



La culture éducative dans les habitudes d'enseignement/apprentissage des participants en milieu thaïlandais



Parkpoom Jaime-Aree*

Les interactions didactiques ne dépend pas seulement de leur compétence langagière de la langue cible, mais aussi de ce que l'on appelle leur *culture éducative*. C'est ainsi que nous voudrions aborder cette question. Plus précisément, la question de la *culture éducative* des apprenants attire de plus en plus l'attention des chercheurs dans la mesure où elle représente un ingrédient non négligeable dans l'analyse des interactions didactiques : comment la culture éducative fonctionne-t-elle dans une classe de langue, dans différentes cultures ? La culture éducative intervient en effet dans toutes les circonstances pédagogiques telles que l'attribution des tours de parole, la relation interpersonnelle, les formes d'adresse ou la formulation des actes de langage. C'est dans ces aspects que nous pouvons mesurer aussi le rôle de la culture éducative dans les habitudes d'enseignement/apprentissage des participants thaïlandais. On abordera dans un premier temps la notion de *culture éducative*. En effet, on mettra l'accent sur une définition de la culture éducative et sur ses influences dans le contexte éducatif thaïlandais



La culture éducative dans l'enseignement/apprentissage du français en Thaïlande

Il est admis que les différences culturelles des individus en co-présence influencent leur rapport interpersonnel et jouent un grand rôle

dans l'interprétation et l'intercompréhension en contexte interculturel. On s'intéressera dans cette partie à la notion de *culture éducative* dans l'enseignement/apprentissage du français en Thaïlande. Cette partie a pour objectif de définir cette *culture éducative*. Puis, nous mettrons l'accent sur la culture éducative en contexte thaïlandais : les habitudes d'enseignement et d'apprentissage des participants.

1.1 Pour une définition de la « culture éducative »

La notion de *culture éducative* est essentiellement liée à une situation de l'enseignement/apprentissage des langues. Le facteur linguistique de la langue cible a été l'objet de nombreux travaux ayant donné lieu à des progrès dans la didactique. S. Moirand (1990) remarque sur ce point que plusieurs chercheurs semblaient ignorer la dimension socioculturelle de la langue enseignée : on souligne que le langage est un outil de communication sans prendre pour autant en considération la fonction essentielle de cet outil qui est d'assurer la *compréhension mutuelle*. Ainsi, apprendre la langue, ce n'est pas seulement apprendre sa grammaire et son vocabulaire pour communiquer avec les autres en L2, mais aussi apprendre sa culture.

Cette idée inspire alors les travaux des ethnologues et des sociolinguistes.

* Professeur Assistant, Dr., section de français, l'Université Burapha.

Par exemple, J.-J. Gumperz indique que « communiquer est un processus social complexe, qui implique bien d'autres éléments qu'un émetteur et un récepteur ». (J.-J. Gumperz 1964, p. 183). Cela implique qu'un échec de communication interactionnelle met en évidence la complexité de plusieurs éléments cachés dans des échanges entre deux personnes en co-présence. Pour E.-T. Hall, la communication concerne « les moyens par lesquels on transmet un sens à ce que font des êtres humains ». (E.-T. Hall 1959, p. 38). C'est ainsi que dans ces perspectives la notion de *communication* est très proche de celle de *culture*. Nous ne pouvons pas aborder la question de *culture* sans nous référer à une situation de communication.

La relation étroite entre *communication* et *culture* met en valeur le terme « situation/contexte » dans l'enseignement/apprentissage des langues. Sur ce point, J.-C. Béacco et ses collègues précisent dans l'introduction de l'ouvrage intitulé *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* que pour mieux comprendre la *culture éducative*, il faut tout d'abord s'intéresser à ce qu'on appelle « situation de communication » :

« Il en est ainsi de la notion de *situation* qui, à partir des années 1970, met l'accent sur un découpage du monde que peut opérer un sujet en termes de « situation de communication » dont le fonctionnement social et discursif est largement prévisible ». (J.-C. Béacco et al. 2005, p. 5).

