



GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne
n°30 – janvier 2018

*Le plurilinguisme en contextes asiatiques :
dynamiques et articulations*

Numéro dirigé par Fabienne Leconte,
Vasumathi Badrinathan et Gilles Forlot

SOMMAIRE

- Fabienne Leconte, Vasumathi Badrinathan, Gilles Forlot : *Introduction.*
- Théry Béord : *Langues et territoire dans l'archipel des Philippines.*
- Gilles Forlot : *Pratiques linguistiques et « multilinguisme pragmatique » : 50 ans de glottopolitique à Singapour.*
- Patricia Nora Riget, Elsa Chou et Jean Sévery : *Politiques linguistiques et éducatives en Malaisie : idéologies et pratiques.*
- Vasumathi Badrinathan et Fabienne Leconte : *Plurilinguisme indien et représentations des enseignants de FLE.*
- Rama Kant Agnihotri : *Entretien.*
- Samanthi Jayawardena : *Les emprunts anglais chez les Cinghalais au Sri Lanka.*
- Thi Thanh Thuy Dang : *Hanoï : un espace plurilingue ?*
- Louis-Jean Calvet, Luwei Xing et Lihua Zheng : *Trente ans de plurilinguisme cantonais. Une étude longitudinale.*
- Yufei Guo : *Gouvernement, école et famille. Articulation entre perspective macro et micro-sociolinguistique dans la politique linguistique chinoise.*
- Béatrice Bouvier Laffitte : *Internationalisation du putonghua et ouverture des répertoires à la diversité des langues étrangères en Chine.*
- Qingyuan Nie-Bareille : *Le développement du chinois en France : quelques logiques contextuelles.*
- Pierre Martinez : *Quel sens donner aux études sur le plurilinguisme en Asie ?*

Compte-rendu

- Claire Lesacher : *Genre et sciences du langage : enjeux et perspectives* de Maud Vadot, Françoise Roce et Chahrazed Dahou, Presses universitaires de la Méditerranée, 2017.

QUEL SENS DONNER AUX ÉTUDES SUR LE PLURILINGUISME EN ASIE ?

Pierre MARTINEZ

Université Paris 8 Saint-Denis

Préalables épistémologiques et méthodologiques

L'articulation entre études sociolinguistiques et didactique des langues semble toujours donner lieu au même malentendu. C'est une entreprise difficile que de comprendre ce qu'est un répertoire plurilingue : tenter, avec un mauvais filet à papillons, d'attraper des phénomènes linguistiques, cognitifs, interactionnels que leur évanescence, leur instabilité, leur caractère discret empêchent de percevoir dans leurs significations multiples. Comprendre comment s'élabore et se vit le plurilinguisme d'un individu dans un milieu social où cohabitent et tourbillonnent langues maternelles, nationales, officielles... choisies ou imposées. Une éducation peut favoriser, structurer, sinon donner forme et consistance à ce répertoire élargi dont disposera l'adulte, le citoyen.

Le contexte géographique et humain sur lequel porte la présente réflexion est celui de la grande région de l'Asie Pacifique. Il est exemplaire de cette problématique de la complexité, en ce que les cultures éducatives y présentent autant de traits convergents qu'elles n'en révèlent de divergents¹. On se proposera de donner ici un large éclairage à la question, à travers trois étapes : d'abord, avec une *réflexion épistémologique et méthodologique*, appuyée sur des études de cas significatives, puis dans une *recherche de finalités* conformes à un projet de plurilinguisme asiatique, enfin dans la formulation d'une hypothèse de *didactique endogène* fondée sur des *réseaux* de savoirs et de moyens.

Dans un ouvrage de référence, Hsieh P.-T. J. (ed.), 2013, pointe du doigt l'importance qu'a eue l'éducation dans le processus de développement de ce continent-monde. Cette éducation repose fondamentalement, nous rappelle Hsieh, sur des valeurs : une tradition culturelle liée à un sens aigu du groupe, avant tout celui de la famille, et, parallèlement, une émulation, voire une compétition permanente, non pour la réussite personnelle, mais pour un gain de statut social de ce groupe auquel on appartient (Hsieh *et al.*, 2013, *passim*). Cette observation d'une spécialiste, qui connaît aussi bien l'Europe que l'Afrique sub-saharienne et l'Inde, sera à nuancer plus loin, mais elle a toute son importance. La tradition culturelle est certainement l'élément dominant dans la construction des cultures linguistiques et éducatives en Asie : elles sont le résultat d'un tissage de rapports à l'écrit et au respect du code, de la transmission par le

¹ Asies, au pluriel, semblerait approprié. Le pluriel trouve son écho ailleurs, entre autres lieux dans le nom de l'équipe plurilinguistique et pluridisciplinaire ASIEs EA 4512 de l'Inalco.

maitre et à l'appropriation dans le *par cœur* (l'apprentissage, le cas échéant, des idéogrammes en est l'illustration), du respect du savoir et du lettré qui le possède². Les facteurs de cette construction font appel à l'Histoire, et à des histoires humaines et nationales qui ne sauraient être confondues entre elles, même s'il faut cependant, comme l'écrivent Margolin et Markovits (2015) apprendre à les *connecter*, à les regarder à la fois ensemble et différemment, dans leur mouvement diachronique.

Sur le plan proprement linguistique, les configurations actuelles sont le produit de conflits, d'influences, de dominations incessantes entre les langues, mais aussi de glissements, d'adhésions imperceptibles, d'attachements nostalgiques. Le japonais n'a pas, à Taïwan et en Corée, où furent créées des universités impériales nipponnes durant les dures décennies de colonisation (1895-1945 et 1910-1945, respectivement), l'image d'une langue simplement voisine. Les systèmes graphiques idéogrammatiques proches ou distincts depuis l'adoption d'alphabets spécifiques (Corée, Vietnam) présentent des parentés, anciennes ou encore actuelles³. Celles-ci ne sont pas sans effet sur la motivation à l'apprentissage ou sur les conditions d'appropriation. Ces voisinages induisent, sur les plans phonologique, lexical ou sémantique, des métissages qui ne sont pas non plus sans incidence sur les pratiques et les parlars plus ou moins spécialisés, jargons ou argots : *konglish* anglo-coréen, *singlish* singapourien, *english* au-delà du *wasei-eigo*, l'intégration de mots d'origine anglaise historiquement si notable dans la production artistique au Japon, *franponais*, encore, du commerce nippon. Au-delà de cette approche plurinormaliste, la compréhension que nous avons aujourd'hui des répertoires verbaux et des compétences plurilingues (Coste *et al.*, 2009 (1997), Blanchet *et al.*, 2009) pourrait aider à construire une didactique au plus près des réalités socioculturelles.

Ces cultures éducatives tiennent également, bien sûr, au niveau de la croissance économique, en voie de nivellement rapide pour plusieurs des pays concernés : la Chine (qui est désormais la deuxième puissance économique mondiale, et où la progression du PIB annuel tournait en 2016 autour de 8 %), l'Inde, et encore les quatre ou cinq Dragons (ou Tigres) de l'Asie : Corée, Hong Kong, Singapour, Taïwan et Japon. Mais Vietnam, Thaïlande, Philippines, Indonésie, Malaisie figurent aujourd'hui aussi au nombre des pays émergents ou en puissance de l'être.

Il serait, bien entendu, excessif d'inscrire le développement de l'éducation plurilingue asiatique dans la seule vision d'une croissance technocapitalistique. Mais il est clair que ce sont les besoins économiques qui ont suscité la naissance de pôles de formation scientifiques et technologiques multilingues. Il n'est pas sans importance de savoir que ceux-ci sont doublés aujourd'hui, par l'offre de formation des institutions européennes ou nord-américaines délocalisées, dites *off shore*⁴. Sur ces campus où la vie s'organise en autarcie, fonctionnent des réseaux transnationaux, autour de moyens numériques importants. Étudiants et enseignants en mobilité ou sur invitation peuvent y échanger et y travailler dans un environnement linguistique le plus souvent réduit à l'anglais, ou plutôt, en termes de variété linguistique, à l'anglo-américain. Toute une production scientifique et une réflexion sociopolitique sont nées autour de la sphère d'influence qu'a suscitée cette nouvelle *lingua*

² On ne saurait tomber ici dans le stéréotype, mais il s'agit de mettre en avant quelques constantes et de donner quelques clés. Par ailleurs, il ne peut, à l'évidence, être question de traiter séparément culture linguistique et culture éducative. Voir Beacco, J.-C. *et al.*, 2005.

