Politique éditoriale

Éditée par la Société Japonaise de Didactique du Français (SJDF, fondée en 1970), la *Revue japonaise de didactique du français* (intitulée *Enseignement du français au Japon*, jusqu'en octobre 2005) est une revue académique qui s'est internationalisée au fil des années et dont le comité de rédaction a le souci constant d'améliorer le niveau.

Le but de cette revue est de faire connaître aux membres de la SJDF, au Japon ou ailleurs, les résultats des recherches les plus récentes dans les domaines de l'enseignement du français, de la connaissance de la France et de la Francophonie. Elle contribue également au développement de l'enseignement de la langue française et aux échanges dans les domaines précités, aussi bien au Japon que dans le reste du monde. La revue s'est donné pour tâche d'être une ressource pour la compréhension mutuelle au niveau international en faisant progresser la diversité culturelle et linguistique.

Depuis sa fondation, la SJDF, bien que localisée au Japon, a un caractère fortement international ; elle comprend environ 20 % de membres ayant le français pour langue maternelle, ce qui explique que la revue soit rédigée aussi bien en français qu'en japonais. La SJDF fait aussi des efforts importants pour diffuser les résultats des recherches à l'étranger. Les articles et notes de recherche de la revue sont examinés et évalués de manière anonyme par des conseillers scientifiques.

La revue est constituée de deux publications. La première, *Études didactiques*, traite de l'enseignement du français sur le plan théorique et pratique, tandis que la deuxième, *Études françaises et francophones*, est consacrée à la recherche sur la francophonie. Reflétant les spécificités des études du FLE fondées sur une double approche théorique et pratique, la revue propose non seulement des articles de recherche, mais également des comptes rendus variés, d'expériences, de congrès et de formation d'enseignants, soit un large éventail de résultats de la recherche en didactique du FLE. Le FLE de l'enseignement primaire et secondaire y est également représenté, ainsi que les recherches sur les langues, les cultures et les sociétés française et francophone.

En présentant des Sociétés Académiques et des rapports de stages du monde entier, mais aussi des informations sur des résultats de recherche de pointe, des notes de lecture et une liste des dernières publications, la revue contribue très activement à l'information des membres de la Société, mais aussi des lecteurs au-delà de la France et du Japon. Elle assure ainsi un renouvellement et une amélioration constante de la qualité de l'enseignement et de la recherche en FLE, sur le plan international.

Le 5 juillet 2013

Le comité de rédaction de la revue de la SJDF

編集方針

日本フランス語教育学会（1970 年設立）の刊行する Revue japonaise de didactique du français は，これまで本学会が設立以来刊行してきた『フランス語教育』の名称を 2005 年 10 月に変更し，高度化，国際化した学術雑誌である。本誌の目的は，日本におけるフランス語教育ならびに，フランスおよびフランス語圏（フランコフォニー）研究に関する最新の研究教育成果を国内外の会員に広く周知し，日本ならびに世界各国のフランス語教育全体の発展と交流に寄与し，言語と文化の多様性を積極的に推進し，国際社会の相互理解に資することにある。

本学会は，設立時より構成員のおよそ二割がフランス語を母語とする会員であり，国内学会でありながらも高い国際性を特色とするもので，このため掲載論文等はフランス語と日本語の二言語を使用し，国外への研究成果の発信に積極的に努めている。掲載論文ならびに研究ノートは学術顧問によるブラインド・レフェリー制の査読ならびに評価を経たもので，最新の研究成果を公開するものである。

本誌は，フランス語教育を理論的あるいは実践的に論じる Études didactiques と，フランコフォニー研究に当てられた Études françaises et francophones の二冊より構成されている。理論と実践の相互性に立脚するフランス語教育学の独自性を反映し，研究論文だけではなく，実践報告，学会・研修会報告，および教員養成報告など多様な研究教育の成果を網羅し，高等教育に限らず，初等・中等教育におけるフランス語教育，ならびにフランスやフランス語圏の言語や社会文化に関わる研究をもその射程に収めている。

さらに，本誌は，日本やフランスのみならず，世界各国の学会・研修会報告をはじめ，先端的研究成果や情報などを出版物案内，書評ならびに論文目録などの形態で会員への周知普及につとめ，これにより，日本および国際社会におけるフランス語研究教育の刷新と質的向上に貢献するものである。

2013 年 7 月 5 日

日本フランス語教育学会学会誌編集委員

Le mot du conseiller scientifique
Du Plurilinguisme au Multilinguisme ? Une question d'actualité

Pierre MARTINEZ
(Université Paris VIII, Rédacteur en chef de la revue *Synergies Corée*)

La RJDF se fait souvent, à bon escient, l'écho d'un débat qui agite actuellement les linguistes, et intéresse tout autant les responsables des politiques éducatives, et même, bien entendu, la société civile, en Asie comme en Europe. Le débat se décline en plusieurs questions :

L'avenir est-il au plurilinguisme ? En d'autres termes, la formation des individus doit-elle inclure une compétence en plusieurs langues secondes, outre bien entendu celle de la langue maternelle ?

Cette capacité à communiquer à l'extérieur ne peut-elle se réduire à un véhiculaire (telle que l'anglo-américain, pour l'heure, du moins) ? En d'autres termes, y a-t-il une valeur ajoutée suffisante pour que le cursus des élèves se préoccupe, en plus, de faire acquérir une deuxième langue étrangère, peut-être au détriment d'autres apprentissages jugés plus immédiatement rentables ?

Enfin, ce plurilinguisme individuel étant acquis, dans quelle mesure et à quel prix un multilinguisme social, c'est-à-dire la co-existence et la pratique de langues diverses dans une même société, est-il envisageable ?

Pour répondre à ces questions, on ne saurait se contenter des réponses des spécialistes, linguistes et enseignants de langues, trop prompts à donner un avis partial et unilatéral sur une problématique complexe. Un peu comme si, sauf le respect dû à cet honorable commerçant, vous demandiez à un marchand de poissons s'il faut manger du thon ou du filet de bœuf.

Vu la diversité des contextes, nous devons avoir là-dessus une opinion plus nuancée et, surtout, plus argumentée. Il n'y pas si longtemps, je crois, un homme politique japonais posait la question de savoir si l'enseignement des langues étrangères ne devait pas être borné à ceux qui en auraient effectivement l'usage, étudiants, ingénieurs ou commerciaux.

L'expérience de l'Union Européenne est sans doute éclairante pour des lecteurs asiatiques, si l'on en juge par l'attention que ceux-ci semblent lui porter. Comme le

soulignait récemment et à juste titre mon collègue et ami Henri Besse dans cette même publication, deux des aspects de la réflexion menée chez nous, notamment autour du CECR, peuvent être intéressants, en dehors de toute nécessité instrumentale, économique ou technique. Je rappellerai brièvement ces aspects, tels que les mentionnait Henri Besse, et je suis heureux que s'instaure ainsi dans la revue, un échange qui pourrait trouver des prolongements.

D'abord, il se peut que le paradigme pédagogique ait progressivement changé, en ce que l'on voit se déconstruire l'idéal du locuteur-modèle, c'est-à-dire du locuteur natif, qui ne ferait pas de faute, communiquerait en dehors de tout malentendu important, et échapperait par là-même à l'insécurité linguistique. En sorte, l'acte de s'apprivoiser à l'altérité (ou plutôt d'apprivoiser celle-ci) ne s'accompagnerait plus, comme on le lit dans un beau texte de François Cheng, d'une espèce de terreur sacrée face à la difficulté de ce qui n'est pas soi-même, hommes, mots et concepts : un parcours d'intégration fait de « … tâtonnements, de perditions, de relèvements, de fulgurantes joies mêlées de larmes, d'indicibles ravissements toujours sur fond d'inquiétude, de tremblement ». (F. Cheng (2002). *Le Dialogue*. Paris : Desclée de Brouwer, p. 28). Quant au paradigme méthodologique, le passage d'une approche communicative à la perspective (ou approche) actionnelle qui fait de l'apprenant un *acteur social* devrait trouver sa concrétisation dans les curriculums et les pratiques de classe, avec une évolution, parfois nécessaire, des mentalités et une volonté politique indispensable. Sans aucun doute, la présence massive des technologies modernes de la communication y aidera-t-elle beaucoup.

Autre intérêt non-négligeable que pourrait présenter, selon Henri Besse, la position européenne (largement vulgarisée sur le site du Conseil de l'Europe, auquel je renvoie par commodité) : elle tendrait, en promouvant le plurilinguisme, à contribuer à échapper au « prêt-à-penser » propre à celui qui n'est pas « sorti » de sa langue maternelle pour aller voir ailleurs.

Besse convoquait à juste titre la pensée de Mizubayashi Akira, écrivain et traducteur vivant entre le Japon et la France depuis plusieurs décennies, à l'appui de sa thèse. La constitution d'une identité transculturelle est un processus complexe. Je ne connais pas grand chose à la philosophie japonaise, mais il me semble que le chemin n'est pourtant pas si direct, qui irait de la déconstruction d'une pensée élaborée *in utero*

à une co-construction au contact de l'Autre puis à une reconstruction exempte des raideurs et des incapacités passées. Je prends pour exemple les représentations qu'un de vos spécialistes, l'historien des mentalités Shimomura Toratarô, donne des grandes facettes de la pensée occidentale : il distingue « la philosophie française », « toujours en lien réciproque avec la science, à la recherche de la clarté » ; la philosophie anglaise « toujours reliée à l'économie politique », intelligence pratique « recherchant l'utilité », et la « philosophie allemande toujours en un sens mystique » et caractérisée « par la hauteur et la profondeur » (cité par Dalissier, Nagaï et Sugimura (2013). *Philosophie japonaise. Le néant, le monde et le corps*. Paris : Vrin, 70). Sans être erronée, mais avec son schématisme, une telle vision pourrait bien contribuer *in fine* à consolider des stéréotypes que l'Europe, dans ses difficultés actuelles, et la sueur au front, tente d'estomper au sein d'une communauté aujourd'hui étendue à vingt-huit pays. Mais le Japon a, depuis Fukuzawa Yukichi et Mori Ôgai, sa propre réflexion, bien avancée, sur ce que sont le changement et la modernité.

Quant au multilinguisme, défini comme statut social et ensemble de pratiques des langues, en Europe, il est loin d'être acquis. Même si l'on entend partout que des progrès sont à noter, l'enseignement – du moins dans ce qui est la scolarité obligatoire – est loin d'avoir atteint les résultats escomptés. Etrangement, peu d'enquêtes sont menées sur les améliorations en termes de résultats, quand bien même la mode est à l'évaluation de tout et de tous. On opposera, cependant, un peu facilement, la situation des pays linguistiquement ou démographiquement peu étendus (Finlande, Pays-Bas…) et celle de pays potentiellement plus forts et dotés d'une langue de grande diffusion (France, Grande-Bretagne…). Les échanges universitaires eux-mêmes n'y font pas beaucoup, quoi qu'un effort des institutions soit envisagé pour l'avenir proche (Programme Erasmus Plus, 2014-2020). L'état économique de l'Union Européenne ne facilitera certainement pas le développement d'une politique linguistique à grande valeur symbolique telle qu'elle découle des traités ou conventions d'après Bologne (1999) et telle qu'on l'avait rêvée : « un mythe fondateur » d'une conscience européenne, écrivait J. C. Beacco. Je me garderai de dire ici quelle est la situation de l'Asie du Nord-Est, même si quelques éclairages peuvent être tirés d'études récentes, auxquelles, incidemment, j'ai pu contribuer.

On aura compris que la vertu se tient peut-être bien au milieu, dans une attitude

équilibrée et dynamique. Goethe pensait que les traducteurs, qui, on le sait, sont comme les enseignants de langues, des médiateurs, des passeurs, des truchements, des contrebandiers, sont aussi un peu des *entremetteurs* – le mot est osé ! – « qui nous vantent les attraits d'une belle à moitié voilée : ils excitent en nous un irrésistible désir de voir l'original ». (*Maximes et réflexions*, trad. Sklower, 1842, III : 67).

Assumons donc notre condition d'*entremetteurs*, nous qui avons fait de l'enseignement des langues notre passion. Je résumerai mon point de vue en quelques mots : le plurilinguisme n'est pas une panacée, mais il permet une rencontre salutaire et une synergie de valeurs, de ce qui a pu se produire ailleurs, bon ou mauvais. Le multilinguisme n'est pas chose simple, mais il est l'indispensable antidote à l'uniformisation qui nous accable en ce début de XXIème siècle et qui n'est certainement pas près de s'arrêter.

Alors diversifions les langues, voyageons virtuellement ou physiquement, encourageons, partout où nous le pouvons, à en faire de même. Pour ne pas étendre trop loin mon raisonnement, je dirai que nous avons de raisonnables raisons d'espérer. La RJDF, son Bureau et tous ses membres, démontrent à longueur de publication, de colloques et de réflexion partagée, leur enthousiasme à faire en sorte que le français, dans le concert des langues présentes au Japon, sache faire entendre sa propre musique, en parfaite harmonie avec les autres instruments de l'orchestre.

Éditorial

Laurence CHEVALIER
(Rédactrice en chef, univ. Seinan Gakuin)

Les textes publiés dans ce volume 8 de la *Revue japonaise de didactique du français* se répartissent, comme les années précédentes, en deux volets, *Études didactiques* et le présent numéro d'*Études françaises et francophones*, cette année un plus mince qu'à l'accoutumée, la grande majorité (72%) des textes reçus relevant du domaine de la didactique.

L'éditorial du volume précédent a déjà signalé la mobilisation collective nécessaire à la publication d'une telle revue, mais, et il ne s'agit en aucune manière d'autocongratulation, nous voudrions profiter de celui-ci pour remercier, de façon un peu plus explicite, tous ceux qui, d'une façon ou d'une autre, participent à son élaboration : les contributeurs, les membres du comité scientifique et les conseillers éditoriaux, l'ensemble du comité de rédaction, ainsi que l'ambassade de France pour son soutien financier.

Nous voudrions notamment souligner le dévouement des membres du comité scientifique, qui consacrent un temps non négligeable à la relecture des textes et à leur évaluation détaillée, apportant de cette façon une aide constructive aux contributeurs, qui est également garante de la qualité que nous entendons maintenir dans la revue. Nous tenons aussi à les remercier de répondre présent à des sollicitations quelquefois urgentes, de leur attitude toujours bienveillante et ouverte, et de leurs judicieux conseils et remarques concernant le fonctionnement de la revue.

Les membres du comité de rédaction mettent à disposition leur temps et leurs compétences dans la mesure des possibilités que laissent à chacun leurs divers engagements professionnels et associatifs. Certains n'épargnent ni leur temps ni leurs efforts ; tous sont indispensables pour mener à bien la publication bilingue de ces deux numéros annuels. Le comité compte cette année 22 membres, installés aux quatre coins du Japon, et ce nombre n'est en rien excessif en regard des tâches à accomplir. Aussi nous invitons tout membre de la SJDF intéressé par ce travail collaboratif d'édition et ayant envie d'y participer à ne pas hésiter à nous en faire part.

Articles 論文

L'enseignement du français en Algérie : aperçu historique, état des lieux et perspectives[1]

Bel Abbes NEDDAR
(Université de Kyoto, professeur invité associé)

Résumé

La langue française en Algérie, à l'instar de la France, vit une situation à la fois paradoxale et ambivalente. Jamais une langue n'a été tant aimée et tant détestée que ne l'est le français dans ce pays. Le présent article se fixe comme objectif d'exposer les raisons de cette ambivalence, d'examiner le statut actuel du français et d'envisager les perspectives futures pour cette langue dans un pays qui n'arrive toujours pas à se situer linguistiquement. La perspective historique nous servira comme base de référence et point de départ.

The French language, like in France, is in an ambivalent and paradoxical situation in Algeria. Never a language has been so adored yet so hated as is French in this country. The aim of this article is to probe the reasons of this ambivalence, examine the current status and shed light on the future perspectives of the French language in a country that is still in search for a linguistic identity. This is carried out by adopting a historical perspective that will serve both as a reference and a starting point.

Mots clés

Langue française, politique monolinguiste, arabisation, réformes scolaires, Algérie.
French language, monolingual policy, Arabisation, educational reforms, Algeria.