Ce que veulent dire les auteurs de cet ouvrage, c'est que l'enseignement/apprentissage des langues est étroitement lié à des situations de communication. En effet, une situation de communication peut permettre au sujet parlant de mieux prévoir ce que dit son interlocuteur. Elle permet également à l'action pédagogique de

l'enseignant de s'appuyer sur le situationnel destiné à faire comprendre à l'apprenant le fonctionnement social et discursif de la L2 :

« la reconnaissance du script ou du scénario permet au sujet social de s'orienter et de donner des réponses appropriées à la situation de départ ». (J.-C. Béacco et al. *Ibid*).

Autrement dit, sans prendre en considération l'importance d'une situation de communication, le sujet parlant ou l'apprenant en langue étrangère risque de mal interpréter et notamment d'employer improprement la langue apprise. Par exemple, dans une classe de langue, le déroulement de la classe et des pratiques pédagogiques sont fortement conditionnés par les rituels et les routines didactiques, qui sont en permanence avec la culture et/ou la situation dans laquelle elles se trouvent.

Ainsi, cette notion de *situation* joue un rôle important dans la communication interactionnelle. « Important » parce que d'une part le sens des mots varie selon le contexte, qui permet une bonne interprétation et que d'autre part cette notion de *contexte* est dès lors omniprésente dans la transmission des savoirs : pour transmettre à l'apprenant un savoir, l'enseignant doit faire appel à ce qu'on appelle l'« ethnographie de la communication » des participants : des facteurs nationaux, linguistiques, paralinguistiques, socioculturels, ethniques et éducatifs. Il faut donc apprendre à décrire et à dégager les contextes pour mieux comprendre le fonctionnement social de la langue, pour pouvoir communiquer avec les autres en L2 et surtout pour utiliser proprement la langue cible.

La notion de *culture éducative* régit le déroulement de la classe, c'est-à-dire qu'on

trouve les activités pédagogiques et les traditions d'apprentissage qui forment comme « un ensemble de contraintes qui conditionnent en partie enseignant et apprenants ». (J.-C. Béacco et al. *ibid*, pp. 6-7). La culture éducative des participants dans une classe de langue rend par ailleurs la transmission des savoirs difficile. Cela peut s'expliquer par le fait que cette transmission se produit souvent sous la forme d'exercices que certains élèves n'arrivent pas à comprendre, voire à réaliser. Chacun a en effet son style d'apprentissage qui varie en fonction de ses habitudes d'apprentissage et notamment de ses origines diverses. Ceci montre que la compétence à exécuter des tâches pédagogiques proposées par l'enseignant varie et est essentiellement conditionnée par sa culture éducative.

La culture éducative se manifeste également dans les habitudes d'enseignement de l'enseignant. Si on regarde attentivement les pratiques de transmission des savoirs, on constate qu'en général elles sont influencées par des modèles que l'enseignant a rencontrés au cours de sa scolarité : « c'est sans doute l'intérêt heuristique du « répertoire didactique » entendu comme une manière d'accomplir son être-professeur inscrit dans une culture éducative donnée ». (J.-C. Béacco et al. *Ibid*, p.7). Nous pouvons y ajouter que le répertoire didactique de l'enseignant se modifie au cours de son enseignement : lorsque le professeur rencontre un problème imprévu, son répertoire didactique doit s'adapter à cette situation didactique, c'est ce que F. Cicurel appelle la *flexibilité communicative*¹.

Pour M. Byram (1997), l'enseignement/apprentissage des langues se réfère aussi à la culture éducative des participants :

« there is a growing concern with foreign language teaching (FLT) with the ways in which language learning is related to cultural learning ». (M. Byram 1997, pp. 53-54).

