisant? Que se passe-t-il dans la réalité? En présentant quelques données sociolinguistiques provenant d'une recherche thaï-vietnamienne entre 2013 et 2015, cet écrit interroge les conditions de réussite d'une formation à la compétence plurilingue-pluriculturelle, bien en vogue de nos jours.

Mots-clés: enseignement/apprentissage des langues, plurilinguisme-pluriculturalisme, compétence plurilingue-pluriculturelle, classes bilingues / classes d'option français intensif, représentations

**Training to the multilingual-multicultural competence in Southeast Asia :
a few reflections from sociolinguistic data"**

Abstract

In Southeast Asia, bilingual classes seem an ideal means to form multilingual-multicultural speakers for the region, as many languages -the mother tongue, French and English- are taught at the same time to pupils. But is it quite enough? What is happening in the reality? While presenting some sociolinguistic data from a joined Thai-Vietnamese research between 2013-2015, this paper questions the basic conditions for the success of the education to the multilingual-multicultural competence, much talked about these days.

Keywords: language teaching/learning, multilingualism-multiculturalism, multilingual-multicultural competence, bilingual classes / classes with intensive french option, representations

1. La problématique du plurilinguisme-pluriculturalisme en Asie du Sud-Est

Avec la parution du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) en 2001, une nouvelle notion didactique a fait changer radicalement l'optique de l'enseignement/apprentissage des langues maternelles et étrangères. Ainsi, il ne s'agit plus de former des locuteurs de langues étrangères (LE) à l'image d'un locuteur natif idéal, mais des plurilingues-pluriculturels, c'est-à-dire des gens qui connaissent plusieurs langues et cultures et qui sont capables de s'en servir à des buts et niveaux différents pour s'intégrer dans la vie sociale actuelle (CECR, 2001:11).

Comme cela, le plurilinguisme-pluriculturalisme et la compétence plurilingue-pluriculturelle sont devenus de nouvelles problématiques pour des recherches dans plusieurs disciplines: linguistique, psycho-/socio-linguistique, didactique... En Asie-Pacifique, des rencontres scientifiques de grande envergure - les Journées scientifiques de 2010 à Hué, Vietnam, le Séminaire régional 2013 à Vientiane au Laos, pour n'en citer que quelques-unes- se sont penchées sur ces problématiques. Le Réseau de recherches de la région a aussi adopté le plurilinguisme-pluriculturalisme comme l'un de ses cinq axes de recherche depuis 2010.

Avec le soutien du CREFAP/OIF, entre 2013 et 2015, un groupe de chercheurs thaïlandais et vietnamiens s'est penché sur la formation à la compétence plurilingue-pluriculturelle. Les classes bilingues et de français intensif des écoles-pilotes en Thaïlande et au Vietnam ont été choisies, car c'est là que les élèves apprennent et/ou connaissent plusieurs langues en même temps: leur langue maternelle (LM) - le thaï ou le vietnamien-, le français et l'anglais. Trois questionnaires ont été soumis aux élèves, enseignants de langues maternelles et étrangères de ces classes et aux parents des élèves. Les réponses obtenues des 98 élèves et de 107 adultes - 56 enseignants de langues et 51 parents d'élèves- ont été dépouillées et analysées, et les résultats figurent dans le rapport de recherche envoyé au CREFAP/OIF début 2016.

L'écrit qui suit résumera quelques données que l'équipe considère comme importantes, pouvant inciter à d'autres recherches et actions politiques, organisationnelles, didactiques... en vue d'améliorer la qualité de l'enseignement/apprentissage des LE et développer le plurilinguisme-pluriculturalisme en Asie du Sud-est après 2015, date de l'unification des 11 pays de la région en une association politique, économique et culturelle de grande envergure, connue actuellement sous le sigle anglais d'ASEAN.