1 Introduction

L'Algérie est un pays historiquement plurilingue. Durant son histoire, l'Algérie a vu déferler sur son sol une pléiade de langues. Ces langues acquises suite soit à des échanges commerciaux, soit à une expansion culturo-civilisationnelle ou à une conquête

[1] Ce texte fait suite à la conférence prononcée le 11 novembre 2012 lors du congrès de la Société Japonaise de Didactique du français tenu à l'Université de Kumamoto.

coloniale ont fini toutes par laisser des traces sur la langue devenue plus tard la langue majoritaire et identitaire des Algériens : l'arabe algérien (Maougal, 2001 : 37). Toutefois, cette langue reste une langue non savante, orale et à usage populaire. De ce fait, le rôle social que peut jouer cette langue ne peut être que restreint dans sa nature, confiné dans un usage de parlé informel quotidien, tout comme le tamazight qui reste jusqu'à ce jour une langue à tradition orale. L'Algérie avait besoin donc, dès son indépendance en 1962, d'une langue avec une longue tradition écrite.

Le français, après avoir durant toute l'ère coloniale bénéficié d'un statut de monopole/choix, s'est vu, sur décision politique nationaliste et arabophone, relégué à une position seconde, voire même, par un enthousiasme populiste et électoral, à une position périphérique. Il faut dire que les dirigeants de l'époque ont associé, à tort et volontairement, cette langue à l'idéologie colonialiste :

> Les enjeux en étaient idéologiques, mais aussi économiques : il s'agissait pour les arabisants de prendre les places occupées par les francisants, au besoin en créant chez eux une mauvaise conscience fondée sur le lien langue française / France / colonisateur. (Grandguillaume, 2004 : 76)

Cette décision, loin de résoudre le problème linguistique du pays, n'a fait qu'aggraver la crise identitaire des Algériens. Pire, nous souffrons jusqu'à ce jour, au niveau éducatif, des retombées de cette décision arbitraire. Les linguistes vous diront qu'on n'impose pas une langue et qu'on n'en élimine pas une autre par simple décret, sans qu'il n'y ait de conséquences.

2 La question linguistique dans l'Algérie indépendante

Le 5 juillet 1962, dans un climat de guerre civile et de luttes féroces pour le pouvoir, l'Algérie accéda officiellement à l'indépendance. La diversité linguistique dont jouissait le pays – de par son histoire – allait être remise en question par le pouvoir en place. La conviction politique était, dès lors, que l'État unifié ne pouvait être construit qu'avec une religion unique, une langue unique et un parti politique unique[2].

C'est à partir de 1963 que le pouvoir en place afficha réellement cette tendance monolingue arabophone lui permettant, *in fine*, de faire de l'arabe classique un

[2] Source : http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/afrique/algerie-2histoire.htm

instrument de ses institutions publiques et un médium par lequel passerait désormais la communication entre l'État et ses citoyens. Dans cette optique, une politique d'arabisation jugée prématurée et dont l'étendue n'a jamais fait l'unanimité, quoique stimulée, certes, par le sentiment douloureux de dépersonnalisation laissé par la conquête française. Elle est, pour beaucoup, une orientation dictée davantage par des considérations arabo-nationalistes, que par un intérêt algérien proprement dit. En effet, ce que les Algériens, du moins une partie considérable d'entre eux, reprochent à l'arabisation et à ses fervents partisans, c'est son refus d'admettre la réalité sociolinguistique du pays et son désir d'imposer la langue arabe au détriment des langues maternelles : l'arabe algérien et le tamazight d'une part, et la langue française qui reste, malgré tout, bien ancrée en Algérie. Toutes les réformes scolaires qui suivirent furent conduites par un lobby arabophone affichant une animosité particulière à l'égard de la langue française et visaient, au mépris des considérations pédagogiques, davantage à reléguer la langue française à une position périphérique que de parfaire le niveau d'éducation et l'élever au niveau des normes internationales.

3 Paysage linguistique et état actuel du français

La situation linguistique en Algérie a été, depuis la mise en place de la politique d'arabisation, caractérisée – pour reprendre l'expression de Dourari (2007) – par « un brouillage de repère ». À ce titre, l'Algérie et les Algériens vivent dans une situation d'insécurité linguistique alarmante due à la cohabitation conflictuelle de plusieurs langues :

- l'arabe dialectal – avec ses composants phénicien, arabe et berbère – parlé par la majorité des Algériens et dont l'usage remonte au 13ème siècle ;
- l'arabe classique, langue du Coran et de l'islam enseigné à l'école, présente dans les médias et affectée à des usages sacrés ;
- le tamazight, avec ses différentes variations linguistiques, parlé par une minorité ethnique (reconnue langue nationale à partir de 2002) ;
- le français, langue de partage, présent dans le parler algérien et enseigné à l'école comme langue étrangère dès la deuxième année de primaire.

Dès un âge précoce, l'Algérien est confronté à une ou plusieurs de ces langues. Toutes les recherches à ce sujet confirment l'absence d'une zone monolingue dans ce pays. Cette situation un peu complexe est bien résumée par K. Taleb Ibrahimi (1995 : 22) :

> Les locuteurs Algériens vivent et évoluent dans une société multilingue où les langues parlées, écrites, utilisées […] vivent une cohabitation difficile, marquée par le rapport de compétition et de conflit qui lie les deux normes dominantes (l'une par la constitutionalité de son statut officiel, l'autre étrangère mais légitimée par sa prééminence dans la vie économique) d'une part, et d'autre part par la constante et têtue stigmatisation des parlers populaires).

Ce malaise linguistique est vécu à partir de la première année préparatoire où l'enfant confronte sa langue maternelle à celle de l'école (l'arabe classique). L'introduction du français, une année plus tard, aggrave ce sentiment. Au lieu de bâtir l'acquisition de ces langues sur la langue maternelle, l'école algérienne, de manière contre-nature, essaye de la lui confisquer. Le résultat ne peut être que dramatique non seulement pour l'arabe, le tamazight mais aussi les langues étrangères. Devant cette situation linguistique, examinons de près l'état actuel de la langue française et ses perspectives futures.

Le français s'est beaucoup plus implanté qu'il ne l'avait fait durant l'ère coloniale. Un grand nombre d'institutions administratives, notamment celles des secteurs économiques et banquiers continuent à fonctionner en langue française. Le français est aussi omniprésent dans l'environnement et le quotidien des Algériens. 75% des journaux édités au pays sont d'expression française reflétant, ainsi, l'importance du public visé (Goumaida, 1999 : 56). Cette situation ambivalente que vit la langue française en Algérie est bien décrite par Sebaa (2002 : 85) :

> Sans être la langue officielle, la langue française véhicule l'officialité. Sans être la langue d'enseignement, elle reste la langue de transmission du savoir. Sans être la langue identitaire, elle continue à façonner l'imaginaire culturel collectif de différentes formes et par différents canaux. Et sans être la langue d'université, elle est la langue de l'université. Dans la quasi-totalité des structures officielles de gestion, d'administration et de recherche, le travail s'effectue encore essentiellement en langue française.

L'Algérie est le plus grand pays francophone après la France, mais ne fait pas… encore… partie de la Francophonie.

4 Chronologie des réformes scolaires et politique monolingue

La politique d'arabisation lancée en 1963 ne pouvait réussir, selon les dirigeants de l'époque, sans l'implication de l'école. Pour cela il fallait un ministre de l'éducation nationale convaincu pour pouvoir mener à terme les réformes relatives à cette politique. Sous l'influence de l'idéologie arabo-islamiste des *Oulémas* des années 30, Ahmed Taleb Ibrahimi était l'homme qu'il fallait. Vite, il s'est empressé d'établir un plan d'action avec un échéancier que ses successeurs ont appliqué à la lettre. Ce qui suit est un aperçu chronologique de ses réformes :

- 1963 : introduction de l'enseignement de la langue arabe à raison de 10h / semaine contre 30h pour le français
- 1964 : arabisation totale du Cours Préparatoire 1 (recrutement de 1000 instituteurs égyptiens)
- 1967 : arabisation totale du Cours Préparatoire 2
- 1972 : création des sections / classes dites « arabisées » où les enseignements sont tous dispensés en langue arabe en plus des classes bilingues où le français reste la langue d'enseignement.
- 1976 : lancement de la refonte du système éducatif qui instaure « l'école fondamentale », beaucoup plus connue dans le milieu intellectuel sous le nom ironique « *d'école fawdha mentale* », c'est-à-dire du « désordre mental », l'abolition des écoles privées et le changement de statut de la langue française, de langue seconde à langue étrangère (Ordonnance 76-35 du 16.04.76). Durant cette même année nous assistâmes à la création de 10 collèges d'enseignement général et 5 lycées entièrement arabisés. Ces mesures furent renforcées par la constitution de 1976 qui proclama la langue arabe comme langue nationale et officielle : « Article 3: L'arabe est la langue nationale et officielle. L'État œuvre à généraliser l'utilisation de la langue nationale au plan officiel. »
- 1981 : création du Haut Conseil de la Langue Nationale chargé du suivi et du contrôle de l'arabisation.
- 1989 : arabisation totale de l'enseignement primaire et secondaire. La substitution de l'anglais au français comme langue optionnelle, fait de ce dernier une discipline à l'instar des autres : « l'enseignement, l'éducation et la formation dans tous les secteurs, dans tous les cycles et dans toutes les spécialités sont dispensés en langue arabe, sous réserve des modalités d'enseignement des langues étrangères. » (Article 15, loi 91-05 du 16 Janvier 1991).

Une des conséquences de cette réforme, reconnue même par les gens au pouvoir, fut l'extrémisme religieux dont les liens entretenus avec la politique d'arabisation étaient très étroits. Ces liens discréditèrent non seulement cette politique, mais – pire – engendrèrent la décennie noire des années 90. Les enseignants arabisants ont toujours propagé, par leurs discours pseudo-religieux, l'intégrisme et l'intolérance. Il faut dire que la politique d'arabisation ne visait pas l'enseignement de la langue arabe, encore moins sa diffusion, mais plutôt la diffusion d'une idéologie conservatrice (Dourari, 2004). Suivant une logique funeste, la pédagogie a été, elle aussi, mise au service de cette idéologie.

Le taux d'échec scolaire, pour sa part, a atteint des proportions énormes : 64% des élèves quittèrent les collèges sans l'obtention du Brevet d'Enseignement Fondamental qui consacre les 9 premières années d'étude. Outre ces déboires, nous pouvons résumer les conséquences de la politique linguistique d'arabisation en deux points majeurs :

- une crise identitaire linguistique vécue par toute une génération qui n'arrive plus à se situer (l'arabe classique n'étant pas leur langue maternelle, et le français est beaucoup plus qu'une langue étrangère, ou même seconde, telle que statutairement définie par la législation algérienne) ;
- une incapacité à maîtriser l'une ou l'autre des deux langues (arabe classique et français).

LES ALGÉRIENS, DES « ANALPHABÈTES TRILINGUES » SELON LES DIPLOMATES AMÉRICAINS, titre le journal quotidien d'*El Watan* en date du 07-09-2011 (Information Wikileaks) : « L'Algérie traverse une crise de langue unique dans le monde arabe. » L'ancien ambassadeur Américain, David Pearce, décrit dans un câble datant du 16 octobre 2008, avec stupéfaction, l'indigence linguistique des Algériens. «Le groupe des 20-40 ans […] parle un mélange confus de langue française, arabe et berbère […] 'inutile'. Ils ne peuvent se faire comprendre par qui que ce soit, sauf par eux-mêmes », souligne-t-il[3].

Pour remédier à cette situation, l'ambassadeur écrit à Washington que l'Algérie a besoin d'un « plan Marshall » pour la langue anglaise. Dans la mesure où le français fait indéniablement partie de l'identité algérienne, estime-t-il, l'Algérie a besoin d'une langue « neutre ».

[3] Pour le texte original en anglais « TRILINGUAL ILLITERATES : ALGERIA'S LANGUAGE CRISIS », il y a lieu de consulter le site suivant : http://www.cablegatesearch.net/cable.php?id=08ALGIERS1121

Autres exemples – tirés d'un article d'*El Watan* du 12.09.2011[4] – de cette incompétence linguistique :

> « Veuilli me corige la note du module que j'ai 10. Mersi » (Étudiant).
>
> « J'ai grand humeurs certes avancer vos son excellence le abreuvoir humanité de l'entreprise le … ce diriger sur le travail en qualité d'une assistante comptabilité. Agi de 20, déplumée en assistance comptabilité et certificat de métrise professionnel ayant un informatique. je serai d'attend renvoi de plus proche temps » (Extrait d'une demande d'emploi reçue au niveau d'un bureau d'études).
>
> « Les originalités de la cevelesation grecque : les grecques sont horigine berbère sont des juifs sont venu après les phénicienons qui ont des syrien et des gordaniens et surtau des libans » (Réponse écrite d'un étudiant en 3ème année universitaire sur la question de l'originalité de l'apport de la civilisation grecque).

Comme l'écrivent les auteurs de cet article, nous ne sommes pas loin, sans pour autant vouloir porter atteinte à Roland Barthes, du « degré zéro de l'écriture ». Avec toutes les réserves qui s'imposent, il faut cependant admettre que l'Algérie est l'un des rares pays au monde où les universitaires sont, une fois leur diplôme obtenu, obligés, à fin de compétitivité dans le monde du travail, de suivre des formations payantes pour parfaire leurs connaissances dans leurs domaines de spécialité.

5 Les nouvelles réformes et la tendance plurilingue

Il a fallu attendre l'élection d'Abdelazziz Bouteflika, en avril 1999, à la tête de l'État, pour voir un changement d'attitude à l'égard de la politique linguistique adoptée jusque-là par l'Algérie. En bilingue parfait, le Président n'hésite pas à faire usage de la langue française selon le contexte. Il dira lors d'une visite à l'université de Batna que le clivage entre l'arabe et le français doit être brisé pour permettre au pays de passer à la modernité. Il affirma que l'Algérie est restée trop longtemps confinée dans une autarcie linguistique qui a pris en otage l'école. Il reconnut même en 2002 lors du IX sommet de la Francophonie à Beyrouth le rôle positif que pourrait jouer la langue française dans le

[4] Pour une version complète de cet article : http://www.elwatan.com/contributions/l-ecole-algerienne-forme-des-universitaires-presque-illettres-1ere-partie-12-09-2011-139435_120.php

développement du pays et l'épanouissement de sa jeunesse : « L'Algérie a conscience que l'usage de la langue française permet à nos jeunes d'élargir leur horizon et de participer à l'évolution du monde moderne.» Il confirma en cette occasion que :

> L'Algérie est un pays qui n'appartient pas à la Francophonie mais nous n'avons aucune raison d'avoir une attitude figée vis-à-vis de la langue française qui nous a tant appris et qui nous a, en tout cas, ouvert la fenêtre de la culture française. (Cherrad-Bencherfa & Derradji, 2004 : 168).

Ce discours, au-delà de son importance politique, redonna légitimité à la langue française et lança de nouvelles réformes où l'accent était mis sur la revalorisation des langues étrangères. Dans cette optique, nous constaterons le retour en force des écoles privées (jadis interdites) dispensant des cours bilingues (arabe/ français), mais où l'importance de la langue de Molière est mise en exergue par son utilisation fréquente comme moyen de communication entre l'administration scolaire, enseignants inclus, et l'élève. En 2003, une nouvelle réforme fut lancée. Le français, toujours considéré comme langue étrangère, est désormais introduit à partir de la deuxième au lieu de la quatrième année du primaire. Dans le cycle universitaire, qui reste plus ou moins géré en français, surtout dans les disciplines techniques et scientifiques, et après un taux d'échec de 70% en première année dû au fait que les étudiants arrivèrent avec une formation arabophone pour poursuivre des études en langue française, le ministère concerné lança, en janvier 2008, avec la collaboration du Service de Coopération et d'Action Culturelle de l'Ambassade de France à Alger, un programme pédagogique visant à dispenser des cours de langue française à toute la communauté universitaire. Ainsi, 27 centres d'enseignement intensif des langues furent ouverts. Toujours dans le même secteur, la même année, nous assistâmes au lancement d'un autre projet : « Appui à l'amélioration de la qualité de la formation initiale et continue des enseignants de français en Algérie ». Ce projet a permis de dispenser 2400 heures de formation en France et en Algérie, 810 journées de formation par personne, et de tenir 70 séminaires de formation avec l'aide d'opérateurs français et algériens : le Centre international d'Études Pédagogiques de Sèvres, le Centre de Linguistique Appliquée de Besançon, l'Institut Universitaire de Formation des Maitres de Créteil, ID2S et E2ID.