Le « focus » sur la relation étroite entre l'enseignement des langues et la culture éducative des participants montre ce que l'auteur appelle « cultural awareness ». Si, par exemple, l'enseignant ignore les habitudes d'apprentissage de l'apprenant, un échec de son enseignement peut se produire. Car la connaissance des habitudes des élèves d'origines différentes, dans la solution de leurs problèmes, peut permettre au professeur de mieux comprendre leur culture éducative. « Cultural awareness » (terme proposé par M. Byram 1997) est donc un élément essentiel des pratiques discursives de l'enseignant visant à éviter un problème de malentendu et d'incompréhension lié à la culture éducative des apprenants.

Pour conclure, la culture éducative occupe une place très importante dans l'enseignement/apprentissage des langues car les habitudes d'enseignement/apprentissage des participants se manifestent à travers leur culture éducative. Elle gère donc toutes les pratiques de transmission des savoirs : le rapport entre professeur et étudiant, le contrat didactique, l'attribution des tours de parole, les modèles de référence d'enseignement et les formes d'activités pédagogiques imposées.

« La culture éducative en contexte thaïlandais »

Dans cette partie, nous tenterons d'aborder les influences culturelles de la culture éducative dans le système éducatif

¹ Terme utilisé par F. Cicurel dans « le français dans le monde », n° 183, Interaction et communication.

thaïlandais. Plus précisément, on va essayer d'expliquer comment l'enseignement/apprentissage est conditionné par la culture éducative du pays. Deux facteurs principaux se dégagent : la classe comme lieu sacré et la place de l'enseignant : deuxième parent des élèves.

1) *La classe est un lieu sacré*

La classe représente pour les Thaïlandais un objet bien plus qu'un lieu d'observation des pratiques pédagogiques. Il faut tout d'abord parler brièvement de l'histoire de l'enseignement/apprentissage en Thaïlande. En effet, elle est longuement liée à la religion bouddhiste. Le temple bouddhiste est considéré comme le premier lieu de transmission des savoirs. Il faut savoir que la Thaïlande est l'un des plus grands pays bouddhistes au monde : 95% des Thaïlandais sont bouddhistes, ce qui fait que le bouddhisme est bien évidemment la religion majeure du pays. C'est ainsi que depuis très longtemps le temple est comme le centre de la société où toutes les activités sont organisées, y compris l'enseignement/apprentissage. Les Thaïlandais envoient leurs enfants dans le temple pour qu'ils apprennent à lire et à écrire. Il est intéressant de savoir que selon les principes du Bouddhisme, seuls les hommes peuvent s'approcher des moines bouddhistes alors que les femmes sont interdites de les toucher. Pour les Thaïlandais, les moines, sacrés et respectés, sont considérés comme des sages : ils apprennent le bali et le sanskrit afin de lire les livres sacrés. Alors,

leur rôle ne se limite pas à prier, à propager les principes bouddhistes et à prêcher, mais aussi à enseigner les habitants-hommes de la communauté.

C'est ainsi que les moines bouddhistes ne jouent pas seulement un rôle d'enseignant, mais un enseignant sacré. « Sacré » parce que ces moines se sont engagés par des vœux : il faut suivre strictement la règle d'un ordre religieux¹ et surtout prodiguer les principes du Bouddhisme. Cette dernière mission engagée des moines bouddhistes – *prodiguer les principes bouddhistes* – révèle leur rôle second, qui est celui d'enseignant.

Puisque la transmission des savoirs est, dès l'origine, effectuée par les *moines-enseignants* dans le lieu sacré du temple, la culture éducative est très stricte pour les élèves thaïlandais. Par exemple, une salle dans laquelle les pratiques pédagogiques sont transmises s'appelle le « sala »². Ce n'est pas un enclos dans lequel sont disposés quelques meubles, tables, chaises et tableau noir. Le « sala » est en revanche un lieu sacré essentiellement consacré aux activités religieuses. Cependant, ce « sala » peut être adapté à l'enseignement/apprentissage des garçons du village. C'est pour cette raison que le déroulement de la classe et la transmission des savoirs sont conditionnés par les règles de la religion bouddhiste qui imposent leurs propres rituels et routines. Par exemple, les filles n'ont pas le droit d'aller dans le « sala-classe ». En outre, avant et après la classe, les élèves doivent faire le

¹ Les moines bouddhistes doivent strictement suivre les 221 règles de l'ordre religieux. En réalité, ces 221 règles sont les interdictions permettant aux moines de rester dans l'ordre et notamment un jour d'arriver à l'illumination et au nirvana.