³ Ce texte est incapable, évidemment, de rendre compte de toute l'information dont on pourrait vouloir disposer sur les langues aréales concernées, une information qu'on trouvera aisément sur les sites Laval/CEFAN ou SIL/Ethnologue.

⁴ Je mentionne comme un exemple parmi bien d'autres, le cas de l'île coréenne de Jeju, réputée pour son écosystème et ses activités halieutiques, joyau du tourisme vert du pays, désormais transformée en campus international. Une brève description du projet sur :

https://en.wikipedia.org/wiki/Jeju_Free_International_City_Development_Center

franca et je ne reviendrai pas davantage, dans le cadre de ce texte, sur ce *globish* ou *globalais*. (Crystal, 2003, McCrum, 2010, Ostler, 2010). La problématique, du moins pour les pays de l'ASEAN⁵ où il coexiste aux côtés du *putonghua* chinois et du *bahasa indonesia*, a été, d'ailleurs, parfaitement posée par Kirkpatrick, 2010. En tout cas, c'est largement dans cette langue véhiculaire que sont élaborés les curriculums et que sont assurés les enseignements. Il est donc pertinent de prendre en compte le rôle qu'elle remplit dans le contexte asiatique actuel de pensée et de formation.

Les cultures éducatives de la zone sont à relier encore à des états de développement technologiques qui impactent profondément les sociétés dans leur tissu et leur fonctionnement. Ils accroissent, par exemple, les écarts entre ville et campagne, entre générations, entre communautés d'esprit. L'existence de réseaux sociaux est un des dispositifs (au sens de Foucault) qui y contribuent. Parfois en connexion avec les religions, ils ne sont pas forcément ceux que nous connaissons en Europe. L'équipement individuel ou collectif en outils de communication, studios de visioconférence, plateformes, *smartphones* et tablettes n'est pas non plus sans effet sur les pratiques cognitives, langagières, comportementales et, partant, sur la construction des identités sociales. Le suréquipement dépasse fréquemment 100 % de la population en Asie du Nord-Est, en d'autres termes chaque individu possède plusieurs de ces outils. Il est évidemment riche de potentialités pour les projets collaboratifs, les mobilités virtuelles, les apprentissages nomades, la confrontation des idées et l'actualisation des connaissances. Dans une classe, il peut arriver que l'enseignant fasse cours en anglais sur une thématique liée à une autre langue ou culture (grammaire française, littérature...) et que les étudiants renforcent leurs acquisitions (vérifiant, complétant, traduisant...), en même temps sur leurs *smartphones*, dans leur propre langue⁶.

Les cultures éducatives asiatiques, dans leur diversité, sont souvent encore marquées par une géopolitique complexe. Les conflits et les alliances, les rapports marchands, les formes de la colonisation et la sortie de celle-ci avant et après Bandoeng, ont eu un impact profondément différent selon les lieux, les temps, les groupes humains. On peut souligner que la cartographie asiatique présente actuellement au moins deux visages, celui de la gestion stratégico-militaire de la région après la Seconde Guerre mondiale et celui des échanges économiques, qui ne se recouvrent pas.

D'abord, la longue succession des guerres, la capitulation japonaise de 1945, le conflit de Corée, la guerre du Vietnam, ont fait que les pays de la zone vivent dans une certaine mesure toujours sous le « parapluie » militaire des bases américaines, dans une tension permanente avec la Chine et ses alliés. Sur le plan linguistique et culturel, la sphère d'influence des Etats-Unis, le *soft power* décrit par Joseph Nye, est entré à des degrés divers en composition ou en opposition avec les cultures asiatiques. Le sens de la collectivité, l'esprit qui fait vivre ensemble l'équipe ou le « groupe de pairs » (collègues avec lesquels on sort, après le travail ou camarades de classe), y restent au centre des pratiques et des discours, et les religions et la spiritualité y ont aussi leur place : le bouddhisme, le confucianisme, le catholicisme, les églises réformées et les sectes, notamment, jouent ainsi sur les mentalités et les structures sociales, autour des lieux de réunion, des prêches et des publications. Telle que les médias la présentent dans les séries télévisées, le sport et la publicité, la vie sociale manifeste, avec les variantes qu'on imagine, des résistances et des contradictions, mais aussi des syncrétismes indéniables entre ses propres valeurs et celles du *soft power*. Ce que résume une chanson quand elle emprunte aux règles de l'alternance codique la plus classique pour *commencer dans une langue et terminer dans une autre*.

⁵ ASEAN : *Association of South-East Asian Nations*. À vocation politique, économique et culturelle, l'ASEAN (parfois ANASE) regroupe dix pays du Sud-Est asiatique.

⁶ Ces pratiques, qui ne sont évidemment pas générales, sont de celles que j'ai connues dans mes enseignements à l'Université Nationale de Séoul.

L'emprise de la mondialisation, quant à elle, démultipliée par internet et, dans la période récente, par des accords commerciaux et culturels intrarégionaux et intercontinentaux en progression constante, est un phénomène dont la réalité n'est, évidemment, pas nouvelle⁷. Pour ne prendre qu'un exemple, les échanges hors zone se développent selon des processus historiques de longue date, dans certains cas séculaires, voire millénaires : la *Route de la Soie* n'a pas attendu les GAFAM, les géants du numérique, et le monde de la Toile pour susciter de solides courants marchands – et par là-même culturels – en Asie centrale et orientale. Ces courants sont d'ailleurs en cours de réactivation, avec les projets chinois transasiatiques vers Djibouti et la Corne de l'Afrique, et aujourd'hui, les Instituts Confucius et les bourses d'études offertes aux jeunes Africains se multiplient. En Afrique, certaines entreprises chinoises exigent même de leurs cadres locaux la connaissance du *putonghua* (cas observé en République Démocratique du Congo). On sait bien qu'à l'inverse, l'enseignement du français bénéficie, partout en Asie, des nécessités des échanges – ceux du commerce, de la mobilité étudiante, de la recherche technologique – avec les pays africains francophones.

Dans ce contexte de développement, les formes linguistiques (dialectales ou sociolectales) et les pratiques qui caractérisent la communication marquent fortement la distinction sociale suscitée par une richesse souvent profondément inégalitaire. On entend, dans un film du Taïwanais Edward Yang, un personnage interpellé l'un de ses amis : « Tu fréquentes le *pub* et tu ne sais même pas parler anglais ? »⁸. Ce qu'on appelle au Japon « l'après-guerre » révèle, au-delà des frustrations et des tensions de l'occupation, un engouement de la jeunesse pour l'*american way of life*, sa langue, ses chansons, qui fait écho aux vagues et modes successives, matrices du Japon moderne depuis l'ère Meiji (Souyri, 2016). Mais, en période de crise, quand la société exhibe sa violence, la langue devient plus visiblement encore outil de distinction ou de discrimination : l'histoire sociale des langues nous a appris que la sanction du *schibboleth* est toujours prête à se répéter⁹. Une vision qui se voudrait fixiste de la problématique asiatique du plurilinguisme n'aurait donc guère de sens, pas plus qu'une photographie holistique de ses visages actuels.

En bref, au delà de la formule immortalisée par de Gaulle, « Vers l'Orient compliqué, je volais avec des idées simples », il y a lieu d'aborder l'écart entre ce contexte humain et ce que nous en percevons munis de l'information nécessaire et d'assez de finesse pour ne pas tomber dans les clichés, le schématisme, la caricature. Toute une littérature de voyageurs, mais aussi les approximations d'analystes modernes trop hâtivement portées, sont là pour nous dire combien le risque en est élevé¹⁰.

⁷ Pour un aperçu géopolitique global : Anquetil *et al.*, 2014, et plusieurs numéros de la revue *Hérodote* consacrés à l'Asie. Voir aussi : « L'Afrique au cœur de la nouvelle route de la Soie », *Le Monde*, 24 avril 2017 : http://www.lemonde.fr/afrique/article/2017/04/24/1-afrique-au-c-ur-de-la-nouvelle-route-de-la-soie_5116739_3212.html Consulté le 13/10/2017. Sur les aspects humains et communicationnels des relations entre étudiants francophones africains et pays d'accueil asiatiques : Martinez & Yamamoto, 2013.