2. Le profil sociolinguistique des apprenants

Le public principal de la recherche sus-mentionnée est une catégorie d'élèves spéciale, ceux des lycées bilingues et d'option français intensif des lycées-pilotes. Ils sont choisis selon des critères spécifiques, dont le plus important est l'apprentissage et/ou la connaissance d'au moins 3 langues (Rapport 2015: 5). Au total, 98 de ces élèves, 43 de la Thaïlande et 55 du Vietnam, ont été retenus pour cette étude. Ce sont des lycéens de 15 à 18 ans, qui ont tous la langue du pays comme LM, et apprennent ou connaissent l'anglais et le français. Il est à retenir que le français est utilisé par les élèves des classes bilingues pour apprendre certaines matières, les maths et les sciences en Thaïlande, les maths au Vietnam.

Les niveaux de performance des élèves dans les deux LE, -le français et l'anglais- varient selon le pays. 86% des élèves thaïs déclarent être performants en anglais, tandis que leurs pairs le sont plutôt en français (70,9%), selon qu'ils ont commencé dès le primaire avec l'une ou l'autre LE¹ avant de passer à la deuxième LE au collège. Ces LE sont apprises d'abord à l'école avec les enseignants de langues du pays. Les élèves peuvent chercher ensuite à améliorer leur niveau en suivant des cours privés ou à travers la pratique personnelle avec les gens de la famille, souvent avec un frère, une sœur, ou avec des amis. Certains élèves connaissent d'autres LE -chinois, japonais, coréen-, qu'ils ont apprises hors de l'école, souvent dans des centres de langues.

Les familles des élèves appartiennent à plusieurs secteurs socio-professionnels différents dont les plus nombreux sont les professions libérales (20%), le commerce (17.1%) en Thaïlande; les fonctionnaires de l'Etat (31,3%), ou de nouveau le commerce (18.8%) au Vietnam. Beaucoup de parents d'élèves déclarent savoir l'anglais, le français, mais certains connaissent aussi d'autres langues: russe, chinois, japonais, laotien. Leur niveau en ces langues peut varier de *notions* à un niveau élevé de *parlé et écrit* (Ibid. : 23). Certains parlent anglais dans leur travail quotidien: 22,9% des Thaïs (8,6% fréquemment et 14,3% assez souvent) et 6,3% des Vietnamiens (assez souvent), mais aucun n'utilise le français.

34,9% des élèves thaïs et 49,1% des Vietnamiens déclarent avoir dans le voisinage des gens qui parlent d'autres langues que leur LM. Les élèves thaïs peuvent aussi avoir des natifs anglophones ou francophones au sein de leur école, avantage qui n'existe pas au Vietnam.

3. Situation sociolinguistique et la formation plurilingue-pluriculturelle

Comme on le sait, la Thaïlande et le Vietnam ont déjà officiellement cadré l'évaluation et la certification en langues du pays sur les descriptions et classements des niveaux du CECR² (Ibid., *Niveaux de compétences visés* : 8), et la formation des plurilingues-pluriculturels n'est plus une idée lointaine. Cependant, une question se pose. Quelles conditions pour la formation à la compétence plurilingue-pluriculturelle? A notre avis, trois facteurs suivants sont des prérequis indispensables, à savoir: l'envie du plurilinguisme-pluriculturalisme des apprenants; l'environnement sociolinguistique qui les y motive; et enfin un enseignement/apprentissage approprié favorisant son développement. Que se passe-t-il dans les pays étudiés?

3.1. Y a-t-il une envie réelle du plurilinguisme-pluriculturalisme chez les apprenants?

D'abord, à première vue, il semble que bien des apprenants, surtout ceux des classes bilingues et d'option français des écoles-pilotes, sont tout à fait conscients de la nécessité des LE. En effet, interrogés pourquoi ils apprennent les LE, beaucoup d'élèves donnent comme raison l'utilité de ces langues dans les domaines social et professionnel (Ibid., *LE utiles*: 10). Ils expliquent: «*Quand on apprend ces langues, on peut communiquer et travailler avec les étrangers, comprendre leurs coutumes, habitudes, cultures, leurs modes de vie*» (V-36)³. Les élèves thaïs sont tout à fait explicites: «*Les LE jouent le rôle important dans la société. Il me faut apprendre les LE pour la communication dans l'avenir.*» (T-34) ou «*Les LE offrent l'opportunité dans la vie: étude et le travail.*» (T-35).