Par ailleurs, 50 bénéficiaires directs – dont 200 personnes-ressources – issus des trois Écoles Normales Supérieures (ENS), de l'Université de la Formation Continue

(UFC) et de l'Inspection Générale du Ministère de l'Education Nationale (MEN) ont été impliqués dans des formations sur la didactique du Français Langue Etrangère, la Formation ouverte et à distance (FOAD), l'Ingénierie de formation et la Recherche.

Dans ce même cadre, un laboratoire national de recherche en didactique du français langue étrangère en contexte plurilingue a été tenu à l'Université de Ouargla, ainsi que la révision des curricula de formation au sein des départements de français des ENS.

Concernant la formation continue, une nouvelle cartographie des besoins a été réalisée et un module pilote sur l'évaluation élaboré. Le projet a également renforcé la gestion de la documentation et des ressources didactique du français notamment celle des ressources numériques et contribué à la mise en place d'un dispositif FOAD au sein des ENS. Cette opération a touché 1900 élèves-enseignants des départements de français et 45 000 enseignants en s'appuyant sur différents outils : une plateforme de formation en ligne **www.ufc.fle.dz** et une mallette pédagogique interactive CléFle[5].

Malgré tous les efforts consentis, le français reste, et c'est là son talon d'Achille en Algérie, victime de son passé colonial sur ces terres ancestrales, un passé que les fervents de l'arabisation ne cessent d'exploiter pour justifier leur position hostile à l'égard de cette langue. Profitant de la demande du nouveau ministre de l'Éducation nationale d'évaluer les réformes de 2003, ils reviennent à la charge ces jours-ci – février 2013 – pour remettre en question l'introduction de la langue française à partir de la deuxième année scolaire.

6 Conclusion

Après 50 ans d'indépendance, le français en Algérie se porte toujours bien, et il est temps de parler d'un français algérien, sinon maghrébin, avec ses spécificités sociolinguistiques. Le français reste, pour les Algériens, un butin de guerre que nous nous sommes, n'en déplaise à certains, non seulement approprié, mais que nous avons aussi nationalisé, si ce n'est dans les textes réglementaires, du moins à travers un usage au quotidien. Les calculs politico-idéologiques ont fait d'un atout linguistique – le plurilinguisme – un moyen de contrôle et de dominance du pays. L'Algérie et son peuple pouvaient – et la possibilité nous en est toujours offerte – aller de l'avant en profitant de cette richesse linguistique qu'est le plurilinguisme. Hélas, les tendances

[5] Chiffres tirés de la mallette pédagogique CléFle élaborée conjointement par l'Université de la Formation Continue et le Service de Coopération et d'Action Culturelle de L'Ambassade de France à Alger.

politiques et les considérations idéologiques partisanes restent un obstacle majeur pour les Algériens. Elles les empêchent, de manière contre-nature, de vivre en paix avec les langues dans lesquelles ils ont grandi. Le slogan, cher aux présidents de l'Algérie des années 60 et 70 : « Une seule nation, une seule langue, et un seul parti » est toujours en vigueur. Ces présidents sont morts, mais leur débâcle politico-linguistique est toujours là, menaçant notre unité nationale et hypothéquant notre avenir. Que ceux qui nous gouvernent aujourd'hui sachent que le modernisme et sa tendance au monolinguisme vivent leurs dernières heures, laissant place à une ère nouvelle, postmoderniste où le plurilinguisme devient un atout majeur pour l'intégration de toute nation dans le nouvel ordre mondial. Le chef d'état actuel semble être conscient de ce fait. L'Algérie avec ses dispositions linguistiques ne devrait pas avoir beaucoup d'efforts à fournir, car, le plurilinguisme, elle le vit au quotidien. Tout ce que nous devons faire, c'est de l'assumer politiquement. Il n'est pas ici question de reléguer l'arabe classique dans une position périphérique, elle reste notre langue, mais au moins de mettre fin à son hégémonie en repositionnant les autres langues pour les mettre sur le même rang, avec un statut de *primus inter pares* pour l'arabe classique. Ce n'est que de cette manière, sous peine autrement de connaître des lendemains amers, que nous pouvons nous réconcilier avec nous-mêmes, avec notre histoire, et préparer l'avenir avec optimisme. En dehors de cette solution, il n'y a que chaos et ignorance. À l'exception des Arabes lors de la conquête arabo-musulmane, aucune autre nation, pas même les Ottomans ou les Français, n'a montré une volonté politique réelle d'éradiquer l'analphabétisme et de promouvoir les langues dans cette pauvre Algérie. Nous sommes restés longtemps, trop longtemps, dans l'ignorance.

Références

Cherrad- Bencherfa Y. & Derradji Y. (2004). La politique linguistique en Algérie. *Revue d'aménagement linguistique 107* : 145-170.

Dourari A. (2004). *Crise de langues et crise d'identité*, Alger : Editions Casbah.

Dourari A. (2007). L'Algérien ne maîtrise aucune langue. *Le Soir d'Algérie* (19-08).

Goumaïda L. (1999). *Compétence socioculturelle : problèmes épistémologiques et didactiques (le cas de l'Algérie)*. Thèse de doctorat, Université Paul-Valéry Montpellier III : 54-61.

Grandguillaume G. (2004). La francophonie en Algérie. *Hermès 40* : 75-79.

Maougal M. L. (2001). « Intercourse » et échanges linguistiques en Algérie. In

Benguerna M. & Kadri A. (éds), *Mondialisation et enjeux linguistiques*. Alger : CREAD, 33-48.

Sebaa R. (2002). *L'Algérie et la langue française : L'altérité parta*gée. Oran : Dar El Gharb.

Taleb Ibrahimi K. (1995). *Les Algériens et leurs langues*. Alger : Editions El Hikma.

L'enseignement du français au Japon vu par Paul Claudel durant son ambassade (1921-1927) : jugement, ambitions et réalisations

Jean-François GRAZIANI
(Université de Kyoto)

Résumé

L'action de Paul Claudel dans le domaine culturel, durant son ambassade au Japon (1921-1927), est bien connue. Son nom est étroitement associé à la création de la Maison franco-japonaise (1924) et de l'Institut franco-japonais du Kansai (1927). Sa correspondance diplomatique montre pourtant un ambassadeur plus soucieux de renforcer les échanges commerciaux entre la France et le Japon, via l'Indochine notamment, que de contribuer à un hypothétique rayonnement culturel ou de promouvoir la diffusion de la langue française. Le réseau culturel français au Japon est-il né d'un malentendu ? Les commentaires de Claudel sur la place des études françaises en terre nippone, ses ambitions déclarées, les comptes-rendus de ses missions et les discours officiels prononcés durant cette période nous permettent d'apporter quelques éléments de réponse à cette question.

The work of Paul Claudel in the cultural field, during his embassy in Japan (1921-1927), is well known. His name is closely associated with the creation of la Maison franco-japonaise (1924) and the Franco-Japanese Institute of Kansai (1927). His diplomatic correspondence shows, however, an ambassador more keen to strengthen trade between France and Japan, particularly through Indochina, than to contribute to an hypothetical cultural influence or promote the spread of the French language. Was the French cultural network in Japan born of a misunderstanding? Claudel's comments on the role of French studies in Japan, his stated ambitions, the reports of his missions and official speeches during this period allow us to bring some elements to answer this question.

Mots Clés

Claudel, langue française, diplomatie, culture, Japon.

Claudel, French language, diplomacy, culture, Japan.

1 Claudel et la diplomatie de la langue : doutes et réserves

N.B. : Les nombres entre parenthèses, précédés de la mention CD, renvoient aux pages citées de la Correspondance diplomatique *de Paul Claudel (1921-1927), publiée en 1995 par les éditions Gallimard (*Cahiers Paul Claudel 14*), où se trouvent également reproduits la*

conférence sur la langue française à l'Université de Kyoto (1922) et un certain nombre de discours prononcés par Claudel dans le cadre de ses fonctions d'ambassadeur.

On retient généralement du passage de Claudel au Japon une figure romanesque, celle de « l'ambassadeur-poète », une production littéraire brillante qui s'est nourrie des influences japonaises sans verser dans les travers d'un exotisme de brocante, et une contribution majeure à la présence culturelle française dans l'archipel, avec la création de la Maison franco-japonaise (1924) et de l'Institut franco-japonais du Kansai (1927). La continuité semble évidente entre l'aventure littéraire d'un Claudel puisant son inspiration dans la rencontre avec une culture japonaise admirée de longue date, et l'action du diplomate qui en quelques années seulement fait aboutir deux projets d'envergure. L'ambassadeur écrivant la nuit les vers de ses *Cent phrases pour éventails*[1], le poète négociant dans la journée pour réunir les fonds nécessaires à la création d'un futur « Collège de France » en terre nippone, ou l'inverse, avec au milieu le récit halluciné d'*À travers les villes en flammes*, tout à la fois témoignage de première main et œuvre littéraire à part entière sur le grand tremblement de terre du Kanto (1923)[2]. Comme s'en doute déjà le lecteur perspicace, la réalité est sensiblement plus complexe. La position de Claudel sur l'enseignement du français au Japon, en particulier, mérite quelques précisions. Paul Claudel avait reçu, avant son départ pour le Japon, une feuille de route assez précise du ministère des Affaires étrangères relative à la philosophie générale des actions à mener et aux priorités à établir entre les différents domaines d'intervention. En s'appuyant sur le prestige retrouvé de la France à l'issue de la Première Guerre mondiale, il s'agissait avant tout de transformer l'essai en Extrême-Orient et de développer l'influence nationale par le biais des échanges commerciaux et culturels (Wasserman, 2008 : 52-56). Cette approche s'inscrivait dans la logique des nouvelles orientations mises en œuvre par le Quai d'Orsay dans les derniers temps du conflit et qui semblaient déjà porter leurs fruits en Europe centrale et orientale (Vaïsse, 1985 ; Roche, 2006). Le projet d'une Maison de la France au Japon avait lui-même des origines antérieures à la nomination de Claudel au poste d'ambassadeur. Eugène Regnault, l'un de ses prédécesseurs à la tête de l'Ambassade, de 1914 à 1918, souhaitait déjà créer un institut pour diffuser la langue et « les idées

[1] Le recueil est publié au Japon en 1927 (Tokyo : Koshiba, titre japonais : *Hyaku sen chô*). La première édition française date de 1942 (Gallimard).

[2] Le texte paraît une première fois dans *Lectures pour Tous*, sous le titre « Le Désastre japonais » (1924), puis sous la forme d'une plaquette (1924), avant d'être repris dans l'édition Excelsior (1927) et Gallimard (1929) de *L'Oiseau noir dans le soleil levant*, avec son titre actuel (Micciollo, 1981 : 146-147).

françaises ». En 1919, la mission Joubin-Courant[3], se rend à Tokyo afin d'évaluer les conditions de faisabilité d'un institut franco-japonais. En l'absence d'un public suffisamment nombreux pour un enseignement supérieur en langue française, Joubin et Courant recommandent d'écarter l'idée d'un institut au profit d'une Maison de la France susceptible d'accueillir des universitaires et des conférenciers de renom. Paul Claudel hérite donc d'un projet conçu par d'autres, avec pour mission de lui faire voir le jour, et il se met en contact avec Joubin dès le début de son ambassade pour recueillir toutes les informations nécessaires à la réalisation d'une telle entreprise (Chujo, 2001 : 9-10).

Par ailleurs, Claudel avait montré lors de ses missions consulaires en Chine qu'il était un diplomate pragmatique, plus soucieux des résultats obtenus dans le domaine économique que d'un hypothétique « rayonnement » de la culture française. Loin d'être un fervent défenseur d'une diffusion du français ou d'un quelconque patriotisme linguistique, il se montre au contraire très critique à l'égard de projets qu'il juge irréalistes. Dans le *Livre sur la Chine*, on trouve une analyse détaillée sur l'inefficacité et le manque d'utilité de l'enseignement du français en Chine qui se termine par cette formule lapidaire : « La devise de l'Alliance française "[...] tout homme qui parle français est un client forcé de l'influence française" rien n'est plus faux. Les Allemands apprennent la langue du pays, cela ne nuit pas à leur commerce » (Claudel, 1995b : 59). Le manuscrit est resté, il est vrai, inachevé et son attribution au seul Claudel n'est pas sans poser problème, mais sa correspondance consulaire, naturellement rédigée dans un langage plus feutré, témoigne d'un réel scepticisme lorsque l'on aborde le sujet. Il écrit, par exemple, à Auguste Gérard, Ministre de France à Pékin : « En ce qui concerne l'enseignement du français, je me permets, avec la réserve nécessaire, d'émettre l'avis ou plutôt l'opinion, que la connaissance de notre langue devrait être plutôt considérée comme un moyen que comme le but principal à poursuivre. S'il est une langue européenne dont l'étude présente par elle-même une utilité immédiate pour les Chinois, il faut avouer que c'est bien plutôt l'anglais que le français »[4].

On peut donc s'interroger sinon sur les motivations, du moins sur les conceptions et les objectifs poursuivis par Claudel durant son ambassade, dans le domaine de l'enseignement du français au Japon, sur les moyens estimés nécessaires ou les limites supposées de sa diffusion, en somme sur les espoirs qu'il fondait dans la mise en œuvre d'une diplomatie de la langue[5].

---

[3] Respectivement recteur de l'Université de Lyon et professeur de chinois (et orientaliste distingué) au sein de ce même établissement.
[4] Lettre du 20 avril 1896.
[5] Pour reprendre le titre de l'ouvrage de F. Chaubet consacré au rôle joué par l'Alliance française dans la

2 Le désert des études françaises

Dans une lettre du 28 mars 1922, après une courte période d'observation, Claudel dresse un premier bilan de l'apprentissage du français au Japon : « Je découvre chaque jour avec une surprise accrue l'étendue de notre absence. Nous possédons quelques établissements où l'on donne à de jeunes Japonais une connaissance élémentaire du français et c'est tout » (*CD* : 129). Ce constat désolant se répète lors de la tournée de conférences et de rencontres qu'il entreprend dans le Kansai, au printemps 1922. À l'Université impériale de Kyoto, la deuxième du pays en terme de prestige, il n'y a pas de professeur de littérature française, seulement un lecteur, le P. Aurientis, qui dispense un enseignement élémentaire de la langue. À Osaka, centre économique du Japon, la situation est identique : pas de professeur de français ni à l'École des Langues Étrangères ni à l'Université libre du Kansai. Claudel est bien obligé de constater que sur le terrain de « l'intelligence et de l'enseignement », la France occupe la dernière place, « derrière l'Allemagne, derrière l'Angleterre et derrière l'Amérique » (*CD* : 130), et qu'elle exerce une influence à peu près nulle dans l'enseignement supérieur japonais de l'époque.

Pour Claudel, la place prépondérante de l'influence allemande dans les universités japonaises est une cause de stupéfaction au moins aussi grande que le désert des études françaises. Il constate que « les recteurs d'université, presque tous les professeurs, ont été formés en Allemagne » (*CD* : 129), avant de lâcher ce cri du cœur : « C'est un spectacle affligeant pour un homme qui comme moi a une haute idée de la jeunesse japonaise » (*CD* : 130). Lors de son séjour dans le Kansai, en 1922, il se désole de « l'influence allemande qui demeure très forte à Kyoto non seulement dans les facultés de médecine et de sciences, mais (*sic*) dans celles des lettres et de philosophie » (*CD* : 148). À cette époque, il évalue à 1 pour 20 le nombre d'apprenants de français par rapport à ceux d'allemand (*CD* : 233). Un voyage au Kyushu, en 1924, lui donne une nouvelle fois l'occasion de mesurer l'ampleur de la tâche à accomplir pour faire concurrence à l'Allemagne dans le domaine des sciences :

> Il est navrant de voir que partout au Japon la médecine est le monopole de l'Allemagne. Les salles de la Faculté de Fukuoka sont remplies de portraits et de bustes de professeurs barbus. On se croirait en Saxe ou en Prusse. Naturellement livres, instruments, pharmacie, etc., sont également allemands. Les inscriptions même du musée et de la bibliothèque sont en langue allemande. (*CD* : 316-317).

