

Sommaire 目次

Politique éditoriale 編集方針	1
Éditorial : Pour les études françaises	NISHIYAMA Noriyuki	4
Mot du nouveau Président de la SJDF	MIURA Nobutaka	5
Mot du nouveau Vice-Président de la SJDF	TACHIBANAKI Yoshinori	6

Articles 論文

Laïcité, valeur universalisable de la Francophonie. Implications pour l'éducation	Raymond RENARD	7
En quoi peut contribuer le Québec à la francophonie et à la langue française ?	Jean-Benoît NADEAU	21
日仏双方から見た堺事件 (1868) (L'incident de Sakai interprété d'un point de vue français et japonais)	寺迫正廣 TERASAKO Masahiro	35
France ≠ Japon : contribution à l'histoire de relations asymétriques	Christian KESSLER, Gérard SIARY	51
Pierre Foncin, fondateur de l'Alliance française, et l'enseignement de la géographie au service de la diffusion du français au XIX ^e siècle	NISHIYAMA Noriyuki	69
La présence de Paris dans l'enseignement du français au Japon : une étude socio-psychologique et didactico-culturelle	IGARASHI Remi	85

Notes de recherche 研究ノート

La pensée culturelle de Senghor : la symbiose des langues et des cultures	TOBA Misuzu	103
旧フランス領植民地国におけるフランス語教育—マダガスカルの地方都市の小学校を事例に— (La question de l'enseignement de la langue française dans un pays anciennement colonisé d'Afrique : le cas de l'enseignement primaire en province, à Madagascar)	西本希呼 NISHIMOTO Noa	113
モードと異文化間ステレオタイプ—言説分析を通してみる仏新聞 (1981—1992) における日本人デザイナーの表象— (Mode et stéréotypes interculturels —Représentation de couturiers japonais figurant dans quelques quotidiens français (1981-1992) vue à travers l'Analyse du discours)	高馬京子 KOMA Kyoko	124

日本とフランスにおける相互ステレオタイプの考察—日仏学生へのアンケート調査の結果から (Stéréotypes réciproques en France et au Japon : résultats d'une enquête auprès d'étudiants français et japonais)

石丸久美子 ISHIMARU Kumiko 133

「若者」はどのように語られたか—2005年秋の「暴動」をめぐって

(L'automne 2005 et la catégorisation des « jeunes »)

中條健志 CHUJO Takeshi 142

Comptes rendus de tables rondes 大会シンポジウム報告

Compte rendu de table ronde au congrès d'automne 秋季大会シンポジウム報告

Les enjeux de la francophonie dans l'enseignement du français au Japon

TACHIBANA Hidehiro 149

Comptes rendus d'expériences pédagogiques 実践報告

フランス語教育におけるフランコフォニー：現状確認、考察と実践

(La francophonie dans l'enseignement du français : constats, réflexions et pratiques)

小松祐子, デルメール・ジル KOMATSU Sachiko, Gilles DELMAIRE 154

Comptes rendus de lecture 書評

Poissonnier Ariane et Sournia Gérard, *Atlas mondial de la francophonie*

末次圭介 162

Boivin Aurélien (sous la direction de), *Les identités francophones*

Vincent Brancourt 164

Dumont Pierre, *La Francophonie autrement : héritage sengohrien ? Et si le*

Faire l'emportait sur le Dire...

Marie-Pierre RICAUD 166

砂野幸稔, 『ポストコロニアル国家と言語—フランス語公用語国セネガルの

言語と社会』

西本希呼 169

矢頭典枝 『カナダの公用語政策』

川勝恵理 171

Djian Jean-Michel, *Léopold Sédar Senghor : genèse d'un imaginaire francophone*

鳥羽美鈴 173

Lestrade Brigitte (sous la direction de), *Cultures croisées Japon – France*

Emmanuel ANTIER 175

Desaint Nilsy, *Mort du père et place de la femme au Japon*

	NISHIO Haruko	177
ミシェル・ヴィノック『知識人の時代—バレス／ジッド／サルトル』		
	野崎次郎	180
<i>French Studies in Southern Africa</i> , n. 38	Vincent BRANCOURT	182
Renard Raymond, <i>Pour une laïcité universalisable</i>	粕谷祐己	184
水本美苗, 『日本語が亡びるとき』	粕谷祐己	187
Oseki-Dépré Inès, <i>De Walter Benjamin à nos jours...</i>	Martine CARTON	190
ミシェル・ヴィヴィオルカ『暴力』	郷原佳以	192
ジャン・ヴィトール『ガストロノミー—美食のための知識と知恵』	治山純子	194
植田祐次編『フランス女性の世紀—啓蒙と革命を通して見た第二の性』		
	西尾治子	197
エマニュエル・オーグ『INA—世界最大デジタル映像アーカイブ』		
	倉館健一	200
小倉孝誠『パリとセーヌ川—橋と水辺の物語』	工藤知絵	202
加藤晴久『憂い顔の「星の王子さま」		
—続出誤訳のケーススタディと翻訳者のメチエ』	遠藤史子	204
エマニュエル・トッド『世界の多様性 家族構造と近代性』	中條健史	207
鳥取 絹子『フランスのブランド美学』	高馬京子	210
マリー・デュリュ・ベラ『フランスの学歴インフレと格差社会		
—能力主義という幻想』	堺富美子	212
平林 博『フランスに学ぶ国家ブランド』	小室廉太	214
ウージェーヌ・フィリップス		
『アイデンティティの危機—アルザスの運命』	長谷川秀樹	216
牧 陽子『産める国フランスの子育て事情—出生率はなぜ高いのか』		
	河脇都美	218
山本三春『フランスジュネスの反乱—主張し行動する若者たち』		
	岸 彩子	219
吉田加南子『フランス詩のひとつとき—読んで聞く詞華集』	石川清子	222

Comptes rendus de publications 出版物紹介

Organisation internationale de la francophonie, <i>La Francophonie dans le monde 2006-2007</i>	小松祐子	225
Le Marchand Véronique, <i>La francophonie</i>	山川清太郎	226

Halaoui Nazam, <i>Langue et systèmes éducatifs dans les États francophones</i> <i>d'Afrique subsaharienne : un état des lieux</i>	西本希呼	228
ドミニク・ラバテ 『二十世紀フランス小説』	増田晴美	230

Comptes rendus divers 各種報告

Forum « La formation d'une vision du monde multipolaire et l'enseignement des langues étrangères – le défi du multilinguisme »	OHKI Mitsuru et NISHIYAMA Noriyuki	231
Le défi du multilinguisme et de la diversité culturelle dans un monde multipolaire	Dominique de VILLEPIN	232
Le monde en confusion de l'unilatéralisme américain au monde multipolaire	SAEKI Keishi	246
Pour le multilinguisme comme politique nationale au Japon	MIURA Nobutaka	253
La possibilité de la gastronomie française à Tokyo	Rachel JUAN	261

Forum des associations 各国学会報告

Corée, Mongolie, Australie…
Règlement de publication 投稿規定
Instructions aux auteurs 執筆要項

Laïcité, valeur universalisable de la Francophonie. Implications pour l'éducation

Raymond RENARD

Résumé

Si, pour sauvegarder la grande diversité des langues qui caractérise son espace, la Francophonie préconise la solution, satisfaisante, d'un plurilinguisme fonctionnel, il reste beaucoup à faire en matière de respect et de valorisation de la diversité religieuse ou philosophique.

Pour y parvenir, la laïcité permettrait de transformer des différences souvent génératrices de conflit ou de repli sur soi en des sources d'enrichissement et de progrès réciproques.

La laïcité se présente aujourd'hui comme la régulation institutionnelle qui empêche l'immixtion du domaine privé, celui des croyances, dans le public, celui du bien commun et de l'intérêt général. La religion ne peut intervenir dans le politique, ni le politique dans la religion, sauf pour la protéger.

La Francophonie, véritable microcosme interculturel, est tout indiquée pour défendre à tous les niveaux cet impératif éthique dans un monde où la démocratie se trouve aujourd'hui menacée par une instrumentalisation effrénée des religions à des fins de pouvoir.