Ensuite, les élèves semblent comprendre aussi qu'une seule LE ne suffit plus dans la vie moderne. Ainsi, la majorité des élèves thaïs (93%) et plus de deux-tiers des élèves vietnamiens (76,4%) donnent leur accord à l'apprentissage de plusieurs LE en même temps (Ibid., *Sentiments...* : 12) et citent des projets personnels futurs pour l'expliquer (Ibid., *Utilisation ultérieure des LE* : 20). Pour eux, apprendre plusieurs LE, c'est un avantage car «*c'est nécessaire pour le travail dans l'avenir*» (V-37); «*(cela permet de) pouvoir communiquer avec des étrangers de plusieurs pays. Et les utiliser au travail dans l'avenir.*» (T-17). L'envie et la motivation pour les LE, et plusieurs en même temps, ne semblent donc pas manquer. Cependant, est-ce que cela vient de convictions personnelles, capables de motiver un apprentissage méthodique, jusqu'à mener les élèves à des efforts de longue haleine pour une acquisition réelle des LE?

Les réponses recueillies montrent que ce n'est pas toujours le cas, pour plusieurs raisons. D'abord, en matière de LE à apprendre, en général, les élèves dépendent des écoles⁴, et là où il y a des classes bilingues avec le français comme 1^{re} ou 2^e LE, le choix est souvent initié et/ou décidé par les parents -parfois par une autre personne influente de la famille (grands-parents, oncle, tante...)⁵, comme dans cette affirmation de V-36: « *Je dépends du choix de mes parents.* ». En Thaïlande, c'est la même situation. Tous les élèves doivent apprendre l'anglais depuis le primaire. Un parent le confirme: « *C'est le cours obligatoire de l'école* » (PT-15).

Bien sûr, une fois l'apprentissage commencé, les élèves peuvent trouver par eux-mêmes dans la suite l'envie et de la motivation personnelle pour les LE que les adultes ont choisies pour eux (Ibid. : 24): « *Même si le français était le choix de mes parents pour moi, j'ai de la passion pour cette langue, c'est pourquoi je suis très content d'apprendre cette langue (le français)* » (V-40), mais cela n'empêche pas que pour certains, apprendre une/des LE reste une obligation pure, ou simplement pour plaire aux adultes: « *Ma mère veut que ses enfants apprennent au moins 4 LE pour s'intégrer à la vie active. En plus, elle aime le français.* » (V-19); « *Ma famille souhaite que les enfants possèdent les langues qui sont très utiles à présent.* » (T-27).

Ensuite, il est à souligner que les représentations des adultes influencent très fortement, même de manière décisive, sur l'opinion des jeunes sur les LE. Plusieurs exemples le montrent. Quand les adultes, surtout parents et enseignants, sont plus ou moins «raffolés» d'une LE, les élèves le sont aussi. Si l'on prend le pourcentage moyen des enseignants et parents, 95,7% des Thaïs considèrent l'anglais comme la «langue utile» dans la vie actuelle. 95,3% des élèves thaïs pensent la même chose. Du côté vietnamien, c'est 73,3% des élèves face à 75% des adultes. Le même phénomène se repère avec le français. Quand les parents optent pour le français comme LE utile, cette idée se retrouve chez les élèves, dans à peu près les mêmes proportions. Les chiffres le disent : 14% des élèves thaïs sont pour le français vs 14,8% des adultes; 27,6% des élèves vietnamiens face à 24,7% d'adultes.