² Le « sala » est en thaïlandais un pavillon où toutes les activités religieuses se produisent. Dans le « sala », il y a une statue de Bouddha que tout le monde doit respecter.

« wai »¹ à une statue de Bouddha et au moine-enseignant. La prise de parole des élèves ne se fait strictement que par une sollicitation du moine-enseignant et ces élèves doivent s'asseoir par terre. Ces exemples des rituels et des routines conditionnés par les règles du Bouddhisme renvoient au fait que le « sala-classe » n'est pas considéré comme un lieu ordinaire où les apprenants ont le droit de s'exprimer librement. Bien au contraire, c'est un lieu sacré : ces étudiants s'y réunissent pour apprendre des savoirs, mais « apprendre » veut dire dans ce contexte éducatif thaïlandais, apprendre à *écouter* le moine-enseignant. En effet, les quatre habilités de base – *écouter, parler, lire et écrire* – sont enseignées, et les élèves les apprennent *en écoutant* leur moine-enseignant. C'est une habitude d'enseignement/apprentissage des participants dans le lieu sacré « sala-classe ». Cela montre qu'un bon élève est celui qui ne s'exprime pas et qui ne s'oppose pas aux pratiques didactiques imposées par leur moine-enseignant. Autrement dit, les apprenants apprennent les savoirs en silence². Pour les Thaïlandais, on n'arrive à bien se concentrer que lorsqu'on se trouve dans une ambiance pédagogique dite *silencieuse* : le silence permet, selon les Thaïlandais bouddhistes, d'élaborer des idées, une bonne compréhension des choses et donc d'acquérir la sagesse. Alors, pour respecter le lieu sacré, les activités didactiques destinées à l'oral des apprenants ne sont guère valorisées, il vaut mieux que les élèves se modèrent et écoutent le professeur.

Retracer l'histoire nous a permis de décrire les traditions de l'enseignement/apprentissage des participants thaïlandais. À vrai dire, les habitudes d'apprentissage des élèves – *l'attitude réservée* – se réfèrent essentiellement à leur culture éducative influencée par les règles religieuses. Même si aujourd'hui la transmission des savoirs est largement organisée dans des écoles modernes – publiques et privées – et proposée par l'enseignant-civil, quelques traces historiques dans les habitudes d'apprentissage des apprenants existent encore.

2) L'enseignant est comme deuxième parent des élèves : un blocage pour la construction de leur discours en classe

La culture éducative est aussi impliquée dans les rôles de l'enseignant. Avant d'aller dans les détails, il est utile de comprendre ce que signifie *l'enseignant-Kru* en contexte thaïlandais. Une définition du terme « Kru » proposée par la Commission thaïlandaise de la Culture nationale le confirme :

« « Kru » signifie celui qui éduque, qui prodigue des savoirs, qui crée des connaissances et qui développe les ressources humaines pour la prospérité de la société et du pays ». (traduit de thaïlandais, source : La Commission thaïlandaise de la Culture nationale).

¹ Le « wai » est sans doute une salutation à la thaïlandaise. Ce geste de salutation a un sens connotatif dans la société thaïlandaise : lorsqu'on fait le « wai » à quelqu'un, cela veut dire d'une part qu'on le salue et d'autre part qu'on le respecte. Celui qui fait le « wai » à quelqu'un, c'est celui qui est, dans le dernier sens, inférieur. C'est ainsi qu'en Thaïlande, le « wai » ne se fait pas à n'importe qui et n'importe quand : lors d'une rencontre entre amis, ils ne se font pas le « wai » car la relation interpersonnelle s'établit d'une manière plutôt amicale, voire égale.