Les enseignants de français sont évidemment concernés.

L'exposé montre les diverses formes que peuvent prendre leur action. Elles portent essentiellement sur le respect de la diversité culturelle, le développement de la spiritualité et de l'esprit critique.

Mots clefs

Altérité, tolérance, diversité culturelle, spiritualité, esprit critique.

1 Introduction

Abordant, dans mon ouvrage *Une éthique pour la Francophonie* (2004) l'état actuel du français dans le monde, ses atouts (et aussi ses faiblesses), j'insistais sur l'imaginaire positif dont jouit encore la langue de Racine. Ce critère n'est pas négligeable : en matière de jugement sur les langues, la raison n'est pas seule à intervenir – lorsqu'elle intervient... Le rôle majeur dévolu au

domaine de l'imagination relève de la fonction symbolique, du statut subjectif lié à l'image ou à la représentation qui est faite de la langue, de *l'imaginaire collectif*. Il va bien au-delà des qualités communicatives et expressives dont la langue est créditée, à tort ou à raison.

La langue constitue, on l'a vu, le fondement même de l'individu, de son identité profonde, de son imaginaire. Il n'est pas surprenant « que nous investissions autant dans notre langue [...] que nous la chargions d'un poids symbolique considérable » (Klinkenberg, 1995, p. 94). C'est pourquoi, comme l'écrit Marie-Louise Moreau (1990, p. 166),

« Une bonne planification linguistique, quoi qu'elle concerne le choix de la ou des langues officielles, les langues de l'école, des médias, la promotion ou la survie d'une langue, etc. doit tenir compte de deux types d'informations. Les unes concernent les données objectives; elles prennent en considération les pratiques des usagers; on les recueille quand on se pose des questions telles que 'qui parle quelle langue?', 'dans quelles conditions?', 'à propos de quoi?', etc. Les autres touchent à la subjectivité des utilisateurs; elles se rapportent par exemple aux conceptions qu'ils se font des langues en présence, aux valeurs positives ou négatives qu'ils y associent, aux fonctions qu'ils leur assignent ou souhaiteraient leur assigner ».

À l'évidence, dans l'imaginaire de certains peuples et à certaines époques, certaines langues sont censées porter certaines valeurs particulières, ce qui leur confère un prestige susceptible de favoriser leur expansion. Elles sont parfois pour les étrangers une véritable langue d'appartenance à laquelle ils voudraient s'identifier. On reconnaît à l'imaginaire un *rôle important sur la motivation à apprendre la langue*, surtout lorsque le choix est possible. Ce choix se fait alors en fonction de ce que la langue symbolise. La motivation pour apprendre une langue sort toujours renforcée lorsqu'elle bénéficie du support même inconscient d'une représentation positive. Songeons au bénéfice que retire aujourd'hui l'anglais de sa « valeur marchande », pourtant largement surestimée.

Lorsque plusieurs peuples « partagent » une même langue, – cas de la

Francophonie, – on peut comprendre qu'ils veuillent porter un projet commun de société et, très logiquement, c'est la langue commune qui véhiculera les valeurs de ce projet. Mais, insistons-y bien : *les valeurs portées par une langue ne sont pas inscrites dans cette langue*. Avec Henri Meschonnic (1997, p. 207), évitons de confondre « une histoire et une essence ». Ainsi, c'est à l'histoire qu'il faut attribuer la responsabilité de la diffusion par le français des idées de la Révolution¹. Aucune langue ne peut dès lors s'identifier à l'universalité, au modernisme ou à la démocratie. En réalité, *peu importe si la langue en tant que telle porte des valeurs, l'essentiel est de vouloir les porter et les défendre* ; l'essentiel n'est-il pas de trouver dans la langue en partage le fondement d'un projet commun à partager pour le présent et le futur ?

Comme le soulignaient à Genève en 1998 ses représentants, la Francophonie « est avant tout l'expression d'une conscience internationale » et, dans le cas du français, « ce sentiment national fait place, dans les relations internationales, à un sentiment d'appartenance communautaire » (OIF, 1998, p. 8). Cela signifie que l'Organisation internationale de la Francophonie, dont le statut juridique est celui d'une organisation universaliste (Massart-Piérard, 1999, p. 32), c'est-à-dire non ouverte à tous les États (donc pas universelle), doit définir les différents domaines d'intervention commune et les principales valeurs censées animer les volontés. Ces valeurs sont aujourd'hui devenues universelles parce que reconnues comme telles partout dans le monde : liberté, égalité, fraternité, droits de l'homme, tolérance, justice, liberté de conscience, démocratie...

À l'évidence, la plupart de ces *valeurs* n'ont pas attendu la Révolution pour définir l'état de dénotation qui assure l'entrée du dictionnaire, même si elles n'avaient pas atteint le niveau de conceptualisation que nous leur reconnaissons aujourd'hui. Tel ne fut pas le cas de la laïcité, dont les traits spécifiques, légitimité et autonomie des pouvoirs concernés, – temporel et religieux, – démocratie, avec ses principaux acquis, dont les droits humains et surtout la liberté de conscience, exigèrent une très longue maturation. Raison pour laquelle on doit considérer la laïcité comme un *héritage* plutôt qu'une émanation des Lumières.

¹ D'ailleurs inspirées de la Constitution des États-Unis, premier document instituant une démocratie, et à l'origine de la Déclaration universelle des droits de l'homme.

En outre, il faut prendre en considération le fait que l'essentiel du processus s'est réalisé en France, « fille aînée de l'Église », dans des conditions très particulières. En effet, la délégitimation divine du pouvoir royal, les progrès de la tolérance et de la liberté de conscience, des droits de l'homme et de la démocratie se sont institués *contre* les Autorités de l'Église, mais dans un contexte culturel demeuré imprégné de foi religieuse.

Ainsi s'explique qu'aujourd'hui, où la laïcité se voit officiellement reconvenue comme fondement essentiel de la culture républicaine, les anciens adversaires, enfin réconciliés, en revendiquent chacun la paternité. Ainsi s'explique aussi la paternité française et non francophone du concept : la France hégémonique a pu faire rayonner en Occident les valeurs portées par sa langue, au point de les faire porter par toutes les langues ; la laïcité encore immature dut attendre près de deux siècles pour pouvoir se révéler.

Quelques dates jalonnent ce long processus :

- * 1789 (Droits de l'homme) Art. 3 « Le principe de toute souveraineté réside essentiellement dans la nation » ; le principe de légitimité, fondé sur la prédestination divine est abandonné.
- * 1791 (Constitution) « Nul ne doit être inquiété pour ses opinions, même religieuses... ».
- * 1793 (Constitution) « Le libre exercice des cultes ne peut être interdit ».
- * 1905 loi de séparation des Églises et de l'État.
- * 1946 (Constitution de la IV^e République [*id* 1958, V^e République]) :

Art. 1er : « La France est une république indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens, sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances ».

Si, comme on va le voir, la définition du mot est difficile à établir, c'est tout simplement parce qu'il a fallu deux siècles – du milieu du XVIII^e au milieu du XX^e – pour trouver une conceptualisation stable, qui permet d'affirmer qu'aujourd'hui la laïcité appartient définitivement à la culture française. Et cela permet aussi de comprendre la nécessité de s'interroger sur les conditions de l'universalisation de cette incontestable valeur.

2 Définition

Le mot laïcité pose problème à beaucoup d'étrangers. Il n'existe guère de traductions acceptables, ni en anglais, ni en allemand (ni, paraît-il, en quelque 23 autres langues européennes).

Les nombreux colloques ou ouvrages qui ont commémoré le Centenaire de la loi française de 1905 ont donné lieu à bien des définitions de la laïcité.

Politique ou institutionnelle

Compte tenu du cadre de cet article, je définirai la laïcité comme un modèle de régulation institutionnelle des cultes et des pratiques religieuses et philosophiques, communément résumé dans la formule « séparation des Églises et de l'État ». (Cf. V. Hugo : « Je veux l'Église chez elle, et l'État chez lui »). Cette disjonction en chacun de nous de ses appartenances philosophiques ou religieuses, d'une part, et de sa citoyenneté, d'autre part, a pour contrepartie le respect et l'égalité des différents cultes.