Cette influence des adultes se voit non seulement à travers les chiffres, mais encore dans les justifications des opinions sur les LE. Les arguments employés par les élèves sont très similaires à celles des adultes, en sont parfois comme des répétitions pures. Ainsi, si certains parents (PT-17, 23, 33) et enseignants thaïs (ET-1, 15, 20 33) justifient la nécessité de connaître l'anglais par l'intégration du pays dans l'ASEAN en 2015, le même argument se retrouve chez plusieurs élèves (T-8, 25, 28, 29), Comparons ces trois réponses:

- Parent thaï N° 23: « (L'anglais) *C'est nécessaire pour la communication, surtout quand notre pays sera dans la communauté économique d'ASEAN*»;
- Enseignant thaï N° 1: «*Utilisation de l'anglais pour communiquer en ASEAN. L'anglais est une langue internationale. Il est avantageux et utilisable dans le travail, les études, le contact à l'étranger*».
- Elève thaï N° 29: «*L'anglais est une langue de communication. C'est nécessaire d'utiliser cette langue. Et la Thaïlande va entrer dans l'ASEAN, l'anglais joue donc le rôle important*».

Mais aucun parent ou enseignant vietnamien n'utilise cet argument de l'ASEAN, et on ne le retrouve chez aucun élève, même si le Vietnam doit entrer dans cette Association en 2015 comme la Thaïlande! Un autre exemple, cette fois sur le français. Certains parents vietnamiens raisonnent: «*Le français, peu de gens l'apprennent, de là il est plus facile de trouver du travail.*» (PV-24), et cette idée de '*langue utile car peu de gens l'apprennent*' se retrouve chez plusieurs élèves (V-6, 10, 38, 40, 44): «*Comme peu de gens apprennent le français, il y a plus de facilité de trouver du travail ou des bourses.*» (V-38). Mais cet argument, aucun adulte thaï -ni parents, ni professeur- ne l'utilise, et il ne figure pas du tout dans les réponses des élèves thaïs.

Enfin, un autre facteur peu remarqué, mais qui nous paraît important, c'est qu'il semble exister une corrélation forte entre la connaissance effective des LE des adultes et les sentiments et attitudes des jeunes face aux LE. Les données que nous avons en main montrent que les adultes thaïs sont nombreux à être plurilingues et/ou polyglottes⁶, plus que les Vietnamiens (Ibid., *Connaissance des LE des enseignants et des parents* : 15). Parallèlement, les apprenants thaïs sont aussi nombreux à assumer eux-mêmes leur apprentissage des LE, plus que leurs camarades vietnamiens: 100% se déclarent contents de pouvoir apprendre les LE, ils parlent volontiers et plus aisément de cet apprentissage. En revanche, les élèves vietnamiens sont plus réticents, beaucoup s'abstiennent de répondre et/ou d'explicitier leurs réponses. Ils paraissent également moins favorables à l'apprentissage de plusieurs langues: seuls 60% des élèves vietnamiens se disent contents de pouvoir apprendre en même temps plusieurs LE, contre 81,4% des thaïs. Plus d'élèves vietnamiens (16,4%) disent *non* à cet apprentissage plurilingue, alors que les refus thaïs ne sont que de 7%. 16,4% des élèves vietnamiens considèrent que c'est un handicap, mais seuls 4,6% des Thaïs sont de cet avis. L'attitude des élèves thaïs envers les LE est plus positive, ils semblent en avoir moins peur que leurs pairs vietnamiens. Par exemple, l'apprentissage de l'anglais est considéré comme facile par 100% des élèves thaïs, alors que les élèves vietnamiens, malgré de nombreuses années d'apprentissage du français -cette LE est leur 1^{re} LE, apprise sinon dès la

1^{re} année du primaire, au moins à partir du collège- montrent toujours une non-acoutumance à cette langue, l'apprentissage de celle-ci n'étant considérée facile que pour 36,4% des répondants. Les chiffres montrent également que le niveau de performance et l'utilisation effective des LE des élèves thaïs (Ibid., *Niveau des élèves en LE* : 16-17 ; *Utilisation des LE des élèves* : 18), sont supérieurs à leurs camarades vietnamiens.