² L'attitude « réservée » des élèves thaïlandais constitue l'une des caractéristiques particulières dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères du pays. À noter qu'« apprendre dans une ambiance muette » se produit souvent dans les pays de l'Extrême d'Asie comme la Chine, la Corée du Sud, le Japon et la Thaïlande. Sur ce point, E. Suzuki (2005) partage cette idée en indiquant que la plupart des apprenants japonais ne s'expriment pas dans une classe de langue. Cette habitude d'apprentissage est essentiellement liée à leur culture éducative.

Sur ce point, D.-L. Simon détaille le rôle important de l'enseignant thaïlandais :

« Les élèves ont peur de poser une question en général ; ce n'est pas seulement dans la classe de français. C'est parce qu'il y a longtemps dans le passé, le professeur était un peu comme les parents ; il fallait que les élèves le respectent (...) ». (D.-L. Simon 1988, p. 118).

La société thaïlandaise accorde en effet de l'importance au métier « enseignant ». Car l'enseignant n'est pas seulement celui qui prodigue aux apprenants des savoirs, mais aussi celui qui leur apprend les bonnes manières. C'est pour cela que les Thaïlandais

considèrent l'enseignant comme *deuxième parent des élèves*. Cette importance se manifeste par le terme d'adresse uniquement réservé au métier « enseignant ». Le voici :

- « Kru »

Compte tenu des fonctions de « Kru » qui dépassent largement une triple fonction professorale, on n'arrive pas à trouver l'équivalent exact pouvant le traduire littéralement en français. En thaïlandais, ce terme peut être :

- un nom

Ce « Kru » enseigne l'histoire et la géographie.

- un pronom personnel de la première personne du singulier, sans distinction du genre, en fonction de sujet et utilisé uniquement en milieu institutionnel

« Kru » pense que l'examen final ne sera pas très difficile.

=
(je)

- un pronom personnel de la deuxième personne du singulier, sans distinction du genre, en fonction de sujet

« Kru » krab/ka¹, « Kru » pense que je vais réussir l'examen final ?

=
(vous)

- un pronom personnel de la troisième personne du singulier, sans distinction du genre, en fonction de sujet

Moi, je pense que « Kru » + (le mon de cette personne) est très aimable.

=
(Monsieur (il)/ Madame (elle) + le nom de cette personne)

¹ En thaïlandais, lorsqu'on s'adresse aux seniors ou aux supérieurs, pour être poli, on termine toujours la phrase en ajoutant des terminaisons « krab » pour les hommes et « ka » pour les femmes. C'est donc une formulation de politesse.

Même si les professeurs des universités ont essayé de définir le terme « Kru » comme *un maître qui n'enseigne qu'au niveaux élémentaires et primaires*, certains d'entre eux préfèrent qu'on les appelle « Kru » comme terme d'adresse. Cela peut s'expliquer par le fait qu'être « Kru », ce n'est pas un métier facile à exercer parce que « Kru » doit se consacrer pleinement à son enseignement et notamment à l'acquisition des bonnes manières des élèves. C'est en fonction de cette seconde mission que les Thaïlandais apprécient et respectent profondément « Kru » : lorsque les parents amènent leurs enfants à l'école, ils leur apprennent très souvent à mémoriser par cœur cette phrase : « Sois sage, tu **écoutes** ton « Kru » ».

Cette expression permet de se rendre compte du statut social, de l'autorité et du rôle important de « Kru » dans la société thaïlandaise. En effet, les parents thaïlandais confient à « Kru » leurs enfants. La tâche de « Kru » est à la fois lourde et difficile : il prend toute la responsabilité de l'éducation, l'évolution morale et le comportement de ses élèves. C'est avec cette tâche que « Kru » ne peut pas se permettre de se comporter n'importe quoi dans sa vie professionnelle et privée. Pour les Thaïlandais, « Kru » doit être un modèle parfait pour les élèves.