⁸ Edward Yang, *Taipei Story*, 1985. Pour la réception des cultures francophones et anglo-saxonnes dans un pays tel que la Corée, voir Martinez & Choi, 2012.

⁹ En 1923, lors du tremblement de terre du Kantô, des milliers de Coréens qui vivaient au Japon furent accusés par la rumeur de profiter du désordre. Repérés par leur prononciation caractéristique d'un mot ou d'une locution (on mentionnera : *gagigugego*), ils furent victimes de graves exactions, en dépit, de l'intervention – certes, ambiguë, voire discutée – des autorités. Source : De Voos & Lee, 1982.

¹⁰ Un exemple du regard occidental jeté sur deux pays asiatiques dans « Corée et Japon dans les récits des voyageurs français en Corée », Martinez & Takahashi, 2014.

Irréductible diversité méthodologique. *Quid* des transferts de technologie ?

Tenons nous-en donc à cerner des cultures éducatives *situées*, autour desquelles pourront émerger des conceptions chaque fois spécifiques du plurilinguisme¹¹. Avant même qu'un environnement didactique ait pris corps, des ressources techniques devraient être rendues disponibles, des finalités définies, des mentalités acquises. Avant même que la *doxa* de l'enseignement se traduise dans le réel, avant aussi qu'une évaluation des effets d'une nouvelle approche pédagogique (visant à la communication ou à d'autres objectifs) ait pu être faite sur une durée assez longue, la tentation est pourtant grande, d'emprunter l'innovation, de l'adopter, au mieux de l'adapter. Loin de là où elle est née, ailleurs dans le monde, on se jette sur elle sans réserve ou presque. Les causes de cette soif de nouveauté peuvent être bien banales – du genre « tout nouveau, tout beau » – mais elles sont parfois aussi, rationnellement plus explicables, comme on le précisera plus loin. Les mises en garde contre une excessive circulation de technologies ou de concepts didactiques à des situations peu prêtes à les recevoir ont beau se multiplier (Zarate & Liddicoat, dirs., 2009, *passim*). Elles n'empêchent pas d'observer que le processus avance inéluctablement, alors même que sur le terrain de naissance de l'innovation, celle-ci est peut-être déjà perçue comme inappropriée ou prématurée, comme inapplicable ou encore dépassée.

Un détour par l'expérience d'un autre continent éclairera la question qui nous intéresse. Le cas de cette Afrique postcoloniale où la langue de l'école est le français et où le plurilinguisme se vit si souvent dans la difficulté (la littérature s'en est fait l'écho) peut être utilement cité. Je rapportais, dans un ouvrage paru voici longtemps, ce mot d'un responsable pédagogique : « Heureusement, nous n'avons pas les moyens d'acheter vos dernières méthodes. Vous les considérez déjà comme périmées. C'est un moindre mal si nous passons directement aux suivantes, qui d'ailleurs font retour sur celles du passé. » (Martinez, 2017 (1^{ière} éd. 1996) : 122). L'expansion des empires coloniaux d'abord, la globalisation des sphères d'influence (militaire, économique, culturelle) ensuite, n'ont laissé que peu de place à des réflexions endogènes qui auraient permis aux sociétés non occidentales de déployer une didactique propre à leurs intérêts, à leur développement, à leur conception de ce qu'est une éducation. Les casseroles chinoises et les poulets surgelés bretons déferlent de nos jours sur Dakar, comme les didacticiens et les méthodes depuis le XIX^{ème} siècle. L'inspecteur de l'éducation Georges Hardy écrivait pourtant en 1917 : « Nous ne tenons pas à ce que l'école s'oppose au village et apparaisse aux habitants comme une importation », et encore : « La France ne demande pas qu'on lui procure en série des contrefaçons d'Européens »¹².

Pour en rester à l'enseignement des langues, on ne saurait passer sous silence que des formes de conciliation, sinon de coopération et d'interdisciplinarité, ont été proposées bien trop tard. On mentionnera, sans pouvoir, cela va de soi, s'attarder sur la question, l'ensemble des travaux sur le Français Langue Seconde, qui procédaient de ce point de vue scientifique (Cuq, Dumont, Martinez, Maurer, Spaëth, Verdelhan-Bourgade) ou encore ceux d'une *sociodidactique* éclairée (Cortier, Clerc, Dolz, Dreyfus, Rispaïl). Ces travaux étaient guidés, à juste titre sans doute, par la conscience qu'il existait une profonde hétérogénéité, voire une opposition entre des univers de vie et de pensée, tels qu'ils se rencontrent dans les situations

¹¹ Le présent texte reprend fondamentalement les définitions du plurilinguisme proposées par Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. et focalise sur la gestion stratégique du déséquilibre que suscite le contact des langues, sous les angles du parcours, de la familiarité et du rapport à l'institution éducative. (Coste, D. *et al.*, 2009 :19)

¹² Cité par Barthélémy, P., 2010. L'auteure convoque un cadre d'analyse pertinent à notre problématique de politique éducative, celui de l'articulation entre association, spécificité plutôt attribuée au colonialisme britannique, et assimilation, propre – en dépit de fluctuations historiques patentes – à la conception française. Sur le rôle d'un capitalisme mondialisé et sur les importations agricoles en Afrique : « Exportations de poulets : l'Europe plume l'Afrique ! » http://ccfd-terresolidaire.org/IMG/pdf/dossier_vola0f1b.pdf Consulté le 10/10/2017.

coloniales et postcoloniales ou celles de l'immigration. Ils montraient, par conséquent, comment les systèmes éducatifs pouvaient et devaient les prendre en compte. Nous n'avons peut-être pas été assez rigoureux et n'avons pas assez fortement fait comprendre ce qui se cachait sous la bonne parole, sous une sorte d'évangélisme, et parfois d'angélisme ; souvent aussi de nouvelles ingérences se substituaient-elles à la pensée autochtone¹³. Faute, peut-être d'une cristallisation épistémologique conséquente (on s'est parfois trouvé empêtré dans un jargon limité aux spécialistes) ou de moyens d'action, elles n'ont, en tout cas, pas renversé, sur les terrains concernés, la tendance profonde, parfois le goût irréfléchi, pour l'innovation importée¹⁴. Il me semble, pour ce qui nous concerne, que notre regard sur le paysage des langues et de ceux qui les parlent ou les apprennent en Asie pourrait gagner en modestie de ce que nous avons éprouvé ailleurs.

Le fond du problème réside, comme l'ont montré Légèze et Garric (dir., 2012), dans le rapport entre expertise, savoir et pouvoir. Là encore, l'expérience devrait aider à comprendre. On sait les difficultés de la France à ratifier la *Charte européenne des langues régionales*, en butte à un possible conflit de droit constitutionnel quand les sociolinguistes, les opinions publiques et la représentation nationale semblent avoir évolué sur la question (Truchot, 2008 ; Beacco & Cherkaoui Messin, 2010). En Afrique postcoloniale ou dans les aires créolophones, les propositions avancées par les spécialistes des situations multilingues depuis le soleil des indépendances ou la départementalisation, n'ont que bien parcimonieusement été reprises par les politiques. Elles ont rarement dépassé les projets, les thèses de doctorat ou les pamphlets militants, qui ont leur légitimité, mais ne suffisent pas. Elles ont été ignorées des politiques ou nous n'avons pas été capables de les faire entendre.

On en viendra, pour expliquer cet état de faits, à des notions sociolinguistiques bien connues, celles de *status* et de *corpus* (au sens de Kloss ou de Chaudenson), et à leur fonctionnement nécessairement systémique. La position d'une langue dans le répertoire commun, son *status*, induit un va-et-vient avec le *corpus*, les fonctions qu'elle remplira dans une société, et c'est, ensuite, de sa transmission, de son appropriation, à travers une politique linguistique et éducative planifiée, que dépendra en grande partie la vie de ce *corpus*. La question du plurilinguisme et du pluriculturalisme en Asie entre dans le cadre de cette réflexion générale sur l'articulation entre un travail de description, de proposition et d'impulsion sociolinguistique extérieur et la définition d'une politique éducative dotée de finalités et de moyens didactiques visant à agir sur le réel.