L'effet de la connaissance des LE des adultes se voit enfin dans le comportement des parents avec leurs enfants. En effet, si les parents savent les LE, non seulement ils peuvent encourager, donner des conseils, mais encore aider les enfants à pratiquer les LE, comme le souligne ce parent: « (J'utilise) *l'anglais* [...] avec mes deux enfants pour les aider à pratiquer cette langue» (PV-10). Au Vietnam, où beaucoup de parents interrogés (Ibid., *LE dans la famille* : 14-15) ne se sentent pas assez à l'aise avec les LE, seuls 32,9% des élèves déclarent recevoir l'aide de leur famille face aux 65,1% de leurs camarades thaïs. Bien sûr, la non-aide existe aussi en Thaïlande, et c'est souvent pour la même raison, comme le cas de l'élève thaï T-9, qui dit ne pas recevoir d'aide car «*mes parents n'ont pas de bonne base de LE*». Par ailleurs, c'est aussi une des raisons possibles de l'absence des échanges parents-enfants sur l'apprentissage des LE, échanges qui peuvent être importants pour le succès de l'acquisition des élèves. Un parent vietnamien explique: son enfant ne lui dit pas grand-chose sur l'apprentissage des LE à l'école, «*car les parents ne savent pas les LE.*» (PV-1).

En bref, si les apprenants de la région ne manquent ni d'envie, ni de capacité dans leur apprentissage des LE, ils sont très fortement influencés par les adultes, non seulement par les représentations, attitudes et sentiments, mais aussi par les connaissances ou compétences effectives en LE de ces derniers. A notre avis, c'est un trait culturel important à considérer dans la formation en LE de nos jeunes.

3.2. L'environnement sociolinguistique est-il propice au développement du plurilinguisme-pluriculturalisme ?

Examinons d'abord l'environnement sociolinguistique des deux pays étudiés, la Thaïlande et le Vietnam. D'abord, ce sont des pays plutôt monolingues, même si dans la réalité ils sont multilingues⁷. En effet, si 60 langues différentes existent en Thaïlande et 54 au Vietnam⁸, dans chaque pays, la langue utilisée partout dans la société, et ce, à l'exclusion des autres langues, c'est celle de la majorité, le thaï ou le vietnamien. Quant aux autres langues, surtout celles venant de l'extérieur, elles restent toutes des LE; c'est-à-dire utilisées très peu ou de façon très restreinte, C'est ce que les élèves affirment : « *il n'y a pas d'occasion de pratiquer avec*

des natifs. L'environnement est thaï.» (T-27); «*Tout le monde parle vietnamien.*» (V-49). Les enseignants sont du même avis: «*Ils (les élèves) n'ont pas d'occasion de communiquer avec des natifs (anglophones/francophones) parce que leur environnement est thaï : les gens, la langue.*» (ET-27). Au Vietnam non plus, «*[...] il n'y a pas d'environnement linguistique pour la communication en LE*» (EV-8). De plus, ce peut être culturellement inopportun d'utiliser les LE en public, surtout entre les gens de même LM. L'enseignant vietnamien EV-8 explique: si les élèves ne parlent pas les LE en dehors de la classe, c'est aussi «*par timidité, parce que parler LE en dehors de la classe peut être considéré comme prétentieux.*». Dans ce sens, il n'y a pas de besoin, de là, moins de motivation pour la pratique des LE apprises. Un élève thaï l'a d'ailleurs expliqué: «*Pas d'occasion. Pas de nécessité d'utilisation*» (T-11).

Il semble aussi que même dans l'éducation, peu d'attention est accordée aux LE. Cela se voit d'abord à travers la politique linguistique, actualisée par l'institution scolaire. Ainsi, au Vietnam, avec la politique linguistique d'une seule LE à l'école depuis 1975, s'il y a la possibilité officielle d'enseigner 4 LE à l'école⁹, l'anglais a fait disparaître progressivement les autres qui avaient coexisté avant -chinois, russe- ou les a réduites à l'état de survie (le français). Quant aux autres LE -japonais, coréen, allemand...-, c'est l'affaire des centres de LE, en général pour répondre aux besoins ponctuels des individus ou des entreprises étrangères installées dans le pays. Il paraît que c'est la même situation en Thaïlande. Selon l'enseignant ET-36, même si l'anglais est la LE obligatoire, enseignée dès le primaire partout dans le pays, «*(les élèves n'ont) pas de bonne base en LE, parce que dans le passé, la Thaïlande ne donnait pas d'importance aux LE*».