L'importance des rôles de « Kru » est d'ailleurs confirmée par les deux cérémonies essentiellement liées aux traditions éducatives du pays :

- « *วันครู (Wan Kru), littéralement la fête des enseignants* »

Devant l'importante responsabilité des professeurs, le Gouvernement thaïlandais a décidé d'organiser la cérémonie de « Wan Kru » le 16 janvier 1957. Désormais, chaque année le 16 janvier est officiellement « Wan Kru », ayant pour objectif de commémorer les bienfaits, les reconnaissances et les mérites de « Kru ». Au siège principal du

Gouvernement thaïlandais à Bangkok, Monsieur le Premier Ministre décerne, le 16 janvier, aux « Kru sélectionnés » pour leur compétence professionnelle, un certain nombre de récompenses.

- « *วันไหว้ครู (Wan wai Kru)* »

« Wan wai Kru » a lieu tous les ans dans des établissements scolaires pendant la dernière semaine du mois de juin. Cette cérémonie a le même but que la première, mais la seule différence réside dans le fait que « Wan wai Kru » est traditionnellement organisé par l'institution et les élèves. Cette cérémonie montre la solidarité étudiante en ce sens où toutes les classes et tous les niveaux scolaires d'une école se réunissent, la veille de la cérémonie, pour préparer et décorer des plateaux de fleurs dédiés à leurs « Kru ». Le lendemain matin les étudiants, tous présents dans la cour de l'école, lisent à haute voix l'éloge de « Kru ». Puis, ils s'approchent des « Kru », se prosternent à terre (avec les mains jointes pour saluer) et s'agenouillent pour leur offrir ces plateaux de fleurs. Cette attitude souligne le respect, l'hommage et la gratitude profonde envers « Kru ».

Parler de l'importance de « Kru » en montrant son statut social, son autorité et son rôle de deuxième parent des élèves n'est pas inutile parce que cela permet de trouver la relation étroite entre l'attitude de respect et de gratitude et la culture éducative de l'enseignement/apprentissage des participants thaïlandais. En effet, cette attitude se traduit manifestement par l'attitude « réservée » des apprenants en classe de langue.

D. Gonin le confirme en décrivant l'ambiance de la classe en Thaïlande :

« Les attitudes des élèves face aux professeurs sont empreintes d'un respect qui confine à la vénération. Les classes sont silencieuses ; aucun problème de discipline sérieux ne s'y pose (...) ». (D. Gonin 1976, p. 167).

On voit que la culture éducative des élèves thaïlandais reflète bien leurs habitudes d'apprentissage, c'est-à-dire que le respect se transforme souvent en attitude « réservée ». En contexte éducatif thaïlandais, ce n'est pas l'enseignant qui reste à l'écoute auprès des élèves, ce sont, en revanche, ces derniers qui écoutent et suivent leur professeur. Nous pouvons dire que l'attitude « réservée » rend dans certains cas les apprenants thaïlandais passifs sans initiative. Parfois, le respect envers l'enseignant se traduit par la peur de s'exprimer dans la classe.

Les traditions éducatives en contexte thaïlandais permettent de constater à quel point les rôles importants et le statut social de l'enseignant conditionnent les interactions didactiques en classe. Le respect et la gratitude envers l'enseignant se traduisent parfois par la peur et l'attitude « réservée » des apprenants, attitude qui peut empêcher une véritable construction du discours. La description de la culture éducative des participants thaïlandais contribuera à l'étude du répertoire didactique de l'enseignant et notamment à la construction du discours des étudiants en difficulté, sujets que nous aborderons dans la partie qui suit.



Les habitudes d'apprentissage des apprenants et les cultures éducatives thaïlandaises

Les cultures éducatives ne sont pas seulement impliquées dans le répertoire didactique de l'enseignant, mais aussi dans les habitudes d'apprentissage des apprenants. Dans cette partie, l'accent sera mis sur les habitudes d'apprentissage des élèves thaïlandais à travers notre observation des classes de français en Thaïlande. Plus précisément, nous aborderons l'attitude « réservée » de ces apprenants que nous avons croisée de passage à plusieurs reprises. L'importance accordée à l'écrit liée au

concours d'entrée à l'université sera d'ailleurs analysée dans la dernière partie.