En fait, ce modèle sociétal interdit l'immixtion des religions (droit privé) dans le secteur du bien commun (droit public), – et réciproquement. L'espace public est donc neutralisé ; le politique n'intervient pas dans le religieux (si ce n'est pour le protéger). Les pouvoirs publics s'interdisent d'intervenir dans les affaires intérieures des communautés confessionnelles et non-confessionnelles. (Les premières concernent les religions reconnues, les secondes les associations humanistes philosophiques regroupant notamment les agnostiques et les athées).

Ces communautés ne se voient donc attribuer aucune prérogative dans l'exercice du pouvoir public. Les décisions des autorités ecclésiastiques (droit religieux) n'ont aucune portée légale (primauté de la loi civile). Les pouvoirs publics n'accordent ni aide ni subventions à des communautés confessionnelles ou non-confessionnelles sinon dans le respect des principes d'égalité et de non-discrimination.

On l'aura constaté : la laïcité concerne ici la société et non la personne.

Cette définition, la plus courante, est généralement appelée laïcité *politique* ou *institutionnelle*.

Philosophique

Mais la neutralité réclamée par le cadre institutionnel ne concerne que celui-ci et son personnel dans l'exercice de ses fonctions. Elle ne signifie nul-

lement que les individus doivent abandonner ou taire leurs convictions.

On appelle laïcité *philosophique*, celle des humanistes (le plus souvent, incroyants, agnostiques ou athées), qui défendent le droit pour chacun de mener son existence en parfaite conformité avec ses convictions (religieuses ou non), tout en veillant à la promotion de la laïcité institutionnelle, leur objectif politique.

Comme je l'ai souligné dans un ouvrage récent (Renard, 2008), la laïcité philosophique perdrait tout sens si elle ne s'attachait à l'épanouissement de ce fleuron de la dignité humaine qu'est la spiritualité. Non-confessionnel ne peut signifier non-doté d'une vie intérieure profonde, d'une philosophie propre (et encore moins anticonfessionnel).

Le débat porte souvent sur la relation entre la laïcité politique et la laïcité philosophique. Laquelle des deux a contribué au développement de l'autre, voire conditionné celle-ci ? Les circonstances démontrent souvent le caractère dialectique de la question. À chacun d'y réfléchir (comme pour l'œuf et la poule).

Citoyenne

Et beaucoup en outre s'interrogent, en Europe principalement, sur les développements possibles d'une laïcité citoyenne...

Examinons à présent l'enjeu géopolitique. On peut dire qu'aujourd'hui le modèle institutionnel laïque s'est globalement imposé dans la majorité des États, avec et dans la mesure de la démocratisation, celle-ci étant une condition extrinsèque de développement de ce modèle.

Face à ce qu'il est permis d'appeler les dérives de la mondialisation, – une acculturation médiocre uniformisée par le bas, la perte des valeurs morales, – qu'ont bien schématisées Paul Ricœur (« hypertrophie des moyens, atrophie des fins ») ou Régis Debray (« mondialisation des objets, tribalisation des sujets »), la laïcité apparaît bien comme la valeur pouvant assurer le bien « vivre ensemble ».

En ce qui concerne l'« espace francophone », en particulier, si, pour sauvegarder la grande diversité des langues qui caractérise son espace, la Francophonie préconise la solution, satisfaisante, d'un plurilinguisme fonctionnel, il reste beaucoup à faire en matière de respect et de valorisation de la diversité religieuse ou philosophique, dont on pourrait mieux assurer la complémen-

tarité. Il s'agit, en effet, de répondre massivement aux différents mouvements qui, sous la forme d'intégrismes ou fondamentalismes religieux, déclinent les thèses guerrières des tenants du « choc des civilisations ».

Pour y parvenir, la laïcité permettrait de transformer des différences souvent génératrices de conflit ou de repli sur soi en des sources d'enrichissement et de progrès réciproques. Raison pour laquelle beaucoup estiment qu'en nos temps troublés, l'Organisation Intergouvernementale de la Francophonie devrait pouvoir jouer un rôle essentiel dans le contexte de la stratégie de l'Unesco en faveur de la réhumanisation du monde.

3 Implications pour l'éducation

Si la condition extrinsèque essentielle de la laïcité est l'instauration de la démocratie, l'éducation doit elle aussi être considérée comme fondamentale. En réalité, il existe (doit exister) une véritable consubstantialité entre éducation, démocratie et laïcité.

Dans cette perspective, les implications dans l'enseignement sont nombreuses et importantes et elles doivent concerner au plus haut degré tous les enseignants de langues.

Voyons sous quelle forme.

3.1 Plurilinguisme et diversité culturelle

Tout enseignant de langue doit pouvoir faire rayonner autour de lui l'idée de l'importance du plurilinguisme et de la diversité culturelle.

La Conférence mondiale de l'Unesco sur les politiques culturelles, tenue à Mexico en 1982, soulignait que dans son sens le plus large, la culture peut aujourd'hui être considérée comme l'ensemble des traits distinctifs spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances [...] (Unesco, 1998, p. 12).

Toutes les cultures représentent en effet une manière différente de comprendre le monde et par là constituent notre patrimoine universel. À l'évidence, aucune culture n'est universelle, mais toutes véhiculent des valeurs universalisables. En cette matière, le métissage ne peut donc pas être écarté, d'autant que l'anthropologie met en évidence la perméabilité des cultures.

Aucune ne pouvant prétendre en déchiffrer le sens parfaitement, leur dialogue, que la laïcité permet de promouvoir, aide à s'en rapprocher.

En d'autres termes, s'il faut respecter l'identité, la singularité de chacun, il faut en même temps reconnaître à chacun le droit à l'universalité, au déchiffrement du sens. Comme l'écrit Alain Touraine (1996, p. 312) : « Il ne peut y avoir de communication entre les cultures que si chacune reconnaît dans les autres la construction d'une partie du sens de l'expérience humaine ».

Ceci nous ramène d'ailleurs à la notion dynamique d'identité culturelle. La culture, toujours plurielle, recomposée en permanence par réappropriation d'éléments extérieurs, diversifiée, évolutive, souvent implicite, non consciente, se distingue par là de la civilisation.

En permanente construction, l'identité culturelle individuelle se révèle par le contact avec les autres identités culturelles. Composante essentielle de la définition de soi, la culture est un vecteur privilégié d'échange avec l'autre.

C'est l'altérité qui fait naître l'identité, qui la fonde véritablement. L'arrivée – non pas l'intrusion – d'une nouvelle culture enrichit d'un degré la première ; il la relativise, sans doute, mais il rehausse en chacun le niveau de conscience qu'il en a. Voilà pourquoi l'altérité doit être défendue autant que l'identité.

Il ne peut donc être question d'assimiler la protection de la diversité culturelle et le respect des identités au repli sur soi, voire au conflit identitaire. On ne peut nier le droit de toute société à l'emprunt, au changement, à la dérivation créative. Dans une optique de culture de la paix, il faut associer l'altérité à l'identité ; leur alliance est nécessaire. Sous peine de fondamentalisme.

Concrètement, il existe évidemment un défi majeur à relever : celui que propose l'unité dans la diversité. Les sociétés multiculturelles doivent – et elles le peuvent – plus que les autres être amenées à vivre sous le signe de la convivialité. Essentiellement, cela signifie, pour l'éducateur, rechercher, souligner, illustrer les valeurs communes, universelles, qui unissent et méritent donc d'être promues.

Pour des enseignants de français, cela invite à exploiter non seulement les Encyclopédistes, mais les historiens, philosophes, essayistes, linguistes, éducateurs qui ont illustré chacun dans leur domaine les lettres françaises. À

l'évidence, les plus vulgarisateurs devront être privilégiés.