Ce peu d'attention aux LE se manifeste aussi à travers le fait que les investissements en ressources humaines et matérielles ne sont pas répartis également, même entre les LE officiellement reconnues à l'école. Ainsi, au Vietnam, l'éducation générale fait maintenant très attention à l'anglais, les autres LE sont plus ou moins livrées à elles-mêmes, ce qui motive ces demandes de: «*plus d'investissement pour l'enseignement/apprentissage du français*» (PV-6) ou ces critiques des parents vietnamiens: «*Ici, on ne s'intéresse pas beaucoup au français, les enfants n'ont pas assez d'outils pour bien apprendre*» (PV-10).

Une chose à souligner, c'est que le monolinguisme de fait, renforcé par une politique linguistique qui va dans le même sens, affecte non seulement les apprenants mais aussi les enseignants de langues eux-mêmes, car ces derniers non plus/pas beaucoup d'occasions pour pratiquer réellement la LE qu'ils enseignent, ce qui restreint énormément leur propre compétence communicative et par suite, celle des élèves. En Thaïlande, le niveau de LE des enseignants du pays semble toujours laisser à désirer, au dire d'un bon nombre de parents, qui préfèrent nettement

les natifs: « Je veux que les élèves apprennent les LE avec les professeurs natifs pour qu'ils connaissent *vraiment la langue et la culture*¹⁰ » (PT-9); ou: « Je veux que l'école organise des camps linguistiques en invitant des professeurs natifs à y participer » (PT-20).

Cependant, la mentalité sociale commence à changer en faveur du plurilinguisme-pluriculturalisme. Les gens commencent à réaliser ainsi que la connaissance de plusieurs LE est devenue indispensable dans notre monde qui devient plus petit, dû à Internet, aux médias et autres technologies modernes de communication. 93% des élèves thaïs, et 76,4% des élèves vietnamiens interrogés disent qu'ils sont contents de pouvoir apprendre plusieurs LE à la fois. Les parents sont encore plus nombreux (97,7% des Thaïs, 93,1% des Vietnamiens), plus que les enseignants (92,1% des Thaïs, 88,8% des Vietnamiens), à être contents de l'enseignement/ apprentissage de plusieurs LE à l'école. L'enseignant thaï ET-11 affirme ainsi la nécessité du plurilinguisme, souhaitant que dans l'avenir, les élèves puissent « *savoir utiliser plusieurs langues...* », car « *... dans le monde actuel, la 3^e langue est nécessaire, c'est un avantage dans le travail et les études* ».

3.3 L'enseignement/apprentissage des LE actuel favorise-t-il le développement du plurilinguisme-pluriculturalisme dans la région?

L'enseignement est un autre facteur, souvent considéré comme fondamental, pour la réussite de l'apprentissage des LE en milieu exolingue. Dans les deux pays cibles de notre étude, il semble exister encore une forte divergence entre l'enseignement et les attentes des élèves et des sociétés.

En premier lieu, interrogés sur les compétences importantes à acquérir en LE, les élèves préfèrent nettement les compétences orales. D'autres compétences de caractère transversal: exposé, discussion, débat stratégies d'apprentissage; travail de groupe, sont aussi souhaitées (Ibid., *L'élève comme sujet didactique* : 25). Pourtant, l'enseignement des LE dans les deux pays est encore très centré sur les connaissances, sur la grammaire, ce qui est clairement souligné par les élèves: « (Je n'aime pas l'enseignement des LE) *parce qu'il y a trop de connaissances et peu d'activités communicatives.* » (V-9); les parents : « (Je ne suis) *pas contente, car la méthode et le contenu sont trop linguistiques, les enfants ne peuvent s'en servir pour la communication. (Mon enfant) ne comprend ni ne peut parler en LE* » (PV-23), voire les enseignants: « *Ils (les élèves) sont bons en grammaire car les enseignants s'y investissent beaucoup* » (EV-12). Les Thaïs ne semblent pas non plus tout à fait satisfaits de l'enseignement des LE dans leur pays. Les élèves demandent de « *centrer l'importance sur l'écoute et l'oral* » (T-26) pour qu'ils puissent