---

naissance de la diplomatie culturelle moderne.

À l'occasion de la visite d'Albert Einstein au Japon, en 1922, il rapporte avec un humour grinçant la rumeur selon laquelle l'engouement du public japonais pour le professeur allemand proviendrait, en fait, d'une homonymie fâcheuse, les mêmes caractères servant à exprimer « relativité » et « relations sexuelles » (*CD* : 163). Dans un registre plus sérieux, Claudel se réjouit que la tournée oratoire pro-allemande entreprise par le Dr Michaelis dans l'archipel[6], en 1922 également, obtienne « peu de succès » et que « ses apologies rétrospectives de l'Allemagne pacifique et provoquée paraissent à tous maladroites pour ne pas dire ridicules » (*CD* : 147).

À côté du bilan désolant de l'enseignement du français et de la présence trop importante à son goût de l'influence allemande, Paul Claudel trouve pourtant des raisons de croire en un avenir meilleur. Le contexte, en particulier, lui semble éminemment favorable. Il y a un vide à combler : « L'Amérique est impopulaire, l'Allemagne déchue, l'Angleterre matérialiste. Jamais un moment plus favorable ne s'est présenté pour nous pour prendre la direction des forces morales et intellectuelles de cette nation artiste et courageuse comme la nôtre » (*CD* : 149).

3 L'enseignement du français à l'aune de l'efficacité

Lors de sa fameuse conférence sur la langue française, prononcée en 1922 à l'Université de Kyoto, puis à Osaka, Paul Claudel met d'abord en avant l'importance du français comme langue du commerce. Il rappelle que « la France a une espèce de monopole des industries d'art et de luxe », que le français est « par excellence la langue FRANCHE » (en majuscules[7], et dans le sens où l'on parle encore aujourd'hui d'une zone franche) et qu'il permet de se faire admettre dans les milieux « où par la délibération et la pensée se fait l'avenir d'un *monde de travail* » (*CD* : 142)[8]. On ne saurait être à la fois plus clair et plus obscur quant à l'utilité économique de la langue. Dans le premier mouvement de ce discours, il insiste particulièrement sur l'importance de l'Indochine, « magnifique pays tout voisin du vôtre », où le français, affirme-t-il, sera bientôt la seconde langue nationale (*CD* : 142).

L'argument n'est pas nouveau[9]. Cependant la coopération de l'Ambassade de France avec les milieux d'affaires tokyoïtes, sur le projet de la Maison Franco-Japonaise, les relations étroites que Claudel lui-même entretenait avec certaines figures éminentes

[6] Le Dr Georg Michaelis (1857-1936), ancien chancelier de l'Empire allemand.
[7] Les majuscules sont de Claudel lui-même.
[8] C'est moi qui souligne.
[9] En 1891, Gustave Dumoutier, directeur de l'Enseignement en Annam et au Tonkin, termine sa conférence sur les anciennes relations commerciales de l'Indochine avec le Japon, au siège de la Société Japonaise de Langue Française à Tokyo, en tenant un raisonnement fort similaire. Cette conférence est reproduite dans le premier numéro de la *Revue Française du Japon* (1892).

de la Banque et de l'Industrie, dont Eichi Shibusawa est l'exemple le plus connu[10], donnent à cette idée du français comme langue commerciale, vecteur d'un rapprochement franco-japonais via l'Indochine, un certain poids (Chujo, 2001 : 21-23). En 1924, lors de la visite au Japon de Martial Merlin, gouverneur de l'Indochine, Claudel constate avec plaisir le bien-fondé de cette nouvelle approche. À l'issue de ce voyage, la Société des Amis de l'Indochine, fondée par la fine fleur du capitalisme japonais (Mitsui, Mitsubishi, Nippon Yusen Kaisha) en 1922, annonce sa prise en charge financière de la création de la Maison franco-japonaise, alors que la Société franco-japonaise « avait réussi péniblement à réunir un capital d'une centaine de milliers de Yen ». Martial Merlin ne souhaitant pas être en reste remet donc à l'ambassadeur un chèque de dix mille yens qui représente « la contribution de l'Indochine » à ce projet (*CD* : 271). L'inauguration officielle de la Maison aura lieu le 14 décembre 1924. Un mois plus tard, au cours d'un banquet offert par les groupements de rapprochement franco-japonais, pour célébrer l'aboutissement de ce projet de longue haleine, Claudel répète son *credo* pragmatique : « l'action culturelle ne suffit pas si elle n'est doublée d'une action économique » (*CD* : 323).

C'était déjà la conviction du jeune consul en Chine, ou peu s'en faut. Avec Claudel, le souci de rentabilité, qu'il nomme « l'efficacité » anticipant de la sorte sur l'usage contemporain du terme, n'est jamais très éloigné. Lorsqu'il expose, dans une lettre du 28 avril 1924, sa conception des missions de la future Maison franco-japonaise (*CD* : 258-262), il n'oublie pas de mentionner son aspect pratique (il ne parle même que de ça !), les services qu'elle peut rendre à la France et aux intérêts français. Il souhaite en faire une « école *pratique* des langues extrême-orientales » (*CD* : 265), pour le japonais mais aussi le chinois, où seraient formés des agents d'influence français, bons connaisseurs des cultures et langues locales, non seulement des intellectuels mais également des commerçants, des entrepreneurs et des diplomates (Wasserman, 2008 : 109-110). Lorsqu'il compare la Maison franco-japonaise au Collège de France (*CD* : 395), c'est parce que son directeur Sylvain Lévi s'inquiète de la création de l'Institut franco-japonais du Kansai (en 1927), redoute de voir son établissement perdre des crédits au profit de ce nouveau projet et s'en plaint au ministère. L'enseignement du français n'apparaît que de manière très secondaire, et pour ainsi dire fortuite, dans l'exposé des buts poursuivis par la Maison franco-japonaise : « Les jeunes gens de la maison pourraient parfaitement consacrer une partie de leur temps à donner des leçons

[10] Eichi Shibusawa (1840-1931), grand industriel, fondateur de la première banque moderne du Japon et de la bourse de Tokyo, considéré comme « le père du capitalisme au Japon ». Un prix Shibusawa-Claudel récompense, depuis 1984, les meilleurs travaux de jeunes chercheurs français sur le Japon, et japonais sur la France.

de français dans les différents établissements d'instruction » (*CD* : 260). Toujours dans le cadre de sa dispute avec Sylvain Lévi qui s'oppose au double statut de Francis Ruellan[11], à la fois directeur d'une école de langue, l'Institut, et pensionnaire de la Maison franco-japonaise, l'ambassadeur croit bon de rappeler que la charte de cette dernière stipule que « l'un des rôles des pensionnaires sera de suppléer à la pénurie des professeurs qui donnent au Japon l'enseignement de notre langue » (*CD* : 398-399), et que, par conséquent, la fonction de Ruellan à Kyoto n'est qu'une simple extension de cette mission. L'enseignement du français qui était en théorie l'un des objectifs de la Maison, ne le sera jamais dans la pratique (Wasserman, 2008 : 108).

L'action culturelle et linguistique au service de l'action économique, l'articulation nécessaire entre les deux, Claudel ne la perd jamais de vue. Quand elle n'en constitue pas l'idée centrale, elle envahit le discours sous forme d'analogie. Dans une allocution prononcée lors du banquet organisé par la Société Franco-Japonaise en l'honneur de son arrivée en poste, Claudel, bien avant Calvet, file la métaphore du marché des idées et des langues :

> Vous avez senti qu'à côté de la culture individuelle, de la culture nationale si brillante qu'elle soit, il y a une espèce de marché plus large, de banque des idées où chaque peuple du monde vient apporter ce qu'il a de meilleur, et parfois de pire, où les valeurs subissent l'épreuve d'un report impitoyable sur toutes les cotes de l'esprit humain, où toutes les doctrines viennent apprendre ce qu'elles contenaient de fécond, de vivant, et non plus seulement de local mais d'humain. Ce marché, comme vous le savez, c'est à Paris qu'il se tient, c'est à Paris seulement qu'un esprit cultivé peut répondre au rendez-vous de l'humanité tout entière. À ce rendez-vous nous désirons que les Japonais se rendent de plus en plus nombreux, et pour cela, qu'ils acquièrent en foules toujours plus serrées l'usage de ce véhicule nécessaire qui est la connaissance de notre langue. (*CD* : 97).

Du jugement sévère porté sur l'action de l'Alliance française durant les années chinoises à la création des deux premiers fleurons du réseau culturel au Japon, l'opinion de Claudel n'a pas autant varié qu'on pourrait le croire. La rivalité avec l'Allemagne, sa prédominance culturelle au Japon ravive quelque peu le patriotisme linguistique de l'ambassadeur. Mais le français reste un moyen, pas un but, encore moins le but

[11] Francis Ruellan (1894-1975), géographe, premier pensionnaire de la Maison franco-japonaise et premier directeur de l'Institut franco-japonais du Kansaï (1926-1931). Il est à l'origine de l'idée de la création d'une université d'été sur le mont Hiei, au nord de Kyoto, qui devait rapidement évoluer en projet d'Institut dans le Kansaï.

principal d'une action diplomatique digne de ce nom (Chujo, 2001 : 17).

4 Le français langue utile parce que difficile

4.1 Une image flatteuse du Japon

Une comparaison entre la Chine et le Japon, à l'occasion de l'inauguration du buste de Léonce Verny, le fondateur de l'arsenal de Yokosuka, nous éclaire également sur l'état d'esprit de Claudel. Celui-ci qui a été en poste à Foutchéou (Fuzhou), en 1896 et en 1898-1905, où un arsenal semblable a été construit en 1866 sous la direction de l'officier français Prosper Giquel[12], évoque « les bâtiments, les machines, les ouvriers, les ingénieurs, tels que notre compatriote les avait laissés, simplement avec une épaisse couche de rouille sur les outils et sur les esprits » (*CD* : 161). Il note avec un certain fatalisme que Giquel « travaillait pour des Chinois et [que] son travail est resté stérile ». À Yokosuka, au contraire, l'œuvre de Verny a connu « un développement prodigieux ». Les Japonais savent « comprendre, vouloir et accomplir ». Il ajoute que les deux peuples présentent, à côté de « ressemblances physiques et superficielles », des différences « profondes et fondamentales qui les séparent » (*CD* : 161). Dans ces conditions, on comprend mieux les réticences à peine voilées du jeune consul en Chine[13], et le contraste avec l'activité déployée par l'ambassadeur pour faire aboutir deux projets d'envergure, la Maison de Tokyo et l'Institut du Kansai, qu'il pensait, à juste titre, promis à un bel avenir (*CD* : 384).

Cette image très flatteuse du Japon inspire aussi en partie les arguments en faveur de l'apprentissage du français avancés lors des conférences de l'année 1922. À côté d'un développement attendu sur la clarté de la langue française, Claudel se livre à un éloge paradoxal de ses difficultés, langue utile *parce que* difficile, qui peut s'entendre *sub specie aeternitatis* comme pour la notion de clarté mais semble plus facilement compréhensible si l'on se souvient qu'il s'adresse à quelques-uns des meilleurs étudiants d'une nation qu'il tient en si haute estime. Peut-être s'est-il souvenu que Eishun Murakami, fondateur des études françaises au Japon, « aimait la France en raison même des difficultés que lui avait présentées l'étude de notre langue »[14] ? Quoi qu'il en soit, cet éloge de la difficulté du français doit beaucoup à la perception très

[12] Orthographié Gicquel par Claudel.

[13] Signalées dans la première partie de l'article.

[14] Eishun (ou Hidetoshi) Murakami (1811-1890), auteur de la première traduction en japonais d'un ouvrage écrit en français, du premier dictionnaire franco-japonais et fondateur de la première école de français au Japon. La citation apparaît dans un article du *Temps* du 1er août 1885 (sans nom d'auteur) sur « les Japonais et la langue française », en fait, le compte-rendu d'une conférence prononcée par le secrétaire de la légation du Japon à Paris, à l'Exposition de Beauvais le 4 juillet 1885. L'article est cité presque intégralement dans le numéro 6-7 du *Bulletin de l'Alliance française*, en 1886, et repris dans différentes revues et bulletins, de géographie notamment, durant cette période.

favorable des Japonais par Claudel. Le français n'est pas une langue facile, mais c'est un outil plus perfectionné que d'autres langues pour l'expression des idées, c'est aussi par conséquent un outil plus complexe comme « le fusil est plus compliqué qu'une arbalète et une moissonneuse-lieuse plus compliquée qu'une faucille » (*CD* : 144). Il répartit ces difficultés du français en deux grandes catégories : les difficultés morpho-grammaticales, y compris les exceptions qu'il nomme joliment les « malices » de la langue française, et la difficulté de la construction syntaxique, « leçon pratique d'architecture verbale » (*CD* : 144-145). Ces deux types de difficultés ont chacun leurs vertus. D'une part, le genre des mots, les conjugaisons, les accords, les irrégularités de la langue constituent, pour l'étudiant, autant de « détails inattendus et pittoresques qui à chaque pas amusent son regard et raniment son intérêt » (*CD* : 145). Manière plaisante de rappeler que Claudel était attaché à « la physionomie des mots », au plaisir de l'œil parcourant la page écrite autant qu'au rapport entre « signe graphique et la chose signifiée », à la manière des caractères chinois, mêlant pour une fois les préoccupations du poète à celles de l'ambassadeur (Antoine, 1992 : 21)[15]. La construction de la phrase, question abordée avec plus de sérieux, représente à la fois la plus grande difficulté et l'aspect le plus bénéfique dans l'apprentissage de la langue française. Claudel adopte comme postulat de départ de sa démonstration le lieu commun de l'ordre *rationnel* de la langue française, thème assez rebattu dans l'histoire de la littérature et de la linguistique pour qu'il ne soit pas besoin d'y revenir ici. L'ajout de propositions dans une phrase complexe obéissant à la même logique de construction que la phrase simple, à la logique tout court en fait, il en déduit qu'apprendre à « construire une phrase » (en français), c'est apprendre à « construire sa pensée » (*CD* : 145). Par extension, puisque la justesse de la pensée (ou sa rigueur, ou sa précision, ou sa clarté) permet seule la justesse de l'expression, Claudel ajoute « que pour apprendre complètement l'art de s'exprimer, l'étude du français est précieuse, pour ne pas dire indispensable » (*CD* : 145).

4.2 Pragmatique à Tokyo, idéaliste à Kyoto

Il convient de souligner que cette conférence s'inscrit dans le cadre d'une véritable « campagne de séduction » menée auprès des étudiants japonais, dans le courant de l'année 1922, et que les arguments de Claudel, pour excessifs qu'ils puissent sembler

[15] Claudel s'est toujours violemment opposé aux propositions de réformes ou de simplification de l'orthographe dans lesquelles il voyait au mieux une absurdité, au pire un attentat contre la langue. Dans ses bons jours, lorsqu'il daigne répondre aux partisans d'une réforme *comme s'il prenait leurs arguments au sérieux*, il fait remarquer que « l'orthographe anglaise, bien plus « extravagante » que la nôtre, n'empêche nullement l'anglais de se répandre, et les Britanniques ne songent pas à la rendre plus régulière » (Antoine, 1992 : 20).

aujourd'hui, ne le sont guère plus que l'enthousiasme que la perspective d'un rapprochement franco-japonais lui inspirait (*CD* : 303).