3.2 Dialogue interculturel

Le cours de langue, plus que tout autre, est de nature à favoriser le dialogue interculturel qu'appelle notre société. Il s'agit en effet d'amener les apprenants à l'aptitude à construire ensemble le socle de « bien commun », local et mondial, fondement de la volonté de vivre ensemble.

Dans la pratique, cette formation pourra passer par la connaissance de l'Autre, dans sa culture, telle que définie ci-dessus, ou par le recours aux techniques relationnelles bien connues. Je songe à celles qu'a développées le programme Linguapax de l'Unesco.

Voici quelques exemples concrets d'activités recommandées (cf. Renard, 2000, p. 286) :

- a) à un premier niveau d'apprentissage de la langue :
- Jeux de rôle impliquant des réactions diversifiées selon les cultures.
 - Comparaison de jeux.
 - Élaboration d'un projet (de voyage, de vie, etc.), son exposition, la confrontation à celui de l'autre.
 - Voyage ou échange scolaire : préparation (les coutumes, les notions utiles socio-géo-politiques, que faire ? ne pas faire ? dire ? ne pas dire ?, formules utiles). Bilan : récit (quelles surprises ? positives, négatives ...).
 - Analyse de bandes dessinées étrangères : les rendre muettes et faire réaliser le commentaire ; faire découvrir comment elles présentent l'« Autre » ; comparer des bandes dessinées d'origine différente pour amener une réflexion sur les modalités de création d'un stéréotype.
- b) à un niveau plus avancé :
- Exploitation de la littérature orale, des fables, contes et proverbes de la L1 dans un cours de L2 (traduction, comparaison...). Exemples : pour le perfectionnement en français d'adolescents japonais, la traduction de récits mythologiques, de fables ou de contes, de proverbes.
 - Tables rondes à objectif argumentatif (technique de la négociation) : elles peuvent révéler des aspects insoupçonnés de la manière dont on pratique la tolérance dans des sociétés différentes.
 - Jeux de rôle : résolution de situations à problèmes. Amener les appre-

nants étrangers à se présenter en mettant en évidence le caractère propre de leur culture, les « étrangetés » rencontrées.

- Examen critique et comparé des manuels d'histoire et d'éducation civique ou encore écoute ou visionnement de journaux quotidiens d'informations : ces activités sont une source inépuisable pour un enseignant soucieux d' « enseigner la paix ».
- Correspondance : faire expliciter le contenu et la forme (selon le niveau social des correspondants).
- Analyse de documents : recherche des marques d'ethnocentrisme, de racisme, d'exotisme, de tolérance, de solidarité (ceci implique une explication préalable de ces notions, une réflexion sur le thème des identités, des différences culturelles, etc.).
- Étude stylistique d'articles ou de reportages journalistiques : y déceler les facteurs positifs et négatifs (ex. : style belliqueux de nombreux commentateurs sportifs ; style agressif des polémistes politiques...).
- À la recherche de préjugés : après définition et exemples, exercices d'élocution précédés ou suivis de rédaction (préparée ou non).
- Analyse critique de clichés, de stéréotypes, de préjugés.
- Projection et exploitation de films documentaires sur des pays étrangers (le cas échéant, l' « expert » parle en dernier lieu ; on analyse les éventuelles erreurs d'interprétation).

La formation ne peut négliger l'éducation à la tolérance active, par exemple à partir de textes qui illustrent les différentes formes du fait religieux, dans le respect des croyances, évidemment (Debray, 2002).

3.3. Spiritualité

Notre monde en perte de repères (« mort de dieu », « crise du sens », « mort des idéologies », « pensée unique », ...) a de grands besoins en matière de spiritualité, ce terme étant entendu non au sens philosophique du terme mais au sens commun de la vie de l'esprit.

La spiritualité n'est pas une doctrine ; il ne faut pas la confondre avec le spiritualisme (et encore moins avec le spiritisme) : elle est tout ce qui concerne la vie psychique, mentale, l'exercice de la pensée consciente, ce qui l'élève, la réflexion sur la destinée humaine, sur la place de l'homme dans l'univers, le lien à l'universel, la recherche du bonheur, sur les valeurs et leur hiérarchisa-

tion, sur les relations entre science et conscience, vérité et réalité, liberté et responsabilité, droits et devoirs, immanence et transcendance, sentiment et raison... sur les grandes questions existentielles qui préoccupent et ont toujours préoccupé l'humanité, celle du *sens*, – et aussi la quête du sens. Tout ce qui constitue le moteur principal de l'être. Ce qui est *sacré* pour lui. Bref, toute la vie intérieure de l'être pensant. Tout ce qui fonde ses valeurs. Et cela, dans un effort introspectif permanent de questionnement et de remise en cause de son propre comportement.

Toute l'éducation (et pas uniquement l'enseignement de la ou des langues) doit permettre d'apprendre à penser par soi-même. Toute occasion de privilégier la quête du sens doit être saisie. L'analyse des textes doit favoriser l'éducation à la distanciation, à l'abstraction, à l'élaboration du débat. Au niveau avancé, l'approche symbolique facilite l'appréhension de l'esprit de la lettre, l'accès au niveau universel.

Dans mon ouvrage de 2008, j'ai souligné que la spiritualité était la condition intrinsèque majeure de la laïcité philosophique.

3.4 Esprit critique

L'éducation de l'esprit critique est aujourd'hui plus nécessaire que jamais. La compréhension du rôle des organismes publics et privés, au niveau national comme à l'international, autant que le développement de la toile posent en cette matière de nombreux défis d'ordre éthique.

Il s'agit, par exemple, de répondre à la question suivante. Devant l'expansion fulgurante et semble-t-il irrésistible d'un système hautement sophistiqué et lié à l'usage d'une seule langue, comment assurer une universalité de l'accès au cyberspace qui contribue à la construction d'un monde qui concilie bonheur individuel et bien-être collectif ? En d'autres termes, comment enrayer le mouvement d'uniformisation aliénante et déqualifiante, de marginalisation économique et culturelle, qui approfondit le fossé entre les info-riches et les info-pauvres ?

Au niveau de l'éducation des jeunes, il existe un risque réel de manipulation et d'appauvrissement de la pensée, notamment de tous ceux à qui est imposé le recours à un pidgin baptisé anglais, bas-latin de notre époque ; l'expression condensée convient sans doute mieux aux initiés qu'à la masse en quête de connaissance et d'information ; la compression et l'élagage ne sont

pas seulement un *appauvrissement du message* : ils portent en eux des risques énormes de *déstabilisation des esprits* par manque d'insertion des informations nouvelles dans des structures ; pour analyser correctement des données, il faut pouvoir les mettre en perspective ; la *circulation de plus en plus rapide* de la communication et de l'information entraîne forcément des modifications de la manière de s'exprimer : « Ce que l'on conçoit bien, s'énonce, désormais, rapidement », constate l'ambassadeur Jean-Jacques de Dardel (HCF, 1999b, p. 131) ; beaucoup s'interrogent sur l'*utilité d'une accumulation de connaissances*, qui pourrait ouvrir un « nouvel âge de l'aliénation » (Ramonet, 1999, p. 194) ; sans doute serait-ce le moment de prendre conscience qu'il y a beaucoup de chemins d'une société « de l'information » à une société de la connaissance, et revisiter la définition que David Hume donnait de celle-ci : « la certitude qui naît d'une comparaison d'idées » ; la guerre économique des médias et la concurrence acharnée des réseaux n'est certainement pas propice à la *qualité* ni à l'*objectivité de l'information* : la recherche du spectaculaire et du nouveau à tout prix conduit à la confusion entre information et communication, à la désinformation par la surinformation, à la débilite par la superficialité.

Tout ceci souligne la nécessité d'une convergence entre l'enjeu principal et d'*autres enjeux majeurs* de ce début de siècle, d'ailleurs étroitement interconnectés, et qu'il s'agit d'accompagner : la *protection du patrimoine de l'humanité*, constitué par la diversité linguistique et culturelle, avec ses implications : la revalorisation du rôle de la *langue maternelle*, la mise en œuvre d'un *plurilinguisme fonctionnel*.