1) *L'attitude « réservée » des apprenantes thaïlandaises observées comme blocage de la construction de leurs paroles*

Malgré les techniques d'enseignement adaptées qui favorisent plus ou moins la construction du discours des élèves, l'attitude « réservée » de ces apprenants constitue sans doute l'une des composantes principales de leurs cultures éducatives. Cela renvoie aux difficultés à s'exprimer en L1 ou en L2 chez eux, difficultés qui sont essentiellement dues aux facteurs linguistiques qu'on a déjà abordés dans les chapitres précédents, et notamment aux facteurs socioculturels des apprenants.

Les classes de français que nous avons observées en Thaïlande sont selon E. Suzuki (2005) des situations d'apprentissage *monoculturelles* puisque l'ensemble d'étudiantes ou le quasi-ensemble de ces étudiantes sont considérées comme « in-group members », c'est-à-dire issues de la même culture et de la même langue, ce qui implique que les apprenantes thaïlandaises partagent cette attitude « réservée ». Les difficultés à faire parler ces élèves se traduisent manifestement dans le déroulement de la classe et les pratiques discursives en contexte éducatif thaïlandais. D'une manière générale, c'est souvent l'enseignant qui gère la classe, qui sollicite les apprenants, qui leur donne la parole et qui prend la décision. Cette ambiance « directive » rend sans doute une classe de langue moins dynamique et parfois tendue. Ceci accentue l'attitude « réservée » des élèves dans la mesure où ces derniers n'osent pas exprimer leur opinion de peur de commettre une erreur grammaticale, où la confiance mutuelle entre professeur et

apprenants ne s'établit pas et où le travail en coopération passe mal.

Même si, l'enseignante thaïlandaise de français a recours à des stratégies d'enseignement visant à faire participer les élèves à la classe et même si l'ambiance se construit d'une manière plutôt détendue, les étudiantes restent très souvent silencieuses. Cela peut s'expliquer par le fait qu'elles n'ont pas l'habitude de s'exprimer dans la classe.

En effet, ces élèves thaïlandaises ne parlent pas en classe parce qu'elles n'en ont pas l'habitude : le schéma classique du déroulement de la classe en contexte éducatif thaïlandais : c'est l'enseignant qui gère son cours, qui impose ses stratégies didactiques et qui contrôle l'attribution des tours de parole. Les cultures éducatives influencent les habitudes d'apprentissage des élèves. En plus, cela renvoie au rôle de deuxième parent des élèves qu'occupe l'enseignant thaïlandais. C'est parce que les cultures éducatives thaïlandaises que nous avons analysées dans la partie précédente n'apprennent pas aux apprenants à exprimer leur opinion : un bon élève, c'est celui qui écoute son maître et la moindre attitude opposante envers l'enseignant est considérée comme infaisable et inacceptable.

On constate qu'une règle imposée par l'enseignante thaïlandaise – *interdiction de parler le thaïlandais en classe* – handicape et stresse les apprenantes qui ne savent pas quoi faire. L'ambiance tendue et la peur qu'elles éprouvent les empêchent systématiquement d'oser exprimer leur opinion. Alors, la seule chose qu'elles peuvent faire, c'est de rester silencieuses. C'est là qu'on s'aperçoit que la place de ces apprenantes en difficulté n'est pas dans la classe, mais dans le silence qui les pousse à se distancier de la présence de l'enseignante. Nous remarquons

également que dans cette classe de français où se présente l'attitude « réservée », une sollicitation professorale peut devenir indésirable et parfois gênante pour les élèves, ce qui ne permet guère la participation active. Il est intéressant de remarquer que la peur et le stress qu'éprouvent les élèves en difficulté ne sont pas seulement liés à leur culture éducative, mais aussi à leur difficulté langagière de la langue apprise : la plupart des apprenantes thaïlandaises observées n'expriment pas leur opinion parce qu'elles ne veulent pas commettre une erreur grammaticale dans la classe ou devant le public qui juge leur production orale en L2.