On connaît, par ailleurs, son attachement particulier à la ville de Kyoto et à la région du Kansaï en général. À Tokyo, la « capitale politique » du pays (*CD* : 382), Claudel se doit d'être à la hauteur de sa mission d'ambassadeur, il en accepte les contraintes et les obligations. Il fait le boulot, et il le fait bien. Dans le Kansaï, il peut se montrer plus idéaliste, plus missionnaire que missionné, sans se départir complètement toutefois de l'esprit de sérieux attaché à sa fonction. Est-ce un hasard si en plus d'exposer les raisons d'apprendre le français, passage obligé pour un diplomate chargé de promouvoir la culture française, il livre également ses impressions sur la manière adéquate de l'enseigner lors d'une visite à Osaka ? À l'École des Langues Étrangères, il rencontre Louis Marchand, « professeur excellent », aux « méthodes remarquables », de « nature à révolutionner l'enseignement des langues vivantes »[16]. Il converse en français sur des « sujets difficiles », avec des étudiants qui n'ont commencé à apprendre « notre langue que *depuis sept mois* »[17]. Claudel insiste bien sur l'adjectif « vivantes » de langues vivantes : « Ce qui m'a frappé aussi, c'est la vie, l'entrain de ces classes »[18]. Il trouve le résultat « merveilleux » et il estime la méthode de la *Famille Dupont*, la méthode inventée par Marchand, très supérieure à la méthode Berlitz qu'il juge « incohérente » (*CD* : 232-233). Louis Marchand deviendra, par la suite, le troisième directeur de l'Institut franco-japonais du Kansaï, de 1932 à 1939, et l'on peut raisonnablement supposer que Claudel n'est pas étranger à cette nomination (Besse, 2010 : 58-60).

En 1926, la dernière année de Claudel au Japon, cette tendance « idéaliste » s'accentue. Porté par le succès de la Maison franco-japonaise, il se sent plus libre pour imposer ses idées ou mettre sa hiérarchie devant le fait accompli[19]. À propos de Kyoto, « la capitale historique », il écrit :

---

[16] Louis Marchand (1875-1948), agrégé d'allemand, a publié *Le Premier livre de français ou la famille Dupont* en 1920. Il s'agit d'un manuel de français L2 pour germanophones. Enseignant d'allemand, chargé de cours à l'École de préparation des professeurs de français à l'étranger (EPPFE), il enseigne le français au Japon de 1923 à 1925. De 1932 à 1939, il est directeur de l'Institut franco-japonais du Kansaï (Besse, 2010).

[17] Expression soulignée par Claudel lui-même.

[18] Qui lui rappelle, par contraste, le « morne ennui des classes d'allemand [qu'il] subissait jadis au Lycée Louis-le-Grand ».

[19] Il écrit au Ministre des Affaires Étrangères pour lui présenter le plan de financement et les statuts du futur Institut de Kyoto : « Je m'excuse d'avoir suivi le mouvement sans en référer chaque phase à votre approbation, mais en ce cas rien n'aurait pu se faire, car au Japon tout est une question de confiance et d'amitié personnelle » (*CD* : 394).

> Si nous avions pu nous placer à un point de vue purement objectif, il est certain que Kyoto avec ses traditions intellectuelles, le trésor d'art, de littérature et d'histoire dont elle est dépositaire, était mieux désignée que Tokyo pour abriter l'institution de haute culture que nous voulions fonder [= la Maison franco-japonaise]. Mais il était difficile de ne pas commencer notre œuvre française par Tokyo. (*CD* : 382).

Ce qui a empêché « le point de vue purement objectif », c'est-à-dire idéal, de devenir réalité, ce sont les dures nécessités de la politique et du commerce : les centres de décision sont à Tokyo et l'action culturelle mise en œuvre par l'ambassadeur est au service d'une politique d'influence réaliste, autrement dit d'un rapprochement commercial et politique entre la France et le Japon dont on attend des résultats mesurables. Il y a cependant une opportunité à ne pas négliger : la France a dans la région des « amis fortunés », et ceux-ci sont prêts à « s'intéresser efficacement à une fondation qui honorerait le Kansaï » (*CD* : 383). La deuxième grande réalisation culturelle de l'ambassade de Claudel, l'Institut franco-japonais du Kansaï, constitue dans sa genèse une sorte de double inversé de la Maison franco-japonaise dans le sens où les puissances économiques locales se mettent ici au service d'une œuvre de pur prestige et de culture, sans débouchés apparents (Wasserman, 2008 : 167-168)[20]. La Maison franco-japonaise devait être, dans l'esprit de Claudel, « un établissement d'où sortent chaque année un certain nombre de jeunes gens parlant parfaitement le japonais » (*CD* : 259), des spécialistes de l'art et des orientalistes, mais aussi (et peut-être surtout) des agents du commerce, de l'industrie et de la science française. Le futur Institut situé à Kyoto aura, en revanche, « surtout pour but la propagation de notre langue et l'initiation des jeunes gens aux idées françaises » (*CD* : 395)[21].

5 Conclusion

La diplomatie française de l'entre-deux-guerres se caractérise tout à la fois par une réorganisation des services où l'action linguistico-culturelle est considérée désormais comme un domaine sinon prioritaire, méritant du moins d'être pris au sérieux, et par l'émergence d'une génération d'écrivains-diplomates susceptibles d'incarner cette nouvelle politique à cheval entre deux mondes. À côté des Paul Morand, Giraudoux et

[20] Katsutaro Inabata (1862-1953), président de la Chambre de commerce et d'industrie d'Osaka, a joué un rôle déterminant dans la création de l'Institut du Kansaï.

[21] Il est inauguré en octobre 1927, quelques mois après le départ de Claudel pour Washington. Il a été rebaptisé Institut français du Japon-Kansai en 2012, dans le cadre du redéploiement de l'action culturelle de la France à l'étranger.

Saint-John Perse, Paul Claudel, qui est leur aîné d'une vingtaine d'années, fait figure d'éclaireur. Il sait, mieux que quiconque, être complètement diplomate et complètement poète sans mélanger les deux : précédé par son immense prestige littéraire au moment de sa nomination comme ambassadeur au Japon, il se montre une fois sur place négociateur acharné lorsqu'il s'agit de mener à bien le projet de la Maison franco-japonaise et de travailler au rapprochement franco-japonais. Sur la question du français, il est avant tout pragmatique : le patriotisme linguistique passe après, bien après même, les intérêts économiques et politiques de la nation. Il s'en est fallu de peu que la Maison franco-japonaise ne devienne une école des langues orientales pour les futurs agents diplomatiques ou commerciaux destinés à une carrière dans cette partie du monde. Ironie du sort, c'est au moment où Claudel pense avoir achevé la mission pour laquelle il avait été mandaté que vont se présenter à lui les circonstances favorables, et des alliés inattendus, pour la création de l'Institut franco-japonais du Kansai, deuxième pilier du réseau culturel français au Japon auquel son nom et la légende dorée de l'ambassadeur-poète restent, aujourd'hui encore, étroitement attachés.

Références

Antoine G. (1992). Deux regards sur la réforme de l'orthographe : Sainte-Beuve-Paul Claudel. *Bulletin de la Société Paul Claudel 124* : 13-23.

Besse H. (2010). 'La Méthode Marchand' ou le parcours professionnel d'un chargé de cours à l'EPPFE durant l'entre-deux-guerres. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde 44* : 55-78.

Chaubet F. (2006). *La politique culturelle de la France et la diplomatie de la langue : l'Alliance française, 1883-1940*. Paris : L'Harmattan.

Chujo S. (2001). Paul Claudel et la fondation de la Maison franco-japonaise. *Ebisu 26* : 7-34.

Claudel P. (1942). *Cent phrases pour éventails*. Paris : Gallimard [Tokyo : Koshiba (1927) pour l'édition originale].

Claudel P. (1952). *Œuvres complètes, Volume 3, Extrême-Orient*. Paris : Gallimard.

Claudel P. (1995). *Correspondance diplomatique (1921-1927)*. Paris : Gallimard.

Claudel P. (1995b). *Livre sur la Chine*. Lausanne : L'Age d'Homme.

Dumoutier G. (1892). L'Indo-Chine et ses anciennes relations commerciales avec le Japon. *Revue française du Japon 1* : 7-27.

Graziani J.-F. (2010). On nous écrit du Japon : La diffusion du français au Japon à travers le Bulletin de l'Alliance française (1884-1914). *Revue japonaise de*

didactique du français, études francophones 5-2 : 22-37.

Micciollo H. (1981). *L'Oiseau noir dans le soleil levant de Paul Claudel (Introduction, variantes et notes)*. Paris : Les Belles Lettres.

Roche F. (2006). Propagande, promotion, influence de la guerre à la paix : le rayonnement culturel français entre initiatives individuelles et stratégies nationales d'influence. In Rolland D., Georgakakis D. & Déloye Y. (éd.), *Les Républiques en propagande*. Paris : L'Harmattan, 207-214.

Vaïsse M. (1985). L'adaptation du Quai d'Orsay aux nouvelles conditions diplomatiques (1919-1939). *Revue d'histoire moderne et contemporaine 32-1* : 145-162.

Wasserman M. (2008). *D'or et de neige : Paul Claudel et le Japon*. Paris : Gallimard.

ヨーロッパに多言語主義は浸透しているか：ユーロバロメーター2001, 2005, 2012 からの考察

La pénétration du multilinguisme en Europe : considérations à partir des études d'Eurobaromètre de 2001, 2005 et 2012

堀晋也，西山教行
HORI Shinya, NISHIYAMA Noriyuki
（京都大学）

Résumé

En s'appuyant sur les conclusions du Conseil européen de Barcelone en 2002, l'Union Européenne a encouragé depuis cette date, par des moyens divers et multiples, une éducation linguistique basée sur le multilinguisme. Dans cette étude, nous avons considéré la pénétration du multilinguisme en Europe à partir de l'analyse des résultats de l'Eurobaromètre, sondage d'opinion publique réalisé pour la Commission européenne, de 2001, 2005 et 2012. Après examen des résultats, il semble possible d'affirmer que la conscience citoyenne sur l'importance du multilinguisme s'élève graduellement, surtout du point de vue économique. D'un autre côté, il apparaît aussi que cette prise de conscience ne s'est pas encore étendue aux aspects pratiques de la question, comme par exemple le nombre et le niveau de langues acquises, ou la fréquence et les situations d'utilisation de celles-ci. Face à cette réalité, ce que doit être la politique de l'enseignement des langues nécessite d'être mis en question dans tous les aspects de l'éducation scolaire et adulte.

欧州連合は，母語プラス 2 言語を話す市民の養成とできる限り早期からの言語教育を訴えた 2002 年のバルセロナ宣言以降，様々な施策を通じて多言語主義に基づく言語教育を振興してきた。本稿では，欧州委員会が 2001，2005，2012 年に実施した世論調査，ユーロバロメーターの結果を分析することによってヨーロッパ市民における多言語主義の深化を考察した。今回の分析結果によって，多言語主義の重要性に対するヨーロッパ市民の認識は，特に経済的な観点から徐々に高まりつつあることが明らかになった。一方で，そうした意識が習得した言語の数やレベル，言語使用の頻度やその場面といった実践の側面に結びついていない現状も浮かび上がった。こうした現状を踏まえて，学校教育と成人教育の両面から，今後の言語教育政策のあり方が問われることになる。

Mots clés
Multilinguisme, Eurobaromètre, Commission européenne, politique linguistique.
多言語主義，ユーロバロメーター，欧州委員会，言語政策

1 はじめに

本稿は，欧州委員会が 2001 年と 2005 年，ならびに 2012 年に実施した世論調査「ユーロバロメーター」（Eurobaromètre）の分析を通じて，欧州連合（以下，EU と略記）の進める多言語主義政策がヨーロッパ市民に対してどの程度の実効性を有するのかを探り，またヨーロッパ諸国における多言語教育の比較を行うことを目的とする。

そのために，まず EU がどのような多言語政策を掲げているのかを概観し，それを踏まえて，ユーロバロメーター 2001（International Research Associates, 2001）並びに 2005（Commission européenne, 2006），2012（Commission européenne, 2012）の結果を分析し，これらの比較を試み，ヨーロッパ市民における多言語主義の深化を考察したい。

2 EU の言語教育政策

EU とは，独仏の複数回にわたる戦争に終止符を打ち，ヨーロッパに恒久平和をもたらすことを目指してつくられた組織である。しかし，その具体的な統合のプロセスを検証すると，平和構築の理念を実現するために，共通市場の構築を目指し，政治や経済分野に積極的に介入してきたことがわかる。言語や文化は必ずしも中心的課題ではなかった。

ここでは，2000 年以降の EU の言語政策を概観し，いくつかの文書を検討するが，これは必ずしもそれ以前に言語政策が存在しなかったという意味ではない[1]。1980 年代から欧州委員会は，これからのヨーロッパの言語教育政策の原理として母語プラス 2 言語の習得からなる多言語主義を訴えてきた。これは，1995 年に刊行された初めての教育白書にも，共同体の 3 言語，すなわち母語に加えて共同体の 2 言語の習得を目標とすることと明記されている。そして，就学前段階から異言語[2]教育を導入し，初等教育において本格化し，中等教育からは第 2 異言語教育を導入することが望ましいと提言している（Commission européenne,

[1] 欧州委員会の多言語政策については，これまでもいくつかの紹介や論考が行われてきた（古石 1992，安江 1995，安江 1996 など）。
[2] 本稿では，「外国語」ではなく，「異言語」という用語を使用する。なぜなら，国外で使用される言語だけではなく，国内の公用語や第 2 言語など母語以外の言語も調査対象とするためである。

1995）。しかしこの言語政策は補完性の原理に従って，各国の教育政策に強制力を持つものではなかった。補完性の原理とは，「加盟国の行動によっては目的を十分に達成できず，EC によって同じ目的がよりよく達成できる場合にのみ，EC の権限行使が肯定されるという原理」（村上編，2009：102）であり，教育は EU が直接に介入する分野ではなく，各国政府の裁量にゆだねられている。したがって多言語主義の唱道に関する欧州委員会の発言は，各国の教育政策にただちに変更をもたらすものではなかった。言い換えれば，多言語教育は緩やかな勧告に過ぎず，必ずしも各国首脳の合意を得たものではなかったのである。

EU が本格的に言語教育政策に介入するようになったのは 2000 年以降であり，EU 首脳が多言語教育に公的に関与するとの声明を出したのは，2002 年のバルセロナでの欧州理事会である。欧州理事会とは，加盟国の元首，政府の長，欧州理事会議長（EU 大統領）と欧州委員会委員長で構成される機関であり，これ自体は法的な権限を持たないものの，各国指導者によって構成されていることから，加盟国の行政に大きな影響力を持っている。その点で，欧州理事会の声明は欧州委員会の勧告以上に重要であり，言語教育についての各国首脳の合意は各国の教育政策に具体的な効果を与えうるのである。

2002 年のバルセロナ宣言の 44 条には言語教育に関して次のような条文がある。「基礎的能力の習得を改善すること。これはとりわけ，とくに早期からの少なくとも 2 つの異言語教育による。」（Conseil européen de Barcelone, 2002 : 19）

この宣言は，EU 首脳がなるべく早い段階から母語に加えて 2 つの言語教育を行うと合意した点で重要な文言となっている。そして，これ以降，この宣言は欧州委員会や EU 諸国が多言語教育を進める上での指標となっている。

これを受けて，2003 年に EU は「言語学習と言語の多様性を推進する行動計画：2004〜2006」を公開した[3]。この文書は，EU がこれから知識経済に基づく知識社会へと発展する上で，国際語としての英語だけの能力では不十分であることを確認し，EU 市民は母語に加えて 2 つの異言語によるコミュニケーション能力を持つことが望ましいという原理を訴えている。これを実現するため，EU は各国政府の教育政策を尊重する一方で，さまざまな教育改善プロジェクトに対する財政支援を通じて，多言語教育の普及を模索する。この言語教育政策に関する行動計画は，生涯を通じた言語教育・学習の推進，言語教授法の改善，教

[3] この文書を公開したヨーロッパ共同体委員会 Commission des Communautés européennes は，1967 年から 1993 年までヨーロッパ経済共同体 CEE，欧州石炭鉄鋼共同体 CEEA および欧州原子力共同体 EURATOM の 3 共同体の合同委員会として機能していたものだが，1993 年の EU 発足後は欧州委員会 Commission européenne となるもので，1995 年に白書を刊行した欧州委員会と