Tout ceci justifie une stratégie de *rééquilibrage de l'accès* à la toile, par *diversification* linguistique et culturelle.

Face au défi des nouvelles technologies, *des valeurs importantes doivent donc être protégées* et la Francophonie doit certainement jouer un rôle spécifique de protection de ces valeurs, dans différentes directions. Face au risque croissant d'appauvrissement de l'esprit d'analyse, il faut *refonder l'éducation de l'esprit critique*, habituer les enfants à décrypter des messages brefs et denses et à s'adapter à y répondre pareillement avec clarté.

Il ne s'agit pas de refuser le progrès, effet du génie humain, mais de *intégrer dans la philosophie globale de l'éducation*, qui est avant tout formatri-

ce et émancipatrice des esprits, et donc protectrice du premier moyen naturel d'expression qu'est la parole... ; les TIC ne sont pas une fin en soi, mais un moyen de servir la culture et le développement ; elles ne peuvent devenir ce que sont devenus les médias sous l'effet de la mondialisation, de l'« impérialisme masqué » (Unesco, 1998, p. 48).

4 Conclusion

Après Hiroshima, après la Shoah, beaucoup se sont interrogés et s'interrogent encore sur la possibilité du progrès de l'humanité.

Une réponse se trouve dans le Préambule de la Constitution de l'Unesco :
« Les guerres prennent naissance dans l'esprit des hommes, c'est dans l'esprit des hommes que doivent être élevées les défenses de la paix ».

La société laïque a libéré l'esprit des hommes nous apprenant ainsi que le progrès de l'homme est lié à celui des institutions. Le modèle institutionnel laïque, en conjuguant harmonieusement identité et altérité, culture et civilisation dans la perspective du progrès moral et spirituel commun, en favorisant les méthodes et les pratiques de pensée consensuelle est une réponse aux défis de notre temps.

Ses implications au plan de l'éducation ne peuvent pas être négligées.

Références

- Barnavi, E. (2006), *Les religions meurtrières*, Paris : Flammarion.
- Debray, R. (2002), *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*, Paris : O. Jacob.
- Haut Conseil de la Francophonie (1999), Brochure de présentation, s.d.
- Massart-Piérard, F. (1999), « La francophonie internationale », *Courrier hebdomadaire*, Bruxelles : CRISP 1655.
- Meschonic, H. (1997), *De la langue française, Essai sur une clarté obscure*, Paris : Hachette.
- Moreau, M.-L. (1990), « Quelle langue pour leurs enfants ? Diola, français et wolof dans l'imaginaire d'adolescents diolas scolarisés », *Plurilinguisme*, 2, pp. 166-206.
- OIF (1998), « Représentation permanente auprès des Nations Unies, Symposium sur le plurilinguisme dans les organisations internationales, Rap-

- port introductif », *Investir dans la diversité*, Genève, 5 et 6 novembre 1998.
- Ramonet, I. (2000), « L'Amérique dans les têtes », *Le Monde Diplomatique*, mai 2000, 1 et 5.
- Renard, R. (2000), *Structuro-global et éducation à la paix*, in H. AWAISS *et al.* (dir.), *Les langues à travers le SGAV, Languages trough SGAV*, Université Saint-Joseph, Beyrouth, Liban, 2001, XV-XVIII, pp. 31-42.
- Renard, R. (2006), *Une éthique pour la francophonie. Questions de géopolitique linguistique*, 4^e éd., revue et augmentée, Mons : CIPA.
- Renard, R. (2008), *Pour une laïcité universalisable*, Mons : CIPA.
- Touraine, A. (1996), « Faux et vrais problèmes », in M. Wieviorka *et al.* (dir.), *Une société fragmentée ? Le multiculturalisme en débat*, Paris : La Découverte, pp. 291-319.
- UNESCO (1998), *Conférence intergouvernementale sur les politiques culturelles pour le développement, Rapport final*, Stockholm.
- (Université de Mons-Hainaut, Belgique)

En quoi peut contribuer le Québec à la francophonie et à la langue française?

Jean-Benoît NADEAU

Pendant les trois ans que j'ai passés en France comme boursier d'une fondation américaine, je devais rendre compte de mes dépenses et demander des reçus. Alors, je demandais des reçus. Mais au troisième jour, un commerçant me répond :

« Un quoi ?

— Un reçu, vous savez, ce papier qui dit combien j'ai payé, pour quoi, etc.

— Ah, une fiche ! »

Alors, je me corrige, et je demande une fiche, et je continue de demander une fiche. Jusqu'au cinquième jour, où un autre commerçant me répond :

« Une quoi ?

— Une fiche, vous savez, ce papier qui dit combien j'ai payé, pour quoi, etc. Une fiche, quoi !

— Ah, vous voulez dire le ticket ! »

Alors, je me corrige et je demande le ticket, je continue de demander le ticket, jusqu'à ce qu'au septième jour, un troisième commerçant me dise :

« Le quoi ?

— Le ticket, voyons. Vous savez, le papier qui sort de la caisse, là !

— Ah, vous voulez dire le reçu ! »

Cette anecdote a plusieurs morales. La première est qu'il y a plusieurs bonnes façons de parler le français, même à Paris. La deuxième est que n'importe qui vous y corrige, même s'ils ont compris.

Je suis censé vous parler aujourd'hui du Québec dans la francophonie, mais avant de vous parler de langue, je pense qu'il importe d'abord de vous parler de la francophonie, un mot qui a plusieurs sens, qui est un peu nébuleux, parce que la francophonie est exactement ça, une nébuleuse.

1 La francophonie

Pour vous introduire au sujet de la francophonie, permettez-moi de vous raconter une anecdote que j'ai vécue dans le cadre de la recherche de mon livre sur la langue française. Cela se passe à Jérusalem, en Israël. J'y étais allé dans le cadre d'un voyage que nous avions planifié au Liban. Le but était de voir le fonctionnement de l'Académie de la langue hébraïque, mais aussi des écoles de l'Alliance Israélite Universelle, précurseur des Alliances françaises. Comme tous les voyageurs internationaux, Julie, qui est ma conjointe et ma coauteure, et moi nous adressions aux gens en anglais. C'est ainsi que nous nous sommes retrouvés dans un taxi dont le chauffeur baragouinait à peine la langue de Shakespeare et nous lui avons demandé, en anglais, de nous amener dans un des quartiers limitrophes appelé La Colonie allemande. Quand j'ai vu qu'il nous amenait dans la vieille ville, ce qui n'avait franchement pas rapport, j'ai dit à Julie, en français : « Mais il ne comprend rien à rien ! » Et le chauffeur m'a regardé dans le rétroviseur et il m'a répondu : « Mais si je comprends » — en français !

Il se trouve que notre chauffeur faisait partie des 15 % d'Israéliens francophones, surtout des Juifs d'Afrique du Nord et d'Europe. Car voyez-vous, Israël est un pays francophone qui s'ignore.

L'expérience d'un francophone dans le monde est donc la même que celle d'un anglophone : nous parlons une langue dont la minorité des locuteurs ont le français pour langue maternelle. La vaste majorité des francophones du monde – et même en Amérique, j'y reviendrai – n'ont pas le français pour langue maternelle.

C'est ce qui explique que le français compte au bas mot 200 millions de locuteurs francophones dans le monde. Ce nombre a triplé dans le monde depuis 60 ans. Triplé. Ce qui place le français au 8^e rang parmi les langues internationales. C'est aussi, comme l'anglais, une langue minoritaire presque partout où il est pratiqué. Cela s'explique par une autre statistique, qui place encore le français dans une classe à part : parmi le club des langues internationales, l'anglais a le statut de langue officielle dans 45 pays. Vient ensuite le français, avec 33 pays. Vient ensuite 21 et 20 pour l'espagnol et l'arabe, 7 pour le portugais, et ensuite ça descend très vite à 5, 4, 3, 2, 1 pour des langues comme l'allemand, le russe ou le mandarin.