J'ai laissé entendre plus haut que la sociolinguistique devait trouver au delà des territoires qui lui sont traditionnellement reconnus (variation, configurations, représentations, discours, politiques...) d'autres moyens d'appréhender la réalité didactique dans sa complexité. Il manque à notre approche des situations éducatives un décryptage plus profond de la tectonique à l'œuvre, une lecture plus attentive : celle des facteurs historiques et culturels qui ont entouré et influencé des émergences spécifiques, telles que celles de l'Asie. Un auteur comme Mizoguchi Yuzo, 1991, peut nous aider, selon moi, à y voir plus clair. Mizoguchi distingue, parmi les cultures qui partagent les idéogrammes et le confucianisme, exceptées donc l'Inde et les Philippines, trois critères de différenciation qui induisent en chacune d'elles des attitudes et des comportements particuliers. Il retient un premier critère, celui des différences avec l'Europe vis-à-vis de la modernité (soit en tant qu'entités politiques autonomes ou colonisées, soit dans le traitement de cette modernité). Un deuxième critère

¹³ Trait immémorial, peut-être, de la pensée prométhéenne occidentale, et part maudite de l'héritage des Lumières, qui voulurent repenser et transformer la terre, c'est-à-dire, contradictoirement, abolir l'esclavage et exporter leur vision du monde, y incluant ainsi démocratie et consommation (cette *dissipation* des richesses dont parle Georges Bataille, 1949).

¹⁴ Voir Castellotti, V. *et al.*, 2016, et la *Postface* que j'ai consacrée aux limites de la contextualisation, dans Chardenet, P. & Blanchet, Ph. (dir.), 2011, rééd. 2014 : 509-517.

porte sur les différences nées de l'Histoire et de la culture propres à chaque pays. Enfin, un critère, est relatif aux différences nées des relations entre les pays concernés. Cette typologie factorielle – le rapport à la modernité, l'histoire propre et les relations dans l'aire asiatique – fait sens et aidera à lire les cultures éducatives spécifiquement nationales de chaque entité.

En ce qui touche notamment la diffusion des langues occidentales, le succès remporté dans plusieurs pays asiatiques par le *Cadre Européen* (CECRL) a souvent été mis à juste titre sur la sellette (Castellotti & Nishiyama, coord., 2011). Il est significatif, à mon sens, de ce que j'ai appelé ailleurs *les voyages d'Alice au Pays des Merveilles*. Ce succès est le résultat d'une rencontre assez logique : d'un côté, celle du goût pour l'évaluation qui est au centre de systèmes éducatifs héritiers d'une histoire (par exemple celle des lettrés, serviteurs des Empires) et d'une philosophie (confucéenne, en particulier, mais non seulement), et, d'un autre côté, la séduction docimologique présentée par le *Cadre* : échelles de compétence, niveaux communs de référence, descripteurs. Quiconque a sélectionné des étudiants étrangers pour une entrée en Master ou en doctorat sait pourtant quel crédit relatif accorder aux données d'un dossier quand il s'agit de juger des potentialités humaines. Le candidat ou la candidate *n'est pas* dans son dossier académique, ni même dans une biographie langagière qu'il ou elle aura retracée sous forme de portfolio (car il y a, pour beaucoup d'étudiants asiatiques, tant de réticences d'origine culturelle à se dévoiler, et ils ne sont pas les seuls).

Si la vision du plurilinguisme donnée par le projet européen était à l'évidence idéologique (Maurer, 2011) et ethnocentrée, elle était légitime, conforme, justement, à un projet humain et collectif, celui qu'initia le processus de Bologne entamé en 1998. Le paysage des langues en Asie et la phase de recomposition qu'elles vivent, les cultures éducatives qui s'y déploient ne s'y retrouvent pas. Une universitaire européenne qui avait fait, dans quelque capitale asiatique, une intervention sur le thème de l'évaluation racontait plaisamment, à son retour, avoir travaillé dans une salle de conférences entièrement tapissée de grandes photographies reproduisant le texte du CECR, présence vigilante préposée à son discours. Les accordailles sont loin d'être novatrices. Elles renforcent au contraire, à l'évidence, une tendance à l'évaluation traditionnelle, aussi formelle que celle des lettrés de jadis, ancrée au cœur des systèmes éducatifs asiatiques¹⁵.

Il paraît à l'observateur que, si l'Asie a retenu comme une priorité, parmi les objectifs du Conseil de l'Europe, ceux qui touchent au pragmatique, c'est probablement parce que leurs histoires ont été différentes. En revanche, si elle n'a pas retenu ceux qui touchent au socio-politique, à l'éducatif ou à l'interculturel, c'est parce que ces derniers forment un pré-carré auquel elle tient et qu'elle veut, autant que possible, préserver d'influences exogènes¹⁶. Kuradate *et al.*, 2015, me semblent aller dans ce sens quand ils décrivent « *l'élaboration de descripteurs Can do, actuellement mise en avant et prônée avec insistance par le MEXT (NB. Ministère japonais de l'enseignement), mais reformulée et propagée (...) avec élimination de l'idée du plurilinguisme et du pluriculturalisme* » et, dirai-je, par conséquent de la perspective humaniste qui l'entourait, au profit d'objectifs utilitaristes.

Une deuxième remarque méthodologique vient presque à la suite : elle porte sur la nécessité d'une approche qualitative concernant les processus observables. Il apparaît souvent que le nombre des locuteurs non-natifs (étrangers résidents ou travailleurs immigrés) est souvent sans commune mesure avec l'importance sociétale qui est accordée à leur présence et à l'usage qu'ils peuvent faire de leur vernaculaire, ce qui est aussi, on le sait, le cas ailleurs,

¹⁵ Chaque année, en Corée, le jour de l'examen d'entrée à l'université, les avions sont détournés et le silence se fait sur les villes, pour ne pas gêner les candidats.

¹⁶ Voir l'ouvrage de Souyri, 2016, qui retrace les étapes de ces contacts ambigus, faits autant de rejets que d'adoptions. Sur la notion de pré-carré culturel, des phénomènes de refus du même type sont apparus aux Antilles quand il a été question d'enseigner le créole guadeloupéen à l'école. « Kréyol-la, sé patwa-an nou » (le créole nous appartient).

en Europe, par exemple, quant au « ressenti » *hic et nunc* de « l'étranger », avec toutes les dérives que l'on connaît. Il y a là, bien entendu, un débat plus large sur la quantification (de soi, des autres) et le pouvoir du nombre, débat dans lequel se situe mon point de vue. En tout état de cause, on passerait à côté de l'essentiel – la circulation idéologique, les représentations – si l'on s'en tenait à des données quantitatives brutes, d'ailleurs difficiles à obtenir et à corrélérer. Le succès d'une conférence que j'ai donnée à l'*Alliance Française* de Bangalore, temple du numérique indien, m'a semblé beaucoup moins grand quand j'ai compris que la foule, que je croyais attirée par mon exposé sur les apprentissages multimodaux, était venue pour la dégustation de vins qui suivrait mon intervention. C'est pourquoi, anecdote mise à part, je privilégierais autant que nécessaire l'observation et l'expérience réfléchie sur la statistique¹⁷.

Une troisième remarque tiendra à la nécessité où nous sommes d'avouer nos ignorances. Trop souvent les travaux publiés par des spécialistes d'autres disciplines, dans d'autres langues et reflétant les points de vue des pays concernés, nous échappent, quand ils ne sont pas outrancièrement datés. À cet égard, les bibliographies de certaines thèses de doctorat révèlent dans quel état d'insécurité ou de dépendance sont nos étudiants venus de l'étranger, quand ils « oublient » de nous faire part de tout ce que nous ne savons pas, et que nous aurions pu apprendre de chez eux. On sait combien il est important de penser dans sa langue, et l'uniformisation croissante qui guette la production scientifique relève aussi d'une pensée réduite. Certes, le risque affecte bien d'autres domaines de l'activité humaine : les modes d'emploi des produits et objets quotidiens, d'une technologie sans cesse toujours plus complexe (la notice technique d'un Airbus représente des milliers de pages), la communication commerciale, les contrats et le droit des affaires. Mais en milieu scientifique, aussi, dans la recherche ou les colloques, la création et l'échange sont tributaires d'un *ethos* linguistique, langagier et comportemental, forcément altéré par l'emploi de moyens de pensée et d'expression *importés*. L'ethnologue Sophie Houdart, étudiant le fonctionnement d'un laboratoire japonais, parle d'une « *cosmologie locale dans un contexte teinté d'internationalisme* » (Houdart, 2007 : 19). Le problème est réel, vu les contraintes contemporaines de la recherche mondialisée et de la publication académique en *lingua franca*. Il n'échappe pas à nos collègues asiatiques et nombre d'entre eux s'y attachent, notamment à travers la traduction des concepts et les questions qu'elle leur pose¹⁸.