育環境の改善の 3 点から構成されている。

この行動計画の途中にあたり，欧州委員会は 2005 年にさらに新たな枠組みを提唱する。それは「多言語主義のための新たな戦略的枠組み」であり，これは 2003 年の提言をさらに推し進め, EU の推進する多言語主義が教育だけではなく, 経済や行政へも展開することを確言している。

2002 年のバルセロナ宣言は多言語主義をもっぱら言語教育の早期化という視点より捉えているが，2007 年の「枠組み」はこれをさらに具体化し，国家語の教育だけではなく，少数言語なども含む言語教育へとカリキュラムの多様化や，また教員養成を EU 全体で共通化することなど多岐にわたる改革を訴えている。

しかしこの文書の特色は，経済や行政の分野における多言語主義の意義を訴える点にある。EU 市民は多言語能力を獲得することによって，労働を目的とする域内の移動を効率的に行うことができるのだ。また関税の撤廃された域内では，域内で生産された商品は各国で自由に販売されるため，そこには各国の国語による商品情報の提示が不可欠である。ここにもまた多言語能力が雇用に対する重要な価値として作用する。また通訳や翻訳といった専門職の労働市場も無視することはできない。会議通訳国際学会はおよそ 3000 名の会員を数えるが，その約半数が EU に勤務しているという（Commission des communautés européennes, 2005 : 12）。さらに語学学校という市場も経済的に重要な地位を占めている。2005 年の予算規模を見ると，英語教育のブリティシュ・カウンシルが 7 億 5000 万ユーロ（およそ 975 億円），フランス語教育のアリアンス・フランセーズが 1 億 1000 万ユーロ（およそ 143 億円），さまざまな言語教育を行っているベルリッツが 2 億 7900 万ユーロ（およそ 363 億円）となっており, 言語教育，とりわけ資格試験は重要な経済市場となっている。ちなみに日本における語学ビジネス市場はおよそ 8000 億円といわれている（矢野経済研究所, 2011）。

EU は行政サービスの多言語化も重点項目の一つと見なしている。これは，EU 市民がそれぞれの自国語で EU の公文書にアクセスすることや, 自国語での問い合わせに対して，自国語での回答を可能とすることが，政治参加の平等を確保する方策であるからだ。もちろん EU 運営のため，委員会などでの会議通訳や文書翻訳も加盟国間の平等を保証する重要な方策である。これらの情報の多言語化のための通訳・翻訳経費は，2004 年の段階で EU の予算全体の 1.05%を，金額で示すならば，EU 市民一人あたり年間で 2.28 ユーロとなる（Commission des communautés européennes, 2005 : 14）。この経費は莫大なものだが，EU にとって

同一の組織である。

は民主的運営のために不可欠な項目なのである。

2007 年までの行動計画を踏まえて，公開された覚え書き「多言語主義振興のための戦略プログラム」は，この時期までの EU の多言語主義政策の要点を簡潔かつ的確に提示している。その柱は，経済，教育，政治の 3 点である。

まず経済面を見ると，多言語主義は雇用を増加させる要因であると提唱されている。社員の多言語能力は企業にとって新たな市場開発に結びつくものであり, 多言語能力を養成するための ICT などの開発もまた雇用の創出に結びつく。言い換えると，多言語化に対応していない企業は十分な市場の拡大を遂げることができないのだ。つまり顧客の言語を習得することが新たな市場開拓に結びつくのである。

多言語主義は教育にも重要な役割を果たす。EU は言語教育の多様化に財政支援を行う決意を示し，そのために公用語などの大言語だけではなく，地域語や少数語をも顧みる必要を認めている。これまでの言語教育では，小言語話者が大言語を学ぶものであり，大言語話者が小言語を学ぶとの発想に乏しく，その関係は対称的ではなかった。EU は言語教育の対称性を打ち出し，これにより民主主義の成熟を追求している。また，EU の運営には，通訳翻訳の仲介が不可欠であることから，通訳者などの大学院などでの養成を本格的に支援すると表明している。英語の地位がヨーロッパにおいて飛躍的に重要になっている中で，団塊の世代の通訳者が大量に定年を迎えつつあることから，新規参入の通訳者は英語に偏る恐れがある。

さらに多言語主義は異文化との対話にも関わる。これまで EU の支援してきた多言語主義は，ともすれば多文化社会の構築に結びつきやすく，個々の言語文化共同体の承認に有利に働いてきた。つまり，それぞれの共同体が個別に存立し，完結してしまう恐れがあり，そのために共同体間の対話が十分に進展していないとの反省がうまれた。このような問題意識から 2008 年に「ヨーロッパ異文化間対話年」が設定された。これは今後の言語学習の方向性が異文化に開かれたものであることを訴えるものである。

さらに多言語主義には政治的意義がある。2005 年の文書は，行政文書の多言語化，EU 運営のための通訳翻訳の支援を確認したが，これに加えた新たな課題としてネット上での多言語通訳会議システムの開発が取りあげられている。つまり EU が多言語主義を政治的課題として取りあげるのは, EU 市民が平等に EU の政治に参画できるようにするためであり, また EU 各国の公用語を尊重した民主的運営を心がけるためだということがわかる。

2000 年以降のいくつかの文書を検討することで，EU の多言語主義政策の 3

つの柱，すなわち政治，経済，教育の分野に展開する多言語主義の意義を確認することができた。

ではこの中で，EU 市民が複数の言語を学ぶに当たっては，どのような観点が強調されているだろうか。汎ヨーロッパ的な国際機関である欧州評議会が言語学習の目的を，ヨーロッパ市民間の相互理解や民主的市民権の形成，社会統合など，社会政治的次元に位置づける姿勢とは対照的に，EU は市民の多言語能力をもっぱら職業能力や経済活動と関連づけている。これは，EU の関心の中心に共通市場の構築や，そこでの商品や人材の自由な流通があることと関連する。つまり EU 市民は多言語能力を獲得することにより，経済的効率性を高め，域内の移動を加速し，これにより経済市場の活性化をめざすことができるのである。

ではこのような言語観に基づく言語政策は, EU 市民においてどのように変化しているだろうか。そこでユーロバロメーターにもとづき EU 市民の言語意識の変化を探り，EU の多言語政策との関連を考察したい。

3 ユーロバロメーター

ユーロバロメーターは，1973 年以降，欧州委員会が施策の参考にすることを目的とし，様々なテーマについて EU 加盟各国，約 1000 名ずつの 15 歳以上の市民を対象として行っている対面式の世論調査である。言語教育については，毎年春と秋に行われる通常の調査（Eurobaromètre standard）ではなく，個別の問題を深く掘り下げるための調査（Eurobaromètre spécial）として，これまで「ヨーロッパ言語年」にあたる 2001 年（Eurobaromètre spécial 54.1b）を皮切りに，2005 年（Eurobaromètre spécial 64.3）と 2012 年（Eurobaromètre spécial 77.1）の 3 回実施されてきた。調査対象の内訳は，2001 年（11 月 30 日〜12 月 24 日実施）が 15 ヶ国 16078 名，2005 年（11 月 5 日〜12 月 7 日実施）が 29 ヶ国 28694 名[4]，2012 年（2 月 25 日〜3 月 11 日実施）が 27 ヶ国 26751 名となっている。

4 ユーロバロメーターの調査内容と本稿の分析対象

ユーロバロメーターでは各調査項目について EU 全体と国別の調査結果が示されている。調査項目の数が非常に多いため，本稿で全てを紹介することは不可能である。しかしその調査内容は，(1)言語知識，(2)言語実践，(3)言語学習，(4)多言語主義に対する意識の 4 つに大別することができる。本稿では，(1)については，母語以外で知っている言語（以下，異言語と表記）の数とその種類，

[4] 2005 年は当時の加盟 25 ヶ国に加え, ブルガリア, ルーマニア（ともに 2007 年加盟），トルコ，クロアチアも参加している。

およびそれぞれの（自己評価による）レベル，(2)については，異言語の使用頻度と使用場面，(3)については，学習目的，有用と考える 2 言語，現在の学習状況と今後の予定, (4)については, 欧州委員会の多言語主義政策の理念への支持，それぞれに関して各年度の調査結果を比較する[5]。尚，上記の通り 3 回の調査は参加国数が異なっていること，さらに同じ調査項目でも質問文や回答の選択肢に若干の違いがあることから，統計学的に厳密な比較は不可能である。したがって，本稿における比較ではおおよその傾向を把握することが目的であり，それによってヨーロッパ市民における多言語主義の深化を考察していくことになる。

5 分析結果

5.1 言語知識

5.1.1 異言語の数と種類

言語知識の初めは知っている異言語の数についてである。「母語を除いて会話ができる程十分に知っている言語は何か」という質問に対して，知っている言語を（複数の場合は第 1，第 2 と順番をつけて）最大 3 言語挙げるという回答形式となっている。数についてまとめたのが表 1[6]であり，そこで挙げられた数の多い 5 言語について EU 全体で「知っている」と回答した人の割合を示したのが表 2 である。

	2001 年	2005 年	2012 年
1 言語以上	47%	56%	54%
2 言語以上	26%	28%	25%
3 言語以上	8%	11%	10%
全くない	53%	44%	46%

表 1: 知っている異言語の数

	2001 年	2005 年	2012 年
英	32%	38%	38%
仏	11%	14%	12%
独	8%	14%	11%
西	5%	6%	7%
露	−	6%	5%

表 2: 知っている異言語の種類

※ロシア語の 2001 年のデータは未公表

知っている異言語の数については，2001 年から 2005 年にかけて「少なくとも 1 言語」の割合が若干伸びた以外は全体的にほぼ横ばいで推移しており，「母語

[5] 2001 年は調査項目が他の 2 回に比べて少なく，データも完全には公開されていないため，項目によっては 2005 年と 2012 年のみの比較となる。

[6] この表は，「少なくとも 1 言語」には 2 言語以上を挙げた人，「少なくとも 2 言語」には 3 言語を挙げた人も含まれていることを示している。

以外は知らない」と回答した市民も依然として半数近くいることが分かる。言語の種類については，十分に予想された結果だが，英語の割合が圧倒的に高い。それでも EU 全体で異言語として知っている人の割合は 4 割に満たない。推移については，2001 年から 2005 年にかけて英語とドイツ語で若干の伸びが見られたことを除けばほぼ横ばいの状態である。

ところで，EU が目標としている「少なくとも 2 言語」の割合も 4 分の 1 程度にとどまっているが，これについては国家間での差が特に大きい。データの公表されている 2005 年と 2012 年の調査でともに上位に来ているのはルクセンブルク（2005 年: 92%，2012 年: 84%），オランダ（75%, 77%），スロベニア（71%, 67%）など比較的小規模の国家であり，一方で大規模な国家については，ドイツが EU の平均程度で（27%, 28%），イギリス，フランスに至っては 20%を下回っている。

「少なくとも 2 言語」の割合の高い国々にはいくつかの特徴がある。例えば，公用語が複数存在し，家庭と公の場で別の言語を使用するなど国民の多くが日常的に複数の言語を使用するといったこと，あるいは国民の大半が母語とする言語が，ヨーロッパや世界で話者の多いいわゆる主要言語ではなく，近隣に主要言語を母語とする国家あるいはその言語の文化圏が存在し，その影響を強く受けているといったことである。したがって，こうした結果はそれぞれの国の言語教育の優劣というよりもむしろ環境の要因[7]が強いと考えられる。

また，2005 年と 2012 年のユーロバロメーターでは，年代別で「少なくとも 2 言語」と回答した人の割合も公表している（表 3）。

	2005 年	2012 年
15-24 歳	40%	37%
25-39 歳	32%	31%
40-54 歳	27%	25%
55 歳以上	19%	17%

表 3: 年代別の母語以外に 2 言語以上の割合

2005 年，2012 年ともに若年層が他の年代に比べて割合が高いが，これは学校教育に依るところが大きいと考えられる。しかしながら推移を見ると，2005 年

[7] 2005 年の調査では，両親の出身地別で「少なくとも 2 言語」と回答した人の割合も公表している。両親が自国出身の場合は 26%だったのに対し，片方が EU の他国の場合は 41%，両親が EU の他国の場合は 53%，少なくとも片方が EU 圏外の場合は 40%であった。

から 2012 年にかけて各年代ともに横ばいもしくは微減である。例えば，2005 年にその何割かが最若年層に属していたと考えられる 25-39 歳でも上昇は見られていない。ということは，学習時には「会話ができる程度」知っていた言語が，年数を経てそうではなくなった可能性がある。これには日常での使用状況や（全体でも割合が上昇していないことは）学習状況が関係していると考えられる。そこで，それぞれの分析結果を踏まえて改めて考察していく。

5.1.2 異言語のレベル

言語知識の最後は，知っているとして挙げた各言語のレベルについての自己評価である。回答は「非常に良い」，「良い」，「基本的」から選択する形式をとっている。それぞれの評価については 2001 年の Eurobaromètre spécial 54.1b で以下のように定義されている。「非常に良い」は，あらゆる場面において 2，3 のミスがあるものの，ほとんど途切れることなく自信を持って上手くその言語を使うことができる（例：ネイティブスピーカーと通常の速さで会話ができる）。「良い」は，通常の場面で，いくつかの誤りを犯し，ときどき途切れることがあるもののその言語を使うことができる（例：ネイティブスピーカーとゆっくりとした速さで会話ができる）。「初歩的」は，たくさんの誤りを犯し，途切れることが多いがその言語を使うことができる（例：その言語で自己紹介ができる）。「良い」と「初歩的」の割合について 2001 年のデータが公表されていないため，ここでは「非常に良い」についてのみ見ていく（表 4）。

	2001 年	2005 年	2012 年
英語	18%	22%	21%
フランス語	12%	15%	12%
ドイツ語	15%	17%	19%
スペイン語	13%	17%	24%
ロシア語	−	15%	18%

表 4: 異言語のレベルを「非常に良い」と回答した割合
※ロシア語の 2001 年のデータは未公表

2001 年と比較するといくつかの言語では上昇が見られるが，それでも最高で 2 割を超える程度である。「良い」と「初歩的」についても，公表されている 2005 年と 2012 年の結果ではその比率に言語間で大きな差はなく，「良い」が 3 割後半から 4 割程度（英語のみ 4 割後半），4 割から 5 割弱程度（英語は 3 割）は「初歩的」にとどまっている。これは，それぞれの言語の知識を保持し続けている

人のなかでの割合だが，全体的な能力の向上といったものは見られない。前項の知っている言語の数の場合と同様に，日常での使用状況や学習状況が関係していると考えられる。これについてもそれぞれの分析結果を踏まえて改めて考察していく。

5.2 言語実践

5.2.1 使用頻度

異言語の使用頻度については，2001，2005 年と 2012 年で回答形式が異なっている。前者（2001, 2005 年）は，「ほぼ毎日／（日常的ではないが）しばしば／（国外への旅行の際など）ときたま使用する言語は何か」という質問に対し，該当する言語を挙げる（複数回答可）形式で，後者（2012 年）は，先に紹介した言語知識の設問で知っている言語として挙げたものについてその頻度（ほぼ毎日／しばしば／ときたま／わからない）を選択する形式となっている。ここでは言語知識の項で登場した 5 言語の結果を紹介する（表 5，表 6）。

		英	仏	独	西	露
ほぼ毎日使う言語	2001 年	14%	3%	1%	1%	−
	2005 年	12%	2%	3%	1%	1%
しばしば使う言語	2001 年	15%	4%	2%	1%	−
	2005 年	11%	3%	3%	2%	1%
ときたま使う言語	2001 年	35%	19%	11%	7%	−
	2005 年	17%	8%	7%	5%	2%

表 5: ほぼ毎日／しばしば／ときたま使う言語として回答した割合
※ロシア語の 2001 年のデータは未公表

	ほぼ毎日	しばしば	ときたま	わからない
英	19%	28%	57%	6%
仏	8%	15%	73%	4%
独	19%	18%	60%	3%
西	21%	16%	57%	6%
露	9%	13%	70%	8%

表 6: 知っている言語の使用頻度の割合（2012 年）

回答の形式が異なるために単純な比較はできないが，明らかに言えることは，ヨーロッパ市民の異言語の使用頻度は決して高くないということである。3 割から 4 割の市民が知っているとした英語に限ってもそれを日常的に使う言語としているのは全体の 1 割強であり（表 5），英語を知っている人に限っても日常的