En fait, si on ne compte que le nombre de locuteurs de langue maternelle française, le français compte à peu près autant de locuteurs que le coréen ou le vietnamien, et bien moins que le japonais. La différence vient de ce qu'il est largement enseigné et pratiqué comme langue seconde en dehors de sa sphère maternelle. Voici une autre statistique : un quart des professeurs de langue de la planète enseignent le français, à 80 millions d'élèves.

Le purisme est une idéologie très forte dans la langue française, vous le savez. Ce qui explique d'ailleurs que le chiffre de 200 millions est conservateur. Il émane de l'Organisation internationale de la francophonie, et il ne tient compte que des francophones qui ont une bonne maîtrise du français, et cela ne touche que le quart des 800 millions d'habitants des pays francophones. Minimalement, il s'en trouve un autre 200 millions capables de se débrouiller en français dans des circonstances limitées. Cela peut paraître bizarre de les inclure, mais pas tant que ça : quand vous lisez qu'il y a 1,5 milliard de personnes qui parlent l'anglais dans le monde, c'est qu'on compte tous ceux qui le baragouinent. Je ne vois pas pourquoi on ne ferait pas de même pour le français, ce qui fait que le français passe de la 8^e à la 4^e place parmi les langues les plus parlées.

Le Québec, qui forme une petite société, a ceci de particulier de parler une grande langue – contrairement à la Suède, au Danemark, à la Finlande, à la Norvège, à la Catalogne, qui sont d'autres petites sociétés comparables, mais qui sont seules avec leur langue. La langue des Québécois est donc une langue d'Europe, d'Amérique, d'Afrique, d'Orient et du Pacifique, parlée et enseignée partout dans le monde et pratiquée dans tous les domaines de la connaissance, langue de commerce, de culturel, de recherche, d'industrie, de diplomatie. Le français donne à un francophone une prise directe, sans traduction, à la réalité d'un diplomate genevois, d'une ingénieure belge, d'un intellectuel sénégalais, d'un enfant soldat congolais, d'une prof libanaise, d'une académicienne algérienne, d'un pêcheur polynésien.

Le français a ceci de paradoxal pour un Québécois qu'il l'isole sur son continent, alors qu'il le branche sur le monde. Permettez-moi d'introduire une idée iconoclaste, que vous ne lirez pas souvent dans des journaux québécois. En Amérique, il n'y a pas 7 ou 8 millions de francophones concentrés principalement au Canada mais environ 16 et certains disent même 20, répartis à

En quoi peut contribuer le Québec à la francophonie et à la langue française?

peu près également entre le Canada et les États-Unis. La raison est qu'on devrait compter en Amérique les francophones comme on le fait ailleurs. Par exemple, dans le monde, sur 200 millions de francophones, à peine le tiers sont des francophones de langue maternelle. Les autres sont des francophones d'éducation dont la langue maternelle est l'arabe, le wolof, le kinyarwanda, l'hébreu, le berbère, l'anglais, l'espagnol. Prenez l'Académie française, qui doit compter en principe 40 immortels, mais qui n'en compte actuellement que 33 : un est chinois (François Cheng), une autre est l'Algérienne Assia Djebar ; la secrétaire perpétuelle Hélène Carrère d'Encausse, malgré les apparences de son nom, n'a parlé que le russe à sa mère ; Hector Bianciotti est un Piémontais qui a grandi dans la pampa argentine ; quant à Angelo Rinaldi, il est corse.

Selon cette même logique, il y a donc en Amérique 8,5 millions de francophones (1,6 million aux É.-U.) de langue maternelle française. Auxquels s'ajoutent 8 millions de francophones de langue maternelle anglaise, espagnole, créole, arabe, wolof, etc. (dont 2 millions au Canada et environ 6 millions aux États-Unis), sans compter quelques millions d'Haïtiens. À Miami, les deux fois où j'ai pris le taxi de l'aéroport, j'ai eu une conversation en français avec un chauffeur haïtien.

2 Participation

Les Québécois participent fortement dans ce grand réseau mondial francophone, et cela ne tient pas compte seulement de la Francophonie institutionnelle, dont ils sont les fondateurs.

J'en ai pris conscience au cours d'un autre voyage, lors d'un congrès sur le plurilinguisme, à Tlemcen en Algérie. Ayant fraternisé avec un notable de cette petite ville, nous sommes allés souper chez le monsieur, et c'est là que nous avons rencontré le fils de la maison, Mohammed, vétérinaire. Et c'est en badinant que j'ai eu la surprise de ma vie en remarquant une publication québécoise sur une table, *Le Bulletin des Agriculteurs du Québec*. Car il se trouve que dans la lointaine banlieue montréalaise, la petite ville de Saint-Hyacinthe est un grand centre d'insémination artificielle. À titre de journaliste, j'avais moi-même fait la connaissance de la vedette de ce centre, Starbuck, un taureau reproducteur père d'un demi-million de vaches. Avec Mohammed, qui

n'a jamais mis les pieds à Saint-Hyacinthe, j'ai eu une conversation un peu surréaliste dans les jardins andalous de Tlemcen sur les vives saillies d'un taureau reproducteur de Saint-Hyacinthe.

Ce qu'il y a de remarquable dans cette anecdote, ce n'est pas la puissance de Starbuck. C'est que Mohammed, en tant qu'Algérien, ne se tourne pas vers la France comme ç'aurait été le cas il y a 30 ans. En fait, depuis 25 ans, le cas de Mohammed s'est multiplié par des centaines de milliers, et la France et la Belgique (les deux anciennes métropoles coloniales) n'agissent plus comme plaques tournantes exclusives de tous les rapports francophones. Cela se passe directement, parfois en court-circuitant Paris et Bruxelles complètement.

On constate la multiplication de ces réseaux francophones qui montrent que les Francophones sont de moins en moins isolés dans leur archipel francophone.

Des exemples ? C'est l'Université de Sherbrooke, dans ma ville natale, qui a créé le premier programme de MBA en français, vers 1966, et qui est allée l'implanter dans les années 1990... au Maroc.

Pensez seulement au fait qu'il y a trois grandes villes d'aviation dans le monde : Seattle (Boeing), Toulouse (Airbus) et Montréal (Bombardier). Et deux de ces villes sont francophones ! Pensez que Bombardier contrôle avec Siemens et Alstom (française) 60 % du marché mondial du rail. Pensez que SNC-Lavalin est le numéro un mondial du génie international. Le Québec est aussi le 8^e partenaire économique des États-Unis, par la valeur des échanges. Et je ne vous parle pas non plus en détail des activités artistiques et culturelles : le Québec est la seule province canadienne qui est une exportatrice nette de culture.

3 Une place dans le langage

Le Québec jouit aussi d'une place à part dans la langue française, encore que, je voudrais préciser ici que, à proprement parler, il faudrait parler de la francophonie canadienne, car il faut y voir la contribution des Acadiens, et aussi des francophones des autres régions canadiennes, notamment les Franco-Ontariens.

Parlons de deux faits, rarement juxtaposés : d'abord, un sondage commandé en pleine révolution française par l'abbé Grégoire et présenté en 1794.

En quoi peut contribuer le Québec à la francophonie et à la langue française?

La conclusion la plus étonnante est qu'à peine le quart des citoyens de France parlaient le français comme langue maternelle. Un autre quart le parlait comme langue seconde. L'autre moitié : nenni. Donc, en France, le français est l'histoire d'une langue d'élite qui a conquis et francisé un peuple, et cela fut chose faite quelque part dans l'entre-deux-guerres. C'est aussi pourquoi le purisme s'est installé comme l'idéologie centrale des francophones. Les linguistes vous diront que c'est plus exactement l'idée d'une pureté largement fantasmée, mais cette idée de pureté n'en est pas moins puissante. Donc le français fut, presque partout, intensément politique dès le départ, ouvertement politique, et presque partout fortement corseté par le purisme.