Bilan

Les cultures éducatives prennent effet sur l'enseignement/apprentissage des participants thaïlandais. En effet, la tendance générale des apprenants thaïlandais de privilégier le silence est considérée comme une attitude *passive* dans les classes de français observées. Cette attitude passive des apprenants thaïlandais renvoyant sans doute à la culture collectiviste du pays se traduit manifestement par la faible participation et le manque d'initiative de la part des apprenants. Il faut cependant savoir qu'il ne s'agit pas d'une *passivité*, mais d'une attitude *légitime* vécue et partagée par l'ensemble des étudiants dans la société thaïlandaise. À vrai dire, cette attitude *réservée* relève des habitudes d'enseignement/apprentissage des participants thaïlandais qui sont fortement conditionnées par les rituels et les valeurs socioculturelles : le respect et la reconnaissance profondes envers l'enseignant, l'esprit collectif et l'importance accordée à l'écrit essentiellement liée au concours d'entrée à l'université. Ces rituels socio-scolaires que partage l'ensemble des apprenants thaïlandais ne permettent pas l'initiative, l'expression orale et l'aspect interactif de la part de ces élèves. Par

conséquent, l'oral n'est guère valorisé dans une classe de français en milieu thaïlandais. L'enseignant thaïlandais de français ne peut pas, quant à lui, échapper à cette influence socio-scolaire : ses répertoires didactiques, reconnaissables ou adaptés, ont pour but, outre de faire parler les élèves, de produire une mémorisation mécanique et de leur faire parvenir à la réussite au concours d'entrée à l'université basé depuis longtemps sur la tradition d'écrit. Cette condition socio-scolaire ne laisse pas aux étudiants thaïlandais des occasions d'exprimer oralement leur opinion et de produire des phrases en classe. Au travers de la formation préalablement acquise lors de son parcours scolaire et de l'expérience personnelle, l'enseignant personnalise son répertoire didactique pour rendre son enseignement adéquat et adapté à une telle situation pédagogique en temps réel.

La construction du discours des apprenants thaïlandais se construit donc dans une ambiance *silencieuse* qui peut s'expliquer par les faits socioculturels que la société thaïlandaise accorde une grande importance à l'écoute de l'enseignant considéré comme un deuxième parent des élèves, et aussi à une valeur du groupe auquel on appartient. C'est ainsi qu'en milieu thaïlandais le fait de prendre la parole ou de s'exprimer en dehors de la sollicitation professorale n'est pas un acte apprécié chez les Thaïlandais. Exprimer des opinions fait perdre le temps aux autres et ne montre que l'intérêt personnel sans prendre en considération l'esprit collectif. Dans ce cas, il vaut mieux écouter le professeur et ne s'exprime que par une invitation de la part de l'enseignant. Dans ce contexte, un élève qui écoute son maître n'est pas considéré comme passif, mais discipliné et bon.

Bibliographie

- Beacco, J.-C. et al. (2005), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, P.U.F.
- Byram, M. (1997), « Cultural Studies and foreign language Teaching » in *Studying British Cultures*, Bassnette, S. (ed), London, Routledge.
- Cicurel, F. (1985), *Parole sur la parole ou le métalangage dans la classe de langue*, Paris, Clé International.
- Cicurel, F. (s.d.), « le français dans le monde – Interaction et communication », n° 183.
- Gonin, D. (1976), *Thaïlande*, Paris, Seuil.
- Gumperz, J.-J. (1982), *Discourse strategies : Studies in interactional sociolinguistics I*, Cambridge, C.U.P.
- Hall, E.-T. (1971), *La dimension cachée*, Paris, Seuil.
- Moirand, S. (1982), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette.
- Suzuki, E. (2005), “La “réserve” : une catégorie de la culture d'apprentissage japonaise” in *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Beacco, J.-C. et al (eds.), Paris, P.U.F.