Quel projet téléologique pour un plurilinguisme asiatique ?

Une fois que sont posées les conditions épistémologiques (rejet de l'ethnocentrisme occidental, conscience de la complexité) et méthodologiques (approche qualitative, résilience et réflexion endogène), on doit en venir à la question de fond, qui est celle d'une recherche effective de finalités : pourquoi penser un plurilinguisme asiatique avec les outils de ce qu'on peut appeler une sociolinguistique ouverte et comment lui donner corps ? En somme, comment définir, dans la mesure du possible, un projet téléologique (c'est-à-dire portant en lui sa raison d'être) pour le plurilinguisme asiatique.

Longtemps, nous nous sommes couchés avec l'idée que le plurilinguisme nous attendrait au pied du lit, comme naturellement, le matin venu. Les représentations font leur effet. J'emprunte celle-ci, largement partagée dans l'opinion commune, à une intervention entendue lors d'un colloque asiatique : « Depuis que le monde a pris le nom de « Village global », il est

¹⁷ Je renvoie à l'excellent ouvrage de Nathalie Heinich, 2009 sur le *Bêtisier du sociologue*. Quant à la *gouvernance par les nombres*, on lira Supiot, A., 2015.

¹⁸ Par exemple, d'une part, Fu Rong, pour la Chine, et de l'autre, Himeta Mariko, pour le Japon, sur la traduction du CECRL, dans Zarate & Liddicoat, *op. cit.*, 2009.

indispensable d'être polyglotte pour intervenir dans les divers échanges internationaux ». Est-ce si sûr ? Et être polyglotte, est-ce avoir saisi ce que vaut le plurilinguisme ? Quelle part de la population scolaire est appelée à mettre à profit ses compétences en langue étrangère dans sa future vie d'adulte ? Quand on approche la question du plurilinguisme en Corée du Sud, on observe vite que l'anglo-américain sera la *lingua franca* des échanges obligés et que les cours de coréen pour étrangers n'atteindront guère que des publics limités. Hong Jiyeon, dans son article « South Korea : Education in a Multicultural Society » (*in* Hsieh, 2013 : 215-231), indique que les deux groupes concernés par l'apprentissage du coréen standard, mis à part les transfuges du Nord qui parlent leur propre variété, sont des étudiants en mobilité, des travailleurs immigrés et des couples internationaux¹⁹. Les non-coréanophones, quoiqu'en augmentation ces dernières années, représentent au plus 2 ou 3 % de la population.

On a donc affaire soit à un plurilinguisme fantasmagorique, soit à un projet largement anticipatoire pour l'avenir possible du pays. Il en est de même pour le Japon, où la démographie vieillissante et le plein emploi devraient, très vite, conduire soit à un recours accru à l'immigration, soit à une automatisation, une robotisation d'un maximum de tâches. Il ne semble pas que la première hypothèse se vérifie, au vu de différents indices : difficultés relationnelles (entre nurse philippine et grand-mère japonaise, la langue et les codes culturels paraissent forcément toujours un peu compliqués), progrès technologique apparemment sans limite (déjà, des robots peuvent apporter de l'aide sociale et même de l'affection), politique générale du pays.

Ma conclusion reste, comme je l'écrivais en 2013 – à ce moment-là en ce qui concernait la Corée – qu'il n'est pas de plurilinguisme institutionnel qui s'impose de lui-même, mais, au contraire, que nous assisterons à un jeu incessant d'avancées et de reculs. Ailleurs en Asie, le français a reflué depuis les années de l'intervention américaine dans la péninsule indochinoise, et en dépit d'un ancien et vif goût pour notre langue, mais il progresse en Chine. L'activité culturelle significative de *l'Espace français* de Hanoï, celle de *l'Instituto Cervantes* à New Delhi ou celle du *Goethe Institut* de la Villa Kamogawa à Kyoto ne passent pas inaperçues. Présences linguistiques et mouvements tendanciels demanderaient des études approfondies, mais la question du plurilinguisme n'est pas encore estimée à la mesure qui conviendrait, ni suffisamment traitée pour qu'on puisse tirer des conclusions durables.

Les informations disponibles – entre autres, celles qui viennent des associations d'enseignants – autorisent au moins à donner une vision d'ensemble intuitive du changement culturel dans la grande région, vision certes expérientielle et peut-être *impressionniste*, mais les impressions ne sont pas toujours fausses. Les motivations intellectuelles et morales décrites par Hsieh (cf. *supra*) se conjuguent à une éducation plurilingue liée encore à des valeurs collectives, mais aussi à un « retour sur investissement ». La compétence est incessamment mesurée à l'aune d'une évaluation obsédante, documentée par les enquêtes de l'OCDE dans les systèmes éducatifs asiatiques. Le seuil à franchir pour être reconnu et admis socialement entraîne une compétition sans frein. Certes, on accuse d'abord cette dérive d'entraver la créativité, l'imaginaire, le brassage d'idées (*Blue sky thinking*) au profit de l'esprit de système et du conformisme. Mais elle contribue aussi, et largement, aux suicides par *burnout* chez les étudiants, au harcèlement au Japon (*ijime*), à l'abus de cours supplémentaires, le soir, dans les institutions privées (*hagwon, shadow system*) en Corée.

Sans que les pays asiatiques aient le monopole de ce problème, l'enseignement des langues y renforce par ailleurs une éducation de classe et se révèle être un facteur de discrimination

¹⁹ En Corée, au Japon, à Taïwan, de jeunes hommes partent chercher une épouse, généralement plus au sud. L'intégration linguistique et culturelle de celles-ci ne va pas sans difficultés. Elle fait même parfois l'objet d'une préparation linguistique, bien sûr, relationnelle, culturelle (incluant le culinaire) avant le départ. Sur ces « mariages internationaux », souvent arrangés : <http://eglasiemepasie.org/asie-du-nord-est/coree-du-sud/2005-09-16-les-mariages-internationaux-en-coree/?SearchableText=avortement> Consulté le 8/10/2017.

sociale. Les établissements privés y jouent le premier rôle : chers d'accès, connotés « *western style* », placés sous le regard plus qu'attentif des parents, on y entre dès la « *baby-school* ». D'autres langues que l'anglais gagnent aussi à ce jeu de l'enseignement « valorisant ». On a dit plus haut l'avancée du français en Chine, explicable en partie par les contacts culturels et commerciaux avec la francophonie hors de France. Dans les lycées français, le nombre d'inscrits issus de la population locale est généralement majoritaire (les deux-tiers pour l'ensemble des établissements). Pour ce qui est de la langue japonaise, en Chine, à Taïwan encore, même si le nombre d'apprenants reste très modeste au regard de la démographie, il a progressé fortement, bien qu'à vrai dire il stagne depuis quelques années. On peut avancer sur ce point l'idée que la géopolitique régionale n'est pas étrangère à de telles variations : même si les touristes de République Populaire de Chine affluent dans les musées et les grands magasins de Tokyo, l'intérêt pour la langue et, dans une certaine mesure pour la culture japonaise, semble affecté par les tensions politiques actuelles, où s'additionnent les séquelles de la guerre (les événements de 1937, à Nankin, reviennent périodiquement), la question des îles contestées Senkaku/Diaoyu et la menace nord-coréenne²⁰.

On voit, à la faveur des indications données ci-dessus, combien l'existence d'un plurilinguisme, une fois reconnu et pris en compte par l'institution comme correspondant à un projet social, dépend du rapport sémantique entre définition d'une identité nationale *versus* une citoyenneté globale (*global citizenship*)²¹. Entre patriotisme et nationalisme, le concept importé de « citoyenneté globale », précisé par l'UNESCO, converge avec la Déclaration de 2001 sur la diversité culturelle où est promu comme objectif l'encouragement au plurilinguisme. Mais il n'a pas partout le même sens, ni la même importance. Il est fonction du stade de conceptualisation de l'identité nationale et cette identité tient à des institutions et à des opinions publiques forgées par l'Histoire, autour d'une langue, d'un parti, d'un roi ou d'un empereur²².