に使用しているのは 2 割程度にとどまっている（表 6）。次に示す言語使用の場面の結果も，この使用頻度の結果を裏付けている。

5.2.2 使用場面

異言語の使用場面については，「通常どの機会にその言語（複数の場合は第 1 の言語）を用いるか」という質問に対して用意された選択肢を選ぶ形式となっている（複数回答可）。各年の結果をまとめたのが表 7 である。

	2001 年	2005 年	2012 年
国外への旅行	47%	42%	45%
映画，テレビ，ラジオの視聴	23%	26%	34%
インターネット上	16%	23%	34%
友人とのコミュニケーション	19%	25%	31%
仕事での口頭のやり取り（電話を含む）	21%	25%	25%
新聞，雑誌，本を読む	20%	21%	24%
仕事での文書作成（メールを含む）	11%	15%	17%
家族とのコミュニケーション	12%	16%	16%
仕事で文書を読む	13%	16%	16%
言語学習	12%	13%	12%
国外への出張	8%	10%	10%
様々な研究，勉強	7%	8%	9%

表 7: 異言語の使用場面

なおユーロバロメーターでは，第 2 の異言語についても同様の調査をしているが，個々の割合こそ異なるもののその序列はほとんど同じである。

常に上位に挙げられ，かつ年が経つにつれて大きく割合が伸びている項目のほとんどが，旅行など余暇における使用であることが分かる。一方で仕事での使用は，一番高い口頭でのやり取りが 4 分の 1 程度である他は 2 割にも満たない。当然のことながら，仕事で求められる能力と余暇で使用するのに十分な能力には大きな差がある。これら言語実践に関する結果から，現段階では多くのヨーロッパ市民にとっての異言語は，日常的に使用する，あるいはそうしなければならない，かつ高いレベルの要求されるものではなく，自分の好きなとき，あるいは都合の良いときに使用し，それほど高いレベルが求められないものであることであることが分かる。こうしたことが，先に紹介した各言語のレベルが横ばいであることと学校教育を終えた若年層における「母語プラス 2 言語」の割合が上昇していないことの説明要因の一つになっていると考えられる。

5.3 言語学習

5.3.1　学習目的

学習目的については，「新しい言語を学習するための主な理由は何か」という質問に対して用意された選択肢を選ぶ形式となっている。（複数回答可）。各年の結果をまとめたのが表 8 である。

	2001 年	2005 年	2012 年
国外で仕事をするため	18%	27%	61%
（国外出張を含め）仕事で使用するため	26%	32%	53%
国外での旅行で使用するため	47%	35%	47%
自国で良い仕事に就くため	22%	23%	47%
国外で勉強をするため	6%	14%	43%
他文化の人々を理解するため	24%	21%	38%
個人的な満足のため	37%	27%	29%
他国の人と接点をもつため	21%	17%	29%
インターネットを使うため	7%	7%	14%
ヨーロッパ市民であることを感じるため	5%	4%	10%
家庭で話されている言語を保持するため	4%	5%	10%

表 8: 異言語の学習目的

2001 年，2005 年に比べて 2012 年は多くの項目で割合が高くなっているが，なかでも目を引くのが仕事，勉強に関わる項目での大幅な上昇である。異言語使用の場面で仕事，勉強に関する項目の割合は，ほとんど 2 割にも満たなかったが，それとは対照的な結果である。つまり，それが実現していないものの（あるいはそうであるが故に），言語を知ること，学ぶことに対して経済的な側面を重視していることが窺える。これについては言語の有用性の結果と併せて最後のまとめで考察する。

また仕事，勉強に関する項目に比べて目立たないものの，「他文化の人々を理解するため」や「他国の人と接点をもつため」に関しても 2012 年は 2001 年と比べてその割合が上昇している。これについては，多言語主義に対する意識の結果と併せて最後のまとめで考察する。

5.3.2　言語の有用性

学習する言語の有用性については，「自分自身の成長，キャリアにとって母語以外でどの 2 言語を知ることが最も役に立つか」という質問に対して回答する形式となっている（表 9）。

「2 言語」という設問は，英語がその一つとして選ばれる可能性が高いことが

	2001 年	2005 年	2012 年
英	75%	68%	67%
仏	40%	25%	16%
独	23%	22%	17%
西	18%	16%	14%
中	-	2%	6%
伊	-	3%	5%
露	-	3%	4%

表 9: 有用と考える異言語

※中国語，イタリア語，ロシア語の 2001 年のデータは未公表

考慮されてのことだと思われるが，その英語の割合も依然として他言語に比べ圧倒的に高いとはいえ減少傾向にある。またフランス語が，2001 年の段階で英語に次ぐ立場といえる割合だったが，2012 年の段階ではそれが半分以下となり，ドイツ語，スペイン語と並立の状態になった。2001 年からの全体的な推移を見ると特定の主要言語への集中から多様化への流れが窺える。そして目を引くのが，中国語が 2012 年にイタリア語，ロシア語を上回り 5 番目に位置している点である[8]。依然として英語の割合が高いことと近年の中国語の台頭は，学習目的と同様に，言語の経済的な側面の重視の現れと見ることができるだろう。

5.3.3 学習状況

学習状況については，2005 年と 2012 年の調査結果から見ていく。2 つの調査は設問が異なっているため，単純に比較することはできない。2005 年は，「この 2 年間に言語学習を行ったか」，「来年以降に言語学習をはじめる予定はあるか」という質問に「はい／いいえ」で回答する形式なっている（表 10）。2012 年は選択肢のなかから当てはまるものを選ぶ形式となっている（表 11）。いずれの年も「言語を学習している／始める予定である」と回答したのは 2 割程度にとどまっている。またそれぞれの調査では，年代別，社会階層別の比較も行っているのだが，肯定的な回答の割合が高いのは，前者では最若年層（15-24 歳），後者では学生と管理職である。つまり学業を終えた人の大半は言語学習を行わないということである。これは，2005 年と 2012 年の学習方法についての調査[9]（複

[8] 2005 年と 2012 年のユーロバロメーターでは「子供が将来勉強するべき 2 言語は」という調査項目がある。中国語は 2005 年には 2%であったが 2012 年には 14%にまで上昇している。これはスペイン語（16%）と同じ水準である。

[9] それぞれの調査では選択肢が異なっており，2005 年は異言語については第 1，第 2 と，また学校教育については，初等，中等，高等に区別して調査している。

数選択可）で，「学校の授業」という回答が 6〜7 割であったのに対し，「語学学校に通う」，「CD や DVD を使って一人で学習」といった学外での学習については軒並み 1 割程度に過ぎなかった結果からも明らかになっている。このように学校教育のみに依存した言語学習が，先に紹介した各言語のレベルが横ばいであることと各年代の「母語プラス 2 言語」の割合が上昇していないことのもうひとつの説明要因になっていると考えられる。

	あり	なし	わからない
この２年間の言語学習	18%	81%	1%
来年以降の言語学習の予定	21%	75%	4%

表 10: 学習状況（2005 年）

この２年間に新しい言語の学習を開始	7%
この２年間に言語学習を継続	14%
最近の言語学習はなし，来年以降開始予定	8%
最近の言語学習はなし，来年以降の開始予定なし	44%
母語以外の言語の言語学習の経験なし	23%
わからない	8%

表 11: 学習状況（2012 年）

5.4 多言語主義に対する意識

最後は多言語主義に対する意識についてだが, 2005 年と 2012 年とで共通する調査項目について比較する。ここでは欧州委員会の政策の理念に関わる言説に対して肯定／否定で回答する形式となっている（表 12）[10]。

	2005 年		2012 年	
	肯定	否定	肯定	否定
1 つの異言語の習得	84%	12%	84%	13%
2 つ以上の異言語の習得	50%	44%	72%	25%
共通言語の使用	70%	25%	69%	27%
EU の全ての言語の平等	72%	21%	81%	15%
EU 諸機関の単一言語の採用	55%	40%	53%	42%

表 12: 多言語主義に対する意識

[10] 2012 年は「強く肯定」,「どちらかと言えば肯定」,「どちらかと言えば否定」,「強く否定」という選択肢になっているが，本稿では便宜上 2 択にまとめている。またいずれの調査でも「わ

ここで注目すべきは，2005 年の段階では半数にとどまっていた「母語プラス 2 言語」に対する支持が大幅に伸びていることである。また，2005 年の段階ですでに高かった少数言語，地域語を尊重することに対する支持もさらに伸びている。これは第 1 章で紹介した 2003 年以降に打ち出された多言語主義に関する一連の行動計画や枠組みが，提言にとどまるだけでなく，教育現場にまで浸透し，市民の理解を得られるようになった現れだと考えられる。これについてはまとめの考察で詳述する。その一方で，共通の言語の使用を求める声も少なくないことが分かる。加盟国の公用語が EU の公用語と定められているものの，現実として各機関の業務の大半は英語とフランス語で行われており，全ての公用語の使用となれば翻訳に掛かるコストの問題も生じてくる。この結果は多言語主義を容認しつつも，コミュニケーションにおける利便性，経済性を求める声も依然として根強いことを反映している。

6 分析結果のまとめと考察

前章では，これまでに 3 度実施されたユーロバロメーターの調査結果を言語知識，言語使用，言語学習，多言語主義に対する意識の 4 つの領域に分類して比較を行った。ここからは，分析結果を横断的に見ていくことで，ヨーロッパ市民への多言語主義の深化を意識レベルと実践のレベルの 2 点から考察していく。

意識レベルについては，2001，2005 年と 2012 年を比較した結果，2002 年のバルセロナ宣言から 10 年が経過してようやく多言語主義がヨーロッパ市民に浸透してきたと言える。その根拠となるのが，まず多言語主義政策の理念である「母語プラス 2 言語」，「言語の多様性」に対する支持の拡大である。これらは，2003 年に発表された「行動計画」に始まる多言語教育への支援や 2007 年の「枠組み」による少数言語を含んだカリキュラムの多様化が実を結び市民に理解されるまで成長したことを意味する。そして実際に有用と考える言語が，依然として英語が圧倒しているものの，かつては主要言語に集中していたものが，徐々にではあるが多様化の傾向になりつつある。さらに学習目的においても，仕事に結びつく項目の影に隠れる形にはなったが，「他言語話者との接触」やそれを通じた「異文化理解」の割合が大きく上昇していた。これは，2008 年に「ヨーロッパ異文化間対話年」を設定した欧州委員会の取り組みもさることながら，欧州評議会が複言語主義を啓蒙してきたことも大きく影響していると考えられ

からない」という選択肢が設けられているがここでは省略している。

る。

しかし現在の多言語主義は，経済的な色彩が非常に強いことも今回の分析結果で明らかになった。例えば，言語学習の目的として仕事に関わる項目が，2012 年において軒並み大きく上昇していること，また有用な言語で依然として英語が圧倒的な立場にあることや中国語が台頭してきたことなどが理由として挙げられる。

確かに経済は多言語主義政策の柱の一つであり，欧州委員会も労働力の流動化や雇用の促進といった意義を強調してきたことから，それが市民に浸透してきたことも考えられる。しかし，2012 年の結果にはもうひとつ，近年の欧州金融危機にはじまる景気の低迷や雇用の不安定といった社会情勢も影響していると考えられる。例えば，EU の財政支援を受けたギリシアと現在支援を検討中のスペインは, 2012 年の調査で，「国外で仕事をするため」の回答がそれぞれ 73%，79%，「自国で良い仕事に就くため」の回答がそれぞれ 69%，60%で参加国中の 1，2 位であった。

実践レベルについては，結論から言えば現段階では多言語主義が深化しているとは言い難い。まず言語知識に関して，欧州委員会が目標とする「母語プラス 2 言語」を話せるのは依然として全体の 4 分の 1 程度で 2001 年から変わっていない。現段階での母語プラス 2 言語は，国や地域に公用語が複数あり，日常生活の中で複数言語を使用するといった環境要因に依存するところが大きい。そしてレベルに関しても，これまで述べてきたように多くの市民が意識レベルでは多言語能力を職業能力や経済性と関連づけているにも関わらず，実際はそれに十分な水準に達していないことが明らかになった。こうした現状を説明するのが，その言語使用が主に高い水準も頻度も求められない余暇に限ったものであることと，言語学習の学校教育に対する極度なまでの依存であったことはこれまでに述べてきた通りである。

学校教育については，2002 年のバルセロナ宣言で言語教育の早期化が訴えられて以降，欧州委員会は教育機関に対し多言語教育に対する様々な支援を行ってきた。若年層で「母語プラス 2 言語」の割合が他の年代に比べて高いことは，その一定の成果があったことを窺わせるものである。しかしその中身についても，学校教育のなかで外国語として学んだものか，あるいは多言語国家／地域において第 2 言語として習得したものなのかについては検証する必要がある。また学校教育で習得した異言語能力の持続性についても，今回の分析結果を見る限り疑問が残る。そこで考えられるのが生涯教育としての成人の言語学習である。学習状況の調査結果からも明らかなように，大半の市民は修学期間以降

言語学習を行っていない。ユーロバロメーターでは言語学習を阻害する理由と促進する理由についても調査しているが（複数選択可），前者については，「時間がない」，「十分なモチベーションがない」，「費用がかかりすぎる」の 3 つが，後者については，「授業が無料であること」，「金銭的な補助が受けられること」の 2 つが常に上位に挙げられている。確かに 2003 年の行動計画には，「生涯を通じた言語教育・学習の推進」が挙げられているが，現状ではそれが十分に実行されているとは言い難い。したがって，多言語主義の実践レベルにおける深化への第一歩として，学校教育と平行して生涯教育における言語教育のあり方を議論する必要があるだろう。

7 結論

欧州委員会の一連の政策によって，多言語主義の重要性に対するヨーロッパ市民の認識は高まりつつあることが，今回の分析結果によって明らかになった。そのなかでも特に，近年の社会情勢の影響もあって経済的な側面を重視していることが窺えた。しかしながら，現状ではその意識が実践に結びついているとは言い難い。学校教育における成果は垣間みられるものの，その持続性と運用の面から，学校教育と平行して成人の言語教育のあり方が問われることになる。

参照文献

Conseil de l'Europe (2008), *Livre blanc sur le dialogue interculturel, « Vivre ensemble dans l'égale dignité »*, Conseil de l'Europe. <http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_fr.pdf> 2013年5月30日

Conseil européen de Barcelone (2002). *Conclusion de la présidence*, Conseil européen de Barcelone, 15 et 16 mars 2002. <http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/fr/ec/71026.pdf> 2013年5月30日

Commission européenne (1995). *Livre blanc sur l'éducation et la formation, Enseigner et apprendre, vers la société cognitive*. <http://ec.europa.eu/languages/documents/doc409_fr.pdf> 2013年5月30日

Commission des communautés européennes (2003). *Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique : un plan d'action 2004-2006* <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:FR:PDF> 2013年5月30日

Commission des communautés européennes (2005). *Un nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme* <http://europa.eu/languages/servlets/Doc?id=914> 2013年5月30日

Commission des communautés européennes (2007a). *Rapport sur la mise en œuvre du plan d'action « Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique »* <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/lang/com554_fr.pdf> 2013年5月30日

Commission des communautés européennes (2007b). *Un programme stratégique en faveur du multilinguisme* <http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-07-80_fr.htm?locale=en> 2013年5月30日

Commission européenne (2006). *Eurobaromètre special «Les européennes et leurs langues ».* < http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_fr.pdf> 2013年5月30日

Commission européenne (2012). *Eurobaromètre special «Les européennes et leurs langues ».* <http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_fr.pdf> 2013年5月30日

International Research Associates (2001). *Eurobaromètre 54 special « Les européennes et les langues ».* <http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_147_fr.pdf> 2013年5月30日

古石篤子(1992)「ECの言語政策」*SFC Journal of Language and Communication*, V.1, 19-31.

村上直久編 (2009)『EU情報事典』東京：大修館書店，518 p.