Or, voici l'autre fait : la seule communauté qui était 100 % francophone, c'était le Canada et l'Acadie. Au moins deux siècles avant la France, les Canadiens et les Acadiens de toutes les couches sociales parlaient français. Tant et si bien qu'on peut dire que le Canada est l'endroit où il s'est développé dès le départ une conception non élitiste de la langue, une conception populaire. Ce qui ne veut pas dire parler mal : simplement, les Canadiens ont une relation avec leur langue très différente de celle des Français, et beaucoup plus proche des anglophones, qui ont aussi une conception populaire ou populiste de leur langue. Cela détermine forcément un rapport à la langue, à la norme, et à l'idéologie puriste, bien différent.

Cela s'explique en grande partie parce que les Québécois, ayant une tradition linguistique différente, sont moins braqués que les Français sur les néologismes – c'est le principal défaut de cette espèce de purisme conservateur qui s'est établi en France au siècle dernier. Cela explique aussi que l'oralité soit beaucoup plus forte dans le français des Canadiens français, Québécois et Acadiens.

Remarquez que le populisme de la langue en future ex-Nouvelle France a été compliqué par la désertion des élites qui sont retournées en France à la fin du Régime français, entre 1760 et 1763, date qui a inauguré deux siècles de colonialisme britannique et d'industrialisation à l'américaine. Ce mouvement a favorisé une forte exposition à l'anglais, qui a entraîné par réaction la création de lois linguistiques ciblant l'anglais comme vecteur à endiguer – un domaine où les Québécois ont marqué plusieurs premières mondiales. Remarquez que, en cette matière, les Québécois gagneraient à mieux examiner ce

qui se fait dans votre pays également.

Toutes les langues du monde ont des registres populaires comme le slang en anglais. Le français n'y échappe pas. En France, le français populaire est marqué par l'argot ou le verlan. Au Canada, on parle plutôt du joual ou du chiac en Acadie pour désigner le registre populaire. Mais j'insiste sur le fait que ce joual n'est pas le Québécois : c'est simplement un registre populaire d'une version américaine du français, comme il y a une version américaine de l'anglais, qui n'est pas le slang, un anglais américain, très distinct de l'anglais britannique, et néanmoins très correct. La même personne peut donc très bien parler dans le registre populaire puis modifier son parler vers un registre plus normatif. La différence est que les Québécois, comme les Américains d'ailleurs, valorisent plus fortement le registre populaire – ce qui ne veut nullement dire qu'ils ne sont pas capables de parler correctement.

Quand on décrit le français du Québec, et plus largement du Canada, les auteurs insistent souvent sur des dimensions archaïques, certaines caractéristiques qui ont disparu du français en France, mais qui restent employées chez nous. Or, il ne faut pas oublier que le français parlé au Québec participe de cette modernisation constante qui est le propre des langues vivantes. Permettez-moi de vous en donner trois exemples.

1) Premier exemple : le Québec a, il y a trente ans, beaucoup fait rire de lui en France pour avoir féminisé les titres et les fonctions. On dit écrivaine, auteure, ingénieure, avocate. En France, la capitaine, c'est encore la femme du capitaine. Si elle porte les culottes et qu'elle commande un régiment, elle est Madame le capitaine. On dit Madame le ministre. On dit Madame le juge. Alors, ils trouvent bien drôle qu'on parle de la juge, de l'avocate, de la ministre, de la mairesse. C'est-y drôle ! Sauf que les Belges ont trouvé ça tellement bien qu'ils ont adopté le système québécois quasi tel quel. Idem pour les Suisses. Quand les Algériens auront fait pareil, on les aura encerclés ! Mais plus sérieusement, il y a une bonne moitié de Français qui sont d'accord avec ça, et quelques vieux barbons qui résistent, encore et toujours.

2) Deuxième exemple : l'OQLF et sa Banque terminologique reçoivent chaque année 50 millions de demandes d'information, dont la moitié venant d'Europe – et cela, c'est 25 fois plus que ce que reçoit l'Académie française. Même que les terminologues français de la DGLFLF (la Direction générale à

En quoi peut contribuer le Québec à la francophonie et à la langue française?

la langue française et aux langues de France) sont au téléphone tous les jours avec leurs collègues québécois parce que ceux-ci ont mis au point des systèmes de veille qui permettent de repérer les créations lexicales en langue anglaise avant même qu'elles se répandent en anglais, et d'offrir un équivalent français avant même que les anglophones sachent que ça existe en anglais. Avec des mots comme courriel et pourriel, clavardage, hameçonnage. Certaines de leurs propositions n'ont jamais marché, comme hambourgeois. D'autres ont fonctionné.

3) Ajoutez à cela, c'est mon troisième exemple, la création prochaine de FRANQUS, le dictionnaire du français québécois de l'usage standard. Cette initiative de l'Université de Sherbrooke se veut la première tentative sérieuse, et scientifique, de faire un véritable dictionnaire complet québécois – c'est en soit une petite révolution dans la francophonie et cela s'est passé en 2008. Ce n'est pas un dictionnaire de l'argot local : c'est un dictionnaire complet du meilleur français du Québec. Ce sera la première fois que la langue française sera décrite sous une perspective non parisienne.

4 Les défis pour le français au Québec

Un des miracles du français en Amérique est le suivant. Il n'est venu que 10 000 colons français en Amérique, qui ont essaimé une société d'au moins sept millions de personnes. Or, il est venu 100 fois plus de colons allemands ou irlandais. Pourtant, l'allemand et le gaélique ne subsistent en Amérique qu'à l'état de trace. Ce n'est pas le cas du français. Cela s'explique d'abord par le fait, j'en suis convaincu, que le français est la langue de la France - rendons à César ce qui appartient à César. Mais également, cette survivance est due aux institutions canadiennes et québécoises, dont le dernier avatar est certainement la Francophonie institutionnelle.

Néanmoins, le français d'Amérique a plusieurs défis devant lui.

Le premier défi est qu'il se heurte à un déficit de communication et une francophobie latente, qui sont difficiles à surmonter. C'est un secret de Polichinelle que les médias anglo-américains dominent la planète. Or, ils transportent avec eux une vision du monde particulière qui est la leur, avec ses connaissances et ses ignorances. Or, on dit moins cependant que l'histoire particulière du français a fait que le français est devenu une sorte de latin

pour la langue anglaise – la moitié du vocabulaire de base de l’anglais vient directement de France – et que ce lien symbiotique demeure très fort entre les deux langues. En même temps, les Américains ont hérité fortement de cette espèce de nationalisme anglais, à la fois antifrançais et anticatholique, qui remonte à la période du 13^e au 16^e siècle. Ce qui fait que les médias anglo-américains peuvent s’exclamer sur le chic du français et dans le même souffle produire des généralisations abusives les plus outrancières et dérogatoires sur les Français et tous les francophones d’ailleurs.

Ces mêmes médias véhiculent fortement une vision du monde anglophone. J’ai été fasciné de lire récemment dans un journal local anglophone de Montréal un article signalant la mort du cinéaste Jules Dassin, qui fut l’un des maîtres du film noir avec *Naked City* et *Rififi*, mais aussi le père du chanteur français Joe Dassin. Or, l’article faisait largement état de la contribution de Jules au septième art, mais ne faisait absolument aucune mention de l’existence de son fils Joe, qui a fait carrière dans le sixième art, et qui est pourtant 1000 fois plus connu que son père.

L’influence mondiale des médias anglo-américains véhicule fortement l’idée que l’anglais est la langue unique des affaires, des sciences, de la recherche, du commerce et de la haute diplomatie. Or, il est davantage la langue des principales publications scientifiques et d’affaires. Mais communication n’est pas substance. On l’a vu : il se fait de la recherche en français, du commerce en français, de l’industrie en français et de la très haute diplomatie en français. L’édition européenne du *Time*, l’an dernier, sortait une manchette ronflante selon laquelle il ne s’était produit aucune idée originale en Europe, et en particulier en France, depuis 50 ans. C’est très fort : mais c’est facile à dire quand on ne lit que l’anglais et que l’on écrit pour un public qui ne veut voir dans le monde que le reflet de sa propre image. C’est aussi de bonne guerre, malheureusement.