«*s'entraîner plus à l'expression orale en classe*» (T-22), au lieu d'un enseignement centré sur la grammaire: «*Il faut entraîner des élèves à l'écoute et la production orale de plus en plus. Il ne faut pas centrer sur la grammaire.*» (T-21). Les parents sont du même avis «*Il faut donner l'importance à des compétences de l'oral plus qu'à la mémorisation*» (PT-27) ou «*Je souhaite que les professeurs s'appuient sur la conversation.*» (PT-28)

De là, l'enseignement actuel des LE à l'école n'est pas encore très apprécié. 34,2% des élèves thaïs déclarent ne pas aimer l'enseignement de l'anglais qui leur est donné. Ce chiffre est de 26,3% pour l'enseignement du français. Plus d'un-tiers des élèves vietnamiens déclarent ne pas aimer l'enseignement des LE de leur classe car pour eux, «*la méthodologie d'enseignement de l'anglais ne permet pas aux élèves de communiquer en cette langue.*» (V-7); «*l'apprentissage est ennuyeux.*» (V-8). Cela est aussi le sentiment de beaucoup de parents d'élèves. Certains parents vietnamiens sont franchement critiques : «*L'enseignement des LE à l'école est encore trop linguistique, centré surtout sur l'aspect grammatical*» (PV-23). Pour le parent PV-13, si les enfants ont encore beaucoup de difficultés dans l'apprentissage des LE, c'est parce que «*la méthode et le contenu ne conviennent pas et les enfants ne peuvent s'en servir, et sont peu motivés.*»

4- Que faire pour former à la compétence plurilingue-pluriculturelle en Asie du Sud-est ?

On peut objecter que ce qui est présenté ci-dessus correspond à des représentations et sentiments et peut ne pas refléter toute la réalité des langues, maternelles et étrangères, dans les pays étudiés. Cependant, malgré la subjectivité incontournable propre à ce genre d'enquête, les pourcentages et propos concordants sur les points soulevés laissent entrevoir que :

- l'envie des LE et du plurilinguisme-pluriculturalisme existent chez les jeunes et les adultes, mais la motivation dans l'apprentissage des LE des apprenants peut fluctuer fortement sous l'influence des adultes et de la société;
- les deux pays étudiés présentent un environnement sociolinguistique plutôt monolingue-monoculturel, avec la politique linguistique d'une seule LE ou centrée sur une LE monopolisante, l'anglais;
- l'enseignement/apprentissage des LE dans les pays étudiés n'est pas encore des plus efficaces. Il lui est reproché d'être trop centré sur les connaissances linguistiques, ne permettant pas aux apprenants d'utiliser les LE apprises, surtout à l'oral.

Ces conclusions nous amènent aux réflexions suivantes :

- D'abord, la formation à la compétence plurilingue-pluriculturelle n'est pas une affaire facile qui dépend seulement de l'enseignement/apprentissage des LE à l'école. Des facteurs sociaux et sociolinguistiques sont à prendre en compte, car leur poids sur les apprenants et sur l'acquisition des LE est considérable, dû à la mentalité influençable des élèves et le rôle prépondérant des adultes, parents, enseignants et école, dans les sociétés thaïe et vietnamienne ;
- De là, une politique linguistique qui permet la présence de plusieurs LE, européennes (l'anglais, Français, allemand...), régionales (langues des pays de l'ASEAN), ou autres (chinois, japonais, coréen,...) dans le cursus scolaire des élèves, au lieu d'une seule LE obligatoire et/ou monopolisante, est peut-être la condition de base pour orienter l'enseignement/apprentissage des LE vers le plurilinguisme-pluriculturalisme. Les moments, la dose et le statut de ces LE, c'est à l'institution de les décider selon les objectifs politiques et de développement économique et social de chaque pays, mais l'important est que les élèves aient la possibilité d'apprendre plusieurs LE de leurs choix, permettant de réaliser les projets sociaux et personnels ;
- Il faudrait également penser à éveiller la conscience sociale sur la nécessité du plurilinguisme-pluriculturalisme. Nous avons vu dans 3.1 supra que plus les adultes connaissent de langues, plus les jeunes seront encouragés et aidés dans leur acquisition plurilingue-pluriculturelle.