矢野経済研究所（2011）語学ビジネス市場に関する調査結果 2011. <http://www.yano.co.jp/press/pdf/795.pdf> 2013年5月30日

安江則子(1995)「多言語主義と言語ナショナリズム-EUと構成国の言語政策-」『外交時報』n. 1314, 51-63.

安江則子(1996)「EUにおける多言語主義の多角的検証」『日本EC学会年報』第16号, 119-136.

Dynamique actuelle de la francophonie en Afrique : quelles implications pour le français au Japon ?[1]

Sylvain DETEY
(Université Waseda)

La francophonie et la Francophonie constituent, indiscutablement à présent, des sources de dynamisme majeures pour les études francophones au Japon, notamment didactiques. Un rapide parcours du dernier rapport de l'Organisation Internationale de la Francophonie sur la langue française dans le monde (2010) permet de saisir le rôle croissant, *a minima* en termes démolinguistiques, que l'Afrique francophone peut avoir à y jouer dans le futur. Cette table ronde a permis de dresser un bilan général, concis mais solidement informé, de la situation francophone en Afrique, avec un regard particulier sur le Cameroun, le Sénégal et l'Algérie, grâce aux expertises de terrain des intervenants. C'est en effet grâce à la diversité des régions et des points de vue représentés par ces derniers que cette table ronde a pu offrir à l'audience une vision globale des enjeux sous-tendant sa thématique, permettant, *in fine*, une discussion critique et une réflexion partagée sur le lien entre francophonie africaine et didactique du français au Japon.

Monsieur Félix Nicodème Bikoï (Université Maroua, Cameroun) a ouvert cette Table ronde en présentant les modes harmonieusement assumés de coexistence de l'anglais et du français au Cameroun. Sa présentation, intitulée « La cohabitation de l'anglais et du français au Cameroun », se résume ainsi (texte gracieusement transmis par Monsieur Bikoï) :

« A lui seul, le Cameroun totalise plus de 350 langues autochtones auxquelles s'ajoutent les deux langues officielles que sont l'anglais et le français. Le pays est une espèce de Tour de Babel en miniature. Comment cohabitent donc les deux langues

[1] Table ronde du congrès d'automne 2012 de la SJDF, 11 novembre 2012, université de Kumamoto.

officielles dans ce paysage linguistique assez particulier ? Premièrement, sur le plan des usages institutionnalisés, depuis 1961, année de la Réunification des deux Cameroun (Cameroun oriental francophone et Cameroun occidental anglophone), l'anglais et le français sont inscrits dans la Constitution comme les deux langues officielles du pays. Elles jouissent d'une égalité parfaite en théorie. Les institutions de la République fonctionnent soit en français, soit en anglais. Les textes administratifs sont publiés dans les deux langues officielles, le Journal officiel et le quotidien gouvernemental aussi. En ce qui concerne les discours officiels, celui du Président est dans les deux langues, tandis que les ministres ont l'obligation de s'exprimer dans la langue du public destinataire. Deuxièmement, sur le plan de l'éducation, au niveau de l'enseignement de base, selon les destinataires, le français et l'anglais sont les langues officielles de l'enseignement. Toutefois, depuis les années 1990, les deux langues sont obligatoirement enseignées à tous les niveaux de l'école de base. Ceci est valable aussi pour l'enseignement secondaire dans les deux sous-systèmes, anglophone et francophone. A l'université, le bilinguisme est officiel : l'enseignant enseigne dans la langue officielle qu'il maîtrise, l'étudiant utilise lui aussi celle qu'il maîtrise. Mais les cours de français et d'anglais sont obligatoires pour tous les étudiants (français pour les Anglophones, anglais pour les Francophones). A tous les examens et concours officiels, les épreuves de français et d'anglais sont obligatoires. Pour l'admission dans les Grandes Écoles (Polytechnique, École Normale Supérieure, École d'Agriculture), l'anglais et le français sont obligatoires à l'oral. Troisièmement, sur le plan de la communication de masse, il faut rappeler que le Cameroun compte plus de 20 millions d'habitants dont 30% d'Anglophones et 70% de Francophones. Le français reste encore dominant dans ce secteur. Exemple : 90% de la presse écrite est francophone, 10% anglophone. A la télévision nationale, 55% des programmes sont en français et 45% en anglais, mais il y a un effort important pour la recherche d'un équilibre. Avec la libéralisation du secteur audiovisuel, les déséquilibres ont tendance à se renforcer au profit du français. Mais le déséquilibre au niveau national est corrigé au niveau régional par les médias locaux (presse écrite, radio régionale, et de plus en plus télévision régionale). Enfin, sur le plan des possibilités économiques et des représentations sociales, il y a un relatif équilibre dû au fait que l'anglais est la langue du commerce international. Il y a aussi, au niveau de la population, la prise de conscience du poids de l'anglais dans les relations entre États. Sur ce plan, l'anglais gagne de plus en plus de terrain. En termes de perspectives, en règle générale, dans les villes où il y a brassage

des populations, la production langagière en français et en anglais est réelle mais moyenne à cause de l'existence de langues véhiculaires de grande diffusion (le fufuldé, le béti fang, le pidgin english, le bassa, le duala). Dans les campagnes, l'anglais et le français sont très faiblement présents, parce que, du point de vue linguistique, les populations utilisent une même langue autochtone, les langues officielles n'y sont pas des véhiculaires *de facto*. En conclusion, au Cameroun nul ne songe à remettre en cause la présence dans le vécu quotidien de ces deux langues. Pour la jeune génération, la maîtrise de l'anglais et du français est un atout pour la promotion sociale. Le défi pour l'Etat camerounais est que la pratique de ces deux langues atteigne le pays profond, puisqu'elles restent encore les véhiculaires interethniques *de facto*. D'où des campagnes d'alphabétisation fonctionnelle des masses non scolarisées » (F. N. Bikoï).

L'intervention suivante, intitulée « Coexistence du français et des langues locales au Sénégal » et assurée par Monsieur Yukitoshi Sunano (Université préfectorale de Kumamoto), a dressé un portrait de la situation linguistique du Sénégal, témoignant d'une évolution des usages compétitifs du français et des langues locales (en particulier le wolof), comme cela est résumé dans les lignes qui suivent (texte gracieusement transmis par Monsieur Sunano) :

« En 2011, un article paru dans une revue en ligne a provoqué une petite polémique. L'article s'intitulait "Le Sénégal est-il encore un pays francophone?" et affirmait que le français reculait au profit du wolof, la langue la plus parlée du Sénégal. En fait, le nombre de francophones au Sénégal est clairement en hausse. Donc, statistiquement parlant, l'impression que donne cet article est complètement erronée. Mais on peut dire que cet article témoigne d'une évolution des réalités linguistiques et de la conscience linguistique au Sénégal. Le fait que le wolof soit parlé comme langue véhiculaire ne date pas d'hier. Le changement est dans le fait qu'on n'hésite plus à parler wolof, même dans les sphères publiques, et surtout le fait que le français ne monopolise plus les médias. Dans les médias oraux comme la radio et la télévision, on entend plus souvent le wolof et les autres langues sénégalaises que le français, ce qui donne l'impression que le français recule au Sénégal. Mais cela ne veut pas dire que le français ait cédé sa place au wolof. À l'école, de plus en plus de petits Sénégalais apprennent le français et il y a une prolifération des journaux et revues en français. On devrait penser, plutôt, qu'une nouvelle ère de coexistence du français et des langues locales vient de commencer » (Y. S.).

Monsieur Bel Abbes Neddar (Université de Kyoto et Université de Mostaganem, Algérie), dans la présentation suivante, intitulée « Le français et l'enseignement des langues en Algérie : entre dits et non-dits », s'est concentré, quant à lui, sur le statut et l'usage des langues dans le système éducatif algérien, tout en présentant l'arrière-plan socio-historique du rapport au français et de ses tensions. Sa contribution peut être résumée comme suit (texte gracieusement transmis par Monsieur Neddar) :

« L'Algérie est un pays historiquement plurilingue. Le français, après avoir, durant toute l'ère coloniale, bénéficié d'un statut de monopole, s'est vu, sur décision politique nationaliste et arabophone, relégué à une position seconde, voire même, par un enthousiasme populiste et électoral, une position périphérique. Cette décision, loin de résoudre le problème linguistique du pays, n'a fait qu'aggraver la crise identitaire des Algériens, qui, jusqu'à ce jour, souffrent encore, au niveau éducatif, des retombées de cette décision arbitraire. L'Algérie vit ainsi une situation linguistique complexe due à la cohabitation conflictuelle de plusieurs langues : l'arabe dialectal parlé par la majorité des Algériens ; l'arabe classique enseigné à l'école, langue des médias et de la religion ; le berbère avec ses différentes variations linguistiques parlé par une minorité ethnique (reconnue langue officielle à partir de 2002) ; le français, présent dans le parler algérien et enseigné à l'école comme langue étrangère dès la deuxième année du primaire. Ainsi, les conséquences de cette situation peuvent être résumées en deux points : a) une crise identitaire linguistique vécue par toute une génération qui n'arrive plus à se situer (l'arabe classique n'étant pas sa langue maternelle, et le français bien plus qu'une langue étrangère ou même seconde, tel que statutairement défini par la législation algérienne) ; b) une incompétence dans la maitrise des deux langues (arabe classique et français). Cette incompétence linguistique est largement le résultat d'une politique d'arabisation jugée prématurée et dont l'étendue n'a jamais fait l'unanimité, quoique stimulée, certes, par le sentiment douloureux de dépersonnalisation laissé par la conquête française. Elle est, pour beaucoup, une orientation dictée davantage par des considérations arabo-nationalistes, que par un intérêt algérien proprement dit. L'arabisation reste une volonté d'État beaucoup plus qu'une volonté du peuple. Cependant, tous les textes réglementaires en faveur de la langue arabe n'ont pu changer la réalité et le statut de la langue française en Algérie. Outre le fait qu'il est l'héritage de 132 ans de colonisation, et considéré, selon Y. Kateb, comme « un butin de guerre », le français occupe une place prépondérante en Algérie. Il reste la langue de contact avec le monde extérieur, la langue du savoir scientifique. Sa présence dans les médias,

l'enseignement universitaire, la famille, et les parlers algériens en est une preuve. Après 50 ans d'indépendance, le français en Algérie se porte toujours bien, et il est temps de parler d'un français algérien, sinon maghrébin, avec ses spécificités sociolinguistiques » (B. A. N.).

Finalement, Monsieur Patrice Leroy (Université Keio), sur la base de son expérience pédagogique au Cameroun notamment, a assuré la transition vers des questionnements didactiques plus globaux liés à l'innovation linguistique (en particulier lexicale, à travers des exemples tirés du *camfranglais*, employé essentiellement par les jeunes générations au Cameroun) et à la variation diaphasique et diatopique dans l'enseignement du français en général.

La table ronde s'est achevée par une discussion ouverte avec l'audience, soulignant le rôle positif, dans le processus de formation à la variation des enseignants de français, de la prise en compte de ces données. Celles-ci, par-delà l'Afrique, permettent d'approcher la réalité des usages linguistiques *panfrancophones*, des usages auxquels, on peut l'espérer, les apprenants japonais de français seront un jour confrontés, et auxquels il convient donc de les préparer. Ainsi, si le temps a manqué pour que se dégagent de cette discussion des implications très clairement définies de cette dynamique francophone africaine pour le français au Japon, il en est ressorti un constat très net : la langue française, en partage et en évolution, sous ses formes plurielles et à travers ses diverses fonctions, est bien vivante sur le continent africain. Dès lors, qu'il s'agisse de littérature, de diplomatie ou de négoce international, le lien entre ces deux francophonies, comme avec les autres grandes zones francophones, ne pourra que nourrir, nous l'espérons, la dynamique du français au Japon.

Références

Boutin B. A. (2010). Le français en Afrique et dans les DROM : éléments de synthèse. In Detey, S., Durand, J., Laks, B. & Lyche, C. (éds), *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone : Ressources pour l'enseignement*. Paris : Ophrys, 237-244.

Boutin B. A. & Gadet, F. (2012). Comment ce que montrent les français d'Afrique s'inscrit / ne s'inscrit pas dans les dynamiques des français dans une perspective panfrancophone. In Blumenthal, P. & Pfänder, S. (éds), Actes du Colloque « Convergences, divergences et la question de la norme en Afrique francophone ».

Le français en Afrique 27, 19-34.

Lexander K. V., Lyche C. & Knutsen A. M. (éds) (2011). *Pluralité des langues, pluralité des cultures* : *regards croisés sur l'Afrique et au-delà. Mélanges offerts à Ingse Skattum à l'occasion de son 70ème anniversaire*. Oslo : Novus Forlag.

Maurer B. (2007). *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée : langues africaines-langue française*. Paris : L'Harmattan.

OIF (2010). *La langue française dans le monde*. Paris : Nathan.

Wambach M. (2009). À propos de la pédagogie convergente : quelques mises au point. *Synergies Algérie 4*, 175-196.

« Francophonie : son évolution, son potentiel, le problème de son devenir »[1]

野田四郎 NODA Shiro
（京都ノートルダム女子大学）

フランス文学研究の専門家であると同時に，カメルーンにおける高等教育機関でフランス語教育の発展に尽くしてきた，カメルーン国立マルア大学副学長のビコイ氏は，国際フランス語教授連合(FIPF)副会長，アフリカ・フランス語教授連合会長，フランコフォニー高等評議会メンバーなど，世界におけるフランス語教育の普及・発展を目指す主要なフランコフォニーの国際組織で要職を歴任してきた自らの豊富な経験を基に，「フランコフォニー：その発展，可能性並びに今後の行方」と題した講演を行った。

最初に第 1 部では，1880 年に「フランコフォニー」という表現を歴史上初めて用いたフランスの地理学者オネジム・ルクリュ（Onésime Reclus）まで遡りながら，2005 年の「フランコフォニー新憲章」採択まで，19 世紀末から 21 世紀初頭に至るフランコフォニー形成にとって重要な出来事を概観した。

第 2 部では，次の 3 つの時期に分けて，フランコフォニーの発展という視点から，その変貌を辿った。①1880 年～1960 年：言語的な組織としてのフランコフォニー, ②1970 年～1997 年 : 文化的な組織としてのフランコフォニー, ③2002 年以降：グローバル化したフランコフォニー。

第 3 部では，フランコフォニーが秘める潜在的な可能性を考えるにあたり，有意義な指標として以下のデータを紹介した。1）フランコフォニー国際組織（OIF）は，57 の国並びに政府，そして 20 のオブザーバー（国並びに政府）から構成される。2）これらの構成メンバー並びにオブザーバーの総人口は約 9 億人に達し，そのうちフランス語話者は約 2 億人に達する。3）これらのメンバー並びにオブザーバーの国内総生産を総合すると，世界の 12.25%に相当する。4）フランコフォニー国際組織は，非営利組織として世界最大の団体ネットワークを誇る。5）フランコフォニーは，言語及び文化の多様性擁護という観点から，決定的な役割を担っている。

第 4 部では，フランコフォニーの将来について，ビコイ氏の深刻な懸念が披露された。英語がグローバルな言語となっている現状を念頭におきつつ，フラ

[1] Félix N. Bikoï 特別講演，2012 年日本フランス語教育学会秋季大会，11 月 11 日，熊本大学。

ンコフォニーの場合，エリート主導が顕著であり，いわゆる一般民衆の基盤というものが欠落していると指摘した後，カメルーンの若者を例に挙げながら，フランコフォニーの拡がりと発展という視点から見ると，若者がフランコフォニーに興味を示さないのが大きな問題であるとの見解を述べた。更に，アングロ・サクソン主導のグローバリゼーションに直面するフランコフォニーについて，内向きで守りの態勢は孤立へのリスクを孕む一方で，逆にグローバリゼーションへの全面的な開放・迎合は危険であると警鐘を鳴らしつつ，こうした解答が容易でない問題にどのような「答え」を出すかに，フランコフォニーの生き残りはかかっていると指摘する。

最後に，フロアーからの質疑応答の時間で，「なぜ，カメルーンの若者はフランコフォニーに関心がないのか」という質問に対して，「彼らの一番の関心事は“食べていく”ことであり，それには英語が有利であることを知っている…」という答えは，日本の大学にとっても他人ごとではなく，大いに考えさせられる講演であった。