De cet ensemble de facteurs constitutif de la personne humaine, que je ne saurais, bien entendu, croire exhaustif, la langue émerge. Il est, d'emblée, généralement impossible de ne pas totalement maîtriser sa langue nationale (ou une des langues) reconnue(s) officiellement, ce qui ne signifie pas, bien entendu, que le répertoire individuel se limite partout également à celle(s)-ci : comment en serait-il autrement, se dira-t-on, sur un marché flottant, au bord du Mékong ? Mais cette compétence dans la langue maternelle peut aller jusqu'à constituer ce que l'on voit, au Japon, comme une véritable frontière entre intérieur et extérieur (*uchi/soto*) et l'attachement à l'écriture en *kanji* est un pilier de la culture nipponne que même McArthur et l'occupation américaine n'ont pu ébranler. Plus généralement, la maîtrise de la langue commune est une condition déterminante, un peu partout, pour l'intégration de l'individu au sein ou à côté d'une communauté nationale. Elle est même parfois une condition de la survie personnelle, quand l'on pense aux populations fragilisées – populations frontalières, immigrées, réfugiées – d'Asie du Sud-Est. D'un autre côté, aux yeux de certains États, l'existence même de minorités linguistiques nationales parait un obstacle à la construction ou au renforcement de l'identité commune. Dès lors, il n'est pas surprenant que les politiques

²⁰ En Chine : 387 924 (2003), 684 366 (2006), 1 046 490 (2012) mais on revient à 953 283 (2015). À Taïwan, on est passé de 120 000 (2003) à 190 000 (2009), puis à 233 000 (2012) mais on revient à 220 000 en 2015. Source : *Japan Foundation*, 2017. http://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/survey_2015/all.pdf Consulté le 13/10/2017. <http://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2016/china.html>. Consulté le 13/10/2017.

²¹ Voir UNESCO *Education à la citoyenneté mondiale* : <http://fr.unesco.org/ecm> Consulté le 13/10/2017. *Déclaration de 2001*, notamment Annexe II, 6 (« Stimuler le plurilinguisme ») : http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html. Consulté le 13/10/2017.

²² Par exemple, en Thaïlande, c'est autour de la famille royale que se sont historiquement construits l'intérêt pour le français et la francophilie.

linguistiques prennent les orientations les plus diverses, et parfois les plus coercitives²³. Elles vont rarement dans le sens d'un plurilinguisme harmonieux.

On peut toujours s'essayer à imaginer les politiques-fictions d'un plurilinguisme asiatique. Peut-être en sera-t-il peu d'heureuses. Je justifierai ces réserves par un exemple, emprunté à un ouvrage récent, non un ouvrage scientifique mais une remarquable bande dessinée française (Séchan, 2016). L'auteure y montre, sans prétention à jouer les spécialistes, comment, au Vietnam, les minorités ont été longtemps laissées de côté par le système éducatif central et continuaient donc à faire vivre au quotidien leur propre langue vernaculaire. Ici, il s'agit de l'ethnie *hmong*, qui attire beaucoup le regard étranger, par son histoire et la richesse de sa culture. En pays *hmong*, l'arrivée de touristes en nombre a répandu la présence d'un anglo-américain métissé tel qu'on le connaît partout en Asie. Mais le jour où, le pouvoir central « désenclave » la région de Sapa et la dote des écoles dont elle manquait, c'est évidemment le vietnamien, langue de scolarisation, qui s'installe partout, et le vernaculaire qui recule inéluctablement. Langue *hmong*, anglo-américain, vietnamien : entrant en conjonction avec l'évolution économique et sociétale du pays, avec son inscription dans l'ensemble régional de production et d'échanges qui se dessine en Asie de l'Est (la Chine et le Japon y ont leurs parts de marché), quel sera l'avenir du plurilinguisme de la région où vivent les Hmongs vietnamiens ?

Il ne peut y avoir de réelle diffusion des langues si les politiques culturelles et linguistiques ne révèlent pas une volonté d'ouverture et, plus encore, de constance dans l'ouverture vers le changement. Or c'est peu dire qu'elles sont souvent en retrait sur ce point. On sait à quels débats sociétaux l'implantation, la place ou la survie d'une langue étrangère dans le cursus (fût-ce, chez nous, le latin ou le grec) peut donner lieu : laquelle ? À quel âge ? Pour quoi ? Pour qui ? Au Japon, un parlementaire proposait, voici quelques années, de réduire l'enseignement en langues à ceux qui en avaient vraiment besoin, ce besoin étant estimé à quelques pour cent de la population. À l'inverse, le Japon, qui a tous les moyens technologiques et financiers nécessaires pour rendre plus présente sa langue à l'échelle internationale se prive comme volontairement – les causes en sont complexes – d'un réseau médiatique qui appuierait les efforts de la *Japan Foundation*. La méthode *Erin* mise en ligne par celle-ci est pourtant d'excellente facture. Mais sur la chaîne de télévision *NHK World* (qui offre également un cours en ligne, *Le japonais en douceur*), la langue presque exclusivement employée dans les informations, documentaires et reportages, est l'anglo-américain²⁴. À défaut d'une politique médiatique multilingue (comme celle de la *CCCT* chinoise, de *TV5 Monde* ou *France 24*), c'est le marché qui se charge de rendre sensibles langue et culture, à travers internet et les productions artistiques. Pour le japonais : *J-Pop*, *anime* et *manga*. Pour le coréen, le *drama*, le feuilleton télévisé, et la *K-Pop* en général, qui est un puissant vecteur du *hallyu* (la vague coréenne), jusqu'en Asie du Sud-Est et au-delà, en Europe même. Ce bouillonnement culturel, observable sur le terrain quand on y est plongé, correspond assez bien à ce qu'une Coréenne, enseignant en France, décrit comme une « perspective de développement culturel permanent animé par un processus génétique de fécondation croisée » (Bae, 2007 : 346). La culture reste le meilleur agent propagateur lorsqu'il s'agit de donner le goût d'apprendre les langues et les politiques linguistiques ne font souvent, malheureusement, que suivre le mouvement.

Je reprendrai, pour aller plus loin, quelques idées que m'ont inspirées les années où j'ai travaillé, vécu ou pris la parole dans plusieurs pays de cette (ces) Asie(s) en mutation. La

²³ Deux exemples. « Droits linguistiques » au Tibet : <https://www.hrw.org/fr/news/2016/05/22/chine-repression-accrue-au-tibet-liee-la-campagne-maintien-de-la-stabilite> Consulté le 8/10/2017. En revanche, aux Philippines : <http://www.deped.gov.ph/orders/do-16-s-2012> Consulté le 8/10/2017.

²⁴ Méthode de langue japonaise *Erin* <https://www.erin.ne.jp/fr/> Consultée le 15/10/2017. Méthode *Le japonais en douceur* <https://www.nhk.or.jp/lesson/french/> Consultée le 15/10/2017.

première d'entre elles m'amène à dire combien la grande région, entre nord et sud, montre son engagement dans des coopérations transdisciplinaires et translinguistiques toujours plus nombreuses. Elle le fait au sein des Départements d'éducation ou d'humanités, souvent bien moins cloisonnés que les nôtres. Elle le fait encore à la faveur d'accords interuniversitaires et associatifs, chaque jour plus étroits, entre la Corée et Singapour, entre le Japon et Taïwan, entre la Thaïlande et le Vietnam. Singapour a connu voici une quinzaine d'années, lors d'une série de séminaires régionaux, les balbutiements d'une réflexion sur l'intégration des TICE dans le curriculum de langues, quand, aujourd'hui, les travaux du *Centre for Language Studies* de la *National University of Singapore* montrent au grand jour les bouleversements éducatifs que suscitent le numérique et le multimédia. Avec de semblables moyens, c'est un bassin de formation scientifique et technologique est-asiatique qui est en vue. Il faut ajouter que ces rapprochements sont, parallèlement, le fait d'associations internationales scientifiques et professionnelles, régionales ou interrégionales, de plus en plus indépendantes des liens traditionnels avec l'Europe, plus autonomes et plus influentes. C'est le cas d'organisations liées à la francophonie comme la CAP/FIPF, dont le siège est actuellement à Tamkang, Taïwan, et comme le CREFAP/OIF, basé à Ho Chi Minh Ville, qui ont élaboré, depuis des années, une identité de partenariat des langues à travers leurs séminaires, leurs regroupements, leurs coopérations, leurs actions théoriques et de formation en Asie-Pacifique²⁵.