Concernant l'enseignement/apprentissage des LE proprement dit, deux mesures nous semblent fondamentales pour motiver des changements méthodologiques, pédagogiques et mieux répondre aux aspirations des élèves et de la société. Il serait ainsi indispensable:

- d'avoir de professeurs de langues vraiment plurilingues, c'est-à-dire qui utilisent couramment la LE qu'ils enseignent, mais sont aussi capables de comprendre/utiliser en partie une ou deux autres langues. Ceux-ci devront ensuite maîtriser les différentes didactiques et méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues. C'est là les tâches fondamentales de la formation des enseignants de langues ;
- de construire une cohérence, aussi bien au niveau macro de la politique linguistique du pays, qu'au micro niveau de l'enseignement/apprentissage dans une école/classe, pour combattre le cloisonnement entre les langues, créer des relations entre les enseignants des différentes langues, maternelles et étrangères, tant sur le plan des finalités que didactiques et méthodologiques.

Bibliographie

Conseil de l'Europe, 2001. *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, sur www.coe.int [consulté le 3 mai 2016].

Nguyen Thiên Giáp, *Chính sách ngôn ngữ ở Việt Nam qua các thời kì lịch sử* (Les politiques linguistiques du Vietnam pendant les différentes périodes historiques du pays), <http://ngonngu.net?p=172> [consulté le 3 mai 2016].

Thipkong Penphan, Charpentier Jaruwat, Imsil Niparat, Bui Thi Luu, Pham Duc Su. 2015. *Formation des élèves thaïlandais et vietnamiens des classes bilingues francophones et/ou de français intensif de niveau secondaire à la compétence plurilingue-pluriculturelle. Les bases sociolinguistiques*. Rapport de recherche, à paraître sur crefap.org

Notes

1. La 1^{re} LE pour les élèves thaïs, c'est l'anglais; pour les Vietnamiens, c'est le français.
2. Il s'agit des 6 niveaux A1, A2 - B1, B2 - C1, C2
3. Les abréviations utilisées pour signaler les origines des citations sont comme suit: (T) élève thaï - (V) élève vietnamien ; (ET) enseignant thaï - (EV) enseignant vietnamien; (PT) parent thaï - (PV) parent vietnamien.
4. Actuellement, une seule LE, l'anglais, est enseigné dans presque la totalité des écoles au Vietnam et en Thaïlande!
5. Cf. le cas de l'élève V-48: «*C'est ma grand-mère qui le décide (mon apprentissage du français)*».
6. Pour nous, un polyglotte est une personne qui connaît plusieurs LE mais à un niveau expert et est capable de les utiliser toutes de façon courante dans la communication et le travail.
7. Le CECR (2001:11) définit le multilinguisme comme la coexistence de différentes langues dans un milieu géographique, sans que les personnes qui y vivent les parlent ou les connaissent toutes.
8. Cf. <https://fr.wikipedia.org>. [consulté le 3 mai 2016].
9. Les 4 LE officielles à l'école sont l'anglais, le français, le chinois et le russe. Toujours selon cet auteur, dans les concours de sélection de fonctionnaires et d'experts, ou pour les avancements en grades de l'Etat, la compétence en LE fait partie des sujets d'examen, mais c'est «*essentiellement l'anglais*»(NGUYEN Th.G. : 22, 23).
10. C'est nous qui soulignons.