Pourtant, si la réflexion avance, la diversité de l'offre en langues étrangères est partout battue en brèche par l'anglo-américain. Quel plurilinguisme institutionnel peut-il donc être envisagé, en dehors de ce qui reste la langue véhiculaire et la langue étrangère jugée prioritaire, avec ce qu'elle apporte et ce qu'elle retire aussi aux savoirs et aux identités ? J'ai dit plus haut combien les campus multinationaux qui ont essaimé partout en Asie pesaient d'un poids non négligeable sur la construction intellectuelle et morale de la jeunesse scolarisée, des cadres, de l'élite intellectuelle formée aujourd'hui. De ce développement de strates sociales culturellement nouvelles, nées de la migration vers les grandes villes et qui constituent désormais une petite-bourgeoisie en forte augmentation, la Chine des mégalo-pôles est le modèle le plus frappant.

Dans tous les cas, j'émettrai l'hypothèse que l'instruction et la formation, si elles se font de plus en plus à travers une langue étrangère, seront à l'origine de transformations sociétales qu'on n'attend pas. Elles affecteront les modes de production, d'échanges, de consommation et d'éducation. Effet de la transformation, l'éducation est, certes, par nature, du point de vue sociologique, moteur de celle-ci et je n'aurais pas l'idée de me substituer aux sociologues pour mieux le dire. Elle l'est, pour ce qui concerne plus directement notre réflexion, en termes de construction de savoir, d'*épistémè* collective, avec les ajustements qui l'accompagnent et les remises en question qu'elle impose. Qu'elle vienne à passer par le *medium* d'une langue étrangère interroge. Une spécialiste de phonologie anglaise pointait récemment, comme un phénomène croissant, le décalage entre l'enseignement universitaire donné en anglais (*English-medium Course*) et la qualité attendue de cet enseignement. Elle envisageait, dans un premier temps, que les étudiants ne tirent pas toujours le bénéfice espéré de tels enseignements, s'ils ne sont pas suffisamment préparés à les suivre. Elle imaginait même que la compétence de l'enseignant dans sa discipline puisse être remise en cause par son anglais, si celui-ci n'a pas la qualité requise (Henderson, 2017). Pour aller dans le sens de ces hypothèses, je crois possible qu'apparaissent, sinon des formes de rejet, du moins des réactions en faveur d'une approche différente de ce que peut être une éducation internationale donnée en anglais. Il m'a semblé en voir les prémices dans plusieurs rencontres

²⁵ Voir le site de la *National University of Singapore* : <http://e-flt.nus.edu.sg/board.html> et précisément *Electronic Journal of Foreign Language Studies*. Consulté le 15/10/2017. CAP/FIPF : Commission Asie Pacifique de la Fédération Internationale des Professeurs de Français. CREFAP/OIF : Centre Régional Francophone d'Asie Pacifique, Organisation Internationale de la Francophonie.

interuniversitaires en Asie du Nord-Est, notamment au niveau d'une gouvernance qui commence à juger excessive la pression des classements d'établissements et d'évaluation des enseignants soumis, comme on le sait, à la publication scientifique en langue étrangère²⁶.

On imagine le chemin parcouru et celui qui reste devant nous, avant que l'approche sociolinguistique et l'éducation, en particulier l'éducation en langues, puissent voir véritablement se conjuguer leurs efforts. Les étapes à franchir sont ardues : avoir prise sur des langues en contexte social, c'est savoir se débarrasser de certitudes arrêtées et de schémas ethnocentrés ; les transmettre à ceux qui pourront s'en servir pour élaborer les outils de leurs pratiques d'enseignement, c'est le faire dans une approche respectueuse des différences. Il n'y a pas les « sachants » et les « non-sachants », les « faiseurs » et les « penseurs ». Une expertise extérieure, sur laquelle j'ai émis d'ailleurs des réserves, appelle une réflexion endogène et collaborative. La didactique a vocation à être une science *participative* d'intervention sociale.

L'Asie, mais pas seulement. Vers un laboratoire du plurilinguisme ?

La diversité des situations asiatiques dont j'ai essayé de donner des indices nous enseigne que l'avenir éducatif des pays concernés présentera le visage d'un Janus biface : il entendra prendre en compte une tradition éducative, des formes d'expression littéraires, langagières, culturelles héritées d'une longue histoire et, simultanément, tirer profit d'une capacité scientifique et technologique en développement exponentiel. Le paradigme, en matière de méthodologie de l'enseignement / apprentissage des langues, ne se posera plus comme résidant entre une tradition et une modernité (dont la figure emblématique serait le communicatif / actionnel). Il appellera d'autres pistes, y compris celles qui empruntent à des pédagogies traditionnelles. Elles ont, soyons-en conscients, tout leur sens dans tel ou tel contexte et ne sont pas forcément les moins efficaces pour tel ou tel profil d'apprenant, comme le montrent bien les travaux particulièrement tournés vers l'Asie réunis dans Lin-Zucker *et al.*, 2011. Mais le paradigme intégrera, en même temps, toutes les connaissances émergentes que nous offrent aujourd'hui les technosciences. Il saura recourir aux outils de la réalité augmentée, à ce que nous connaissons de la cognition située, à une réforme profonde des curriculums, à des dispositifs immersifs physiques et virtuels.

Dans le fil des travaux bien connus d'Appadurai et de ses successeurs, mais aussi du *dochakuka* (indignation) ou encore du *gemba kaizen* (collaboration horizontale) au Japon, de nouveaux agencements naissent. Ce n'est pas un éclectisme, mais ce sont des évolutions cohérentes qui se feront jour, loin des théories arrêtées, « car, même dans les sciences, les théories ont tendance, au fil du temps, à se figer en doctrines » (Edgar Morin, 2014 : 33). Des essais sont faits, des expériences réussissent, d'autres avortent. À Séoul, dans les années 2010, la municipalité avait décidé d'affecter un lecteur anglophone natif dans chaque établissement scolaire de la ville (plusieurs centaines au total) et l'impact de cette décision aurait pu être fructueux si des restrictions budgétaires n'étaient venues peu après faire rapporter, semble-t-il, la mesure²⁷. Peu importent les contradictions et les impasses qu'impliquent de nouvelles tentatives. « Tout ce qui doit être dépassé doit être aussi conservé, mais, aussi, tout ce qui doit être conservé doit être revitalisé », écrit encore Edgar Morin (2014 : 11).

²⁶ Par exemple, WUN, « Changing Roles of Universities in Social and Economic Governance », ZheJiang, RPC, 2012. On se doute que la sensibilité chinoise peut tout particulièrement avoir à s'exprimer sur la question d'une hégémonie linguistique nord-américaine.

²⁷ Programme ambitieusement intitulé « Innovative Education towards the Future for the Happiness of All » : http://english.sen.go.kr/3_relations/4_TeachingInSeoul.jsp Consulté le 15/10/2017

La question asiatique peut donc ouvrir la voie à une réflexion globale sur la constitution et la transmission du savoir, dont on ne saurait faire l'économie, même si la *doxa* éducative dominante est assez forte, chez nous, pour la réduire à la portion congrue. Les pays d'Asie sont conscients des enjeux actuels, qui se concentrent autour de la nature de l'innovation et du choix de la langue de formation. Il faudrait voir dans quelle mesure nos conceptions valent réponse pour le reste du monde et on aura compris que ma position personnelle n'incline pas dans ce sens. Je soutiens l'idée que nous avons à construire ensemble une *didactique réticulaire*, équilibrée, appuyée sur les technologies de notre temps, faite de réseaux de connaissances, et non d'idées simples voire simplistes et démenties par les faits : une approche méthodologique *tous-terrains*, la paix par les langues, un enseignement pratique, le plurilinguisme pour tous...²⁸ C'est une question d'éthique scientifique et d'éthique tout court, et c'est un tournant peut-être décisif pour les cultures asiatiques. Mais pas seulement pour elles.

Car, sans difficulté, on ose imaginer que l'Asie sera, là comme dans d'autres domaines, un laboratoire pour le XXI^{ème} siècle.

Bibliographie

- ANQUETIL, N., BOQUERAT, B., THEBAUT., V. & WEISSBERG, G., 2014 (4^{ème} éd.), *Géopolitique de l'Asie*, Paris, Nathan.
- APPADURAI, A., 1996, *Modernity at large. Cultural dimensions of Globalization*, University of Minnesota Press, trad. fr. 2005, *Après le colonialisme. Les conséquences culturelles de la globalisation*, Paris, Payot.
- BAE, J.S., 2007, *Regards interculturels vers l'Asie*, Belfort, UTBM, coll. Sciences humaines et technologie.
- BARTHELEMY, P., 2010, « L'enseignement dans l'Empire colonial français : une vieille histoire ? », *Histoire de l'éducation*, n° 128, consulté le 11 avril 2017 : <https://histoire-education.revues.org/2252>
- BATAILLE, G., 1949, *La Part maudite*, Paris, Editions de Minuit.
- BEACCO, J.-C., CHISS, J.-L., CICUREL, F. & VERONIQUE, D. (dirs.), 2005, *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF.
- BEACCO, J.-C. & CHERKAOUI MESSIN, K., 2010, « Les politiques linguistiques européennes et la gestion de la diversité des langues en France », dans *Langue française*, 167 (3), pp. 95-111.
- BLANCHET, P., MOORE, D. & ASSELAH RAHAL, S. (dirs.), 2009, *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris, AUF/EAC.
- BLANCHET, Ph. & CHARDENET, P. (dir.), 2011, rééd. 2014, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris, EAC.
- CASTELLOTTI, V. & NISHIYAMA, N. (coords.), 2011, *Contextualisations du CECR. Le cas de l'Asie du Sud-Est*, Revue Recherches et Applications, LFDM.
- CASTELLOTTI, V., DEBONO, M. & HUVER, E., 2016, « D'une didactique contextualisée à une didactique diversitaire » dans BABAULT, S., BENTO, M. & SPAETH, V. (dirs.), *Tensions en didactique des langues. Entre enjeu global et enjeux locaux*, Berne, Peter Lang, pp. 49-76.
- COSTE, D., MOORE, D. & ZARATE, G., 1997, 2009, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Conseil de l'Europe. Accessible sur

²⁸ Sur l'hypothèse d'une telle *didactique réticulaire*, voir mon ouvrage paru début 2018, où je décris un glissement de paradigme, *des sciences du langage aux NBIC*.

- https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_FR.pdf Consulté le 10/10/2017
- CRYSTAL, D., 2003 (2^{ème} ed.), *English as a Global Language*, Cambridge, CUP.
- DE VOOS, G. & LEE, Ch. S., 1982, *Koreans in Japan. Ethic Conflict and Accomodation*, Berkeley, UCP, pp. 31-57.
- HEINICH, N., 2009, *Le bêtisier du sociologue*, Paris, Hourvari-Klincksieck.
- HENDERSON, A., 2017, « Accented speech and English-medium instruction : What can Teachers and Students do ? », Conférence, EPIP, Université de Caen. Accessible sur : <https://epip5.sciencesconf.org> Consulté le 12/10/2017.
- HOUDART, S., 2007, *La cour des miracles. Ethnologie d'un laboratoire japonais*, Paris, CNRS.
- HSIEH, P.-T. J. (dir.), 2013, *Education in East-Asia*, London, Bloomsbury.
- KIRKPATRICK, Th. A., 2010, *English as a Lingua Franca in ASEAN. A Multilingual Model*, Hong Kong, HK University Press.
- KURADATE, K., KUNIEDA, T. & NOZAWA, A., 2015, « Programmation plurilinguale. Comment élaborer des descripteurs afin de s'orienter vers un curriculum commun des langues ? », Pré-actes, Congrès SJDF, Université Seinan Gakuin, Fukuoka.
- LEGLISE, I. & GARRIC, N. (dirs.), 2012, *Discours d'experts et d'expertise*, Berne, Peter Lang.
- LIN-ZUCKER, M., SUZUKI, E., TAKAHASHI, N. & MARTINEZ, P. (dirs.), 2011, *Compétences d'enseignant à l'épreuve des profils d'apprenant*, Paris, Editions des Archives Contemporaines.
- MCCRUM, R., 2010, *Globish. How English became the World's Language*, New York, Norton.
- MARGOLIN, J.-L. & MARKOVITZ, C., 2015, *Les Indes et l'Europe. Histoires connectées. XV^{ème}-XXI^{ème} siècles*, Paris, Folios Gallimard.
- MARTINEZ, P., 1996 (8^{ème} éd. actualisée, 2017), *La didactique des langues étrangères*, Paris, PUF, Collection Que Sais-je ?
- MARTINEZ, P., 2011 (rééd. 2014), *Postface*, « Contextualiser, comparer, relativiser : jusqu'où aller ? » dans Chardenet, P. & Blanchet, Ph. (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris, Editions des Archives Contemporaines, pp. 509-517.
- MARTINEZ, P., (dir.), 2013, *Dynamique des langues, Plurilinguisme et Francophonie. La Corée*, Paris, Riveneuve, coll. « Actes académiques ».
- MARTINEZ, P., 2018, *Un regard sur l'enseignement des langues. Des sciences du langage aux NBIC*, Paris, Editions des Archives Contemporaines.
- MARTINEZ, P. & CHOI, H.-J., 2012, « Une identité à l'épreuve de l'autre : représentation des cultures anglo-américaine et française chez des jeunes en Corée », dans Dinvaut, A. et al. (dirs.), *Voyages en littérature, langues et cultures*, Southampton, Synergies Royaume-Uni et Irlande, pp. 255-264.
- MARTINEZ, P. & YAMAMOTO, S., 2013, « Intellectuels africains francophones en Asie. Parcours et regards », dans *Croisements*, Revue francophone de Sciences Humaines d'Asie de l'Est, n°3, *Asie/Afrique*, Editions Atelier des Cahiers, Séoul, pp. 12-32.
- MARTINEZ, P. & TAKAHASHI, N., 2014, « Corée et Japon dans les récits des voyageurs français en Corée », dans *Croisements*, Revue francophone de Sciences Humaines d'Asie de l'Est, n°4, *Voyages, Voisines*, Séoul, Atelier des Cahiers, pp. 22-38.
- MAURER, B., 2011, *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*, Paris, Editions des Archives contemporaines.

- MIZOGUCHI, Y. & VANDERMEERSCH, L. (dirs.), 1991, *Confucianisme et Sociétés asiatiques*, Paris, L'Harmattan/Tokyo, Sophia University, Recherches asiatiques.
- MORIN, E., 2014, *Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation*, Paris, Domaine du possible, Changer l'Education, Actes Sud/Playbac.
- OSTLER, N., 2010, *The Last Lingua Franca. The Rise and Fall of World Languages*, London, Penguin Books.
- SECHAN, L., 2016, *Les brumes de Sapa*, Paris, Editions Delcourt.
- SOUYRI, P.-F., 2016, *Moderne sans être occidental. Aux origines du Japon d'aujourd'hui*, Paris, NRF, Gallimard.
- SUPIOT, A., 2015, *La gouvernance par les nombres. Cours au Collège France (2012-2014)*, Paris, Fayard.
- TRUCHOT, C., 2008, *Europe : l'enjeu linguistique*, Paris, La documentation française.
- ZARATE, G. & LIDDICOAT, A. (dirs.), 2009, *La circulation internationale des idées en didactique des langues*, revue *Recherches et Applications*, LFDM.

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

Comité de rédaction : Michaël Abecassis, Salih Akin, Sophie Babault, Claude Caitucoli, Véronique Castellotti, Régine Delamotte, Robert Fournier, Stéphanie Galligani, Emmanuelle Huver, Normand Labrie, Foued Laroussi, Benoit Leblanc, Fabienne Leconte, Gudrun Ledegen, Danièle Moore, Clara Mortamet, Alioune Ndao, Isabelle Pierozak, Gisèle Prignitz.

Rédactrice en chef : Clara Mortamet.

Comité scientifique : Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Jean-Marie Klinkenberg, Jean Le Du, Marinette Matthey, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolai, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffélec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

Comité de lecture pour ce numéro : Michael Abecassis, Salih Akin, Nathalie Auger, Michelle Auzanneau, Sophie Babault, Annette Boudreau, Véronique Castellotti, Jean-François De Pietro, Marc Debono, Régine Delamotte, Robert Fournier, François Gaudin, Silvia Lucchini, Céline Peigné, Jean-Louis Rougé, Claire Saillard, Valérie Spaeth, Laurence Vignes, Sylvie Wharton.

Laboratoire Dylis – Université de Rouen
<http://glottopol.univ-rouen.fr>

ISSN : 1769-7425