Concernant le français, cette domination des médias anglophones a un effet immédiat. Car les États-Unis et le Canada furent, avec la Syrie, le Vietnam, le Laos et le Cambodge, les seuls pays du monde où le français fut ouvertement marginalisé, politiquement, où il fallait se cacher pour le parler, où se sont pratiquées des politiques assimilationnistes, et où le fait de savoir le français n’était pas un objet de promotion sociale.

C'est notamment de cette marginalisation que découle l'idée, très forte, du patois canadien-français – ou devrais-je dire du French Canadian Patois, contre laquelle se débattent les Québécois, et tous les francophones d'Amérique.

Ça, c'est une découverte que nous avons faite en lisant une chercheuse québécoise qui a identifié l'origine de l'expression dans le Montréal de 1830, alors qu'un certain monsieur Blain vient d'être embauché par Lady Monk comme précepteur de ses enfants. Il explique qu'elle l'a embauché parce qu'il est français et qu'elle ne veut rien entendre du vilain *French Canadian Patois*. Cela se passe au début des années 1830 – juste au moment où un certain Tocqueville, pas moins français que Blain, visitait le Bas-Canada pendant sa recherche en vue d'écrire ce qui sera son plus célèbre ouvrage. Tocqueville a laissé de nombreux carnets de son voyage, qui ont été publiés sous forme de livre où il ne parle pas du French Canadian Patois.

Le fait est que le French Canadian Patois était une création des élites anglophones pour marginaliser les francophones du Canada qui parlaient en 1830, à l'époque, la grande langue internationale du monde. Ce qui leur donnait un avantage incroyable. En ravalant le français du Canada au rang de patois, on délégitimisait les Canadiens français par rapport à leur langue. C'était terrible, au sens de terriblement efficace, mais aussi terriblement faux. Mais le mythe a persisté, tant et si bien que dans les universités américaines et canadiennes, au 19^e siècle, quand un poste de prof de français s'ouvrait, l'annonce comportait toujours la note suivante : *French Canadians need not apply*.

Ce préjugé, extrêmement nuisible, a naturellement été renforcé par le purisme très grand du français, qui tolère assez mal les variations dialectales, contrairement à l'anglais, l'espagnol, l'arabe, ou le portugais. Il a aussi été renforcé par la démographie particulière qui donne à la France une domination démographique qu'aucune des autres grandes langues internationales n'a. Et il a bien évidemment été renforcé par la culture dominante du continent. Bien des professeurs de français du Canada, en immersion ou en cours de base, se font dire que les Québécois parlent un Fake French, une sorte de jargon de caricature du français – un peu comme celui de Pepe le pew. Or, ce commentaire vient presque toujours de personnes qui n'ont aucune connaissance du français ou une connaissance très schématique de notre langue. Mais c'est

une perception très répandue.

Ce qui m'amène au second défi des Québécois, qui consiste à surmonter le déficit de communication de leur culture.

Il n'existe pas en français l'équivalent de l'International Herald Tribune, c'est-à-dire un quotidien international vraiment francophone. En fait, il n'existe même pas au sein du Canada un véritable quotidien francophone national. Outre Radio-Canada, qui le fait en français, mais sur l'électronique, il n'existe pas de support écrit grand public qui donne une vision du monde en français. Les Français diffusent à l'étranger, mais ce sont des nouvelles françaises pour quiconque s'intéresse aux affaires françaises. Mais ce n'est pas là que l'on va nécessairement vous donner des nouvelles de ce qui se passe en Algérie ou à Maurice, ou encore sur le fait que le Québec a une économie plus grosse que celle du Mexique. TV5 le fait, mais ce n'est pas suffisant. Il faut que les éditeurs canadiens, que les producteurs de musique, que le cinéma soient mieux distribués – et cela consiste à ne pas attendre l'offre. C'est une chance en or que les Canadiens sont particulièrement à même d'exploiter parce que le français au Canada profite de trois états influents – le gouvernement fédéral, mais aussi les gouvernements provinciaux du Québec et du Nouveau-Brunswick – à même de structurer les efforts en ce sens. Mais, je le répète, c'est le défi de toute la francophonie, incluant celle des États-Unis.

En Amérique, le défi additionnel sera de voir si le Québec reprendra le rôle qui lui revient de se joindre aux efforts de la France pour faire de la diplomatie culturelle. Le Québec vient tout juste de recommencer à reconstruire ses liens avec la Francophonie canadienne, avec laquelle il avait assez peu de constance. Aux États-Unis, on ne peut pas dire que les efforts du Québec aient été marqués par la constance – ils ont fermé le bureau de Miami en 2006, cinq ans après l'avoir ouvert. En ce sens, la diplomatie canadienne, par ses consulats, peut le faire également, bien que mes vérifications en ce sens ne m'aient pas permis de vérifier la présence de personnel consacré à cette tâche comme on en trouve dans les consulats français. En clair, à l'heure actuelle, la promotion du français aux États-Unis est largement le fait des Français, et c'est tant mieux pour eux et pour nous – mais je pense que les Français ont besoin de tous les renforts nécessaires. Et je ne pense pas, à l'heure de la domination mondiale des médias anglo-américains, que ni le Québec ni

En quoi peut contribuer le Québec à la francophonie et à la langue française?

la langue française ne puissent se permettre d'avoir une stratégie de communication cohérente, patiente vis-à-vis des Américains.

Il est nécessaire ici de rappeler que bien que l'Alliance française – il y en a environ 1200 dans le monde – fasse partie de l'effort diplomatique français, elles sont entièrement autonomes. Elle a été fondée en 1883 par un groupe de civils français, privément, pour faire la défense et l'illustration du français. Il a fallu 70 ans pour que le gouvernement l'intègre dans sa grande politique de diplomatie culturelle, très efficace. Or, c'est là où je veux en venir, les francophones ne devront pas attendre de leur gouvernement, mais se montrer entrepreneurs – comme les fondateurs de l'AF. Vous voulez un exemple : mon éditeur québécois s'appelle Québec Amérique – un beau nom, mais un peu trompeur. Depuis un an qu'il a publié mon livre en français, il n'a pas encore trouvé le moyen de rendre le livre disponible en français aux États-Unis, en grande partie parce qu'il ne voit même pas le parti qu'il peut en tirer. C'est désolant, cela fait deux ans que je lui répète, et l'idée commence à entrer. Et il n'est pas seul : aucun éditeur québécois ne fait d'effort pour vendre ses livres en Amérique en dehors du réseau traditionnel des francophones de souche. Les autres sont en dehors du radar.

Le troisième défi découle du second : je pense sincèrement que les Québécois et tous les francophones d'Amérique sont arrivés à la fin d'une vieille idée ; qu'ils sont au début d'une idée nouvelle d'eux-mêmes et que cela leur fait peur. Qu'est-ce qu'un francophone ?

Longtemps, les Québécois, et plus largement les Canadiens français et les Acadiens, ont assuré leur survie en tant que groupe ethnique en pratiquant des stratégies typiques de ghetto : on ne se marie pas en dehors du groupe, en dehors de la religion. Si bien que, pour bien des gens, 90 % des francophones d'Amérique sont des descendants des 10 000 colons originaux. L'autre 10 % se compose de Français, Belges ou Suisses venus s'installer plus tard parmi eux. Or, cela s'oppose au fait que le Québec est membre de la Francophonie et que cette Francophonie est en fait peuplée, on l'a dit, pour les deux tiers de francophones qui n'ont pas le français pour langue maternelle. En pratique, cela veut dire qu'une auteure canadienne comme Nancy Houston, qui écrit en français, est une francophone à Paris, mais une Canadienne anglaise au Canada ! Bref, ce n'est pas innocemment que j'ai introduit très tôt dans ma présenta-

tion l'idée que l'on compte en Amérique vingt millions de locuteurs francophones plutôt que huit. C'est dans cette perspective que les francophones d'Amérique sont invités à s'élargir vers un horizon plus vaste. Dans quelques jours, il se tiendra à Québec le XII^e sommet de la Francophonie, et c'est la seconde fois – comme pour la France. C'est dire toute l'importance que jouent les institutions francophones pour le Québec, qui, avec les pays africains, a voulu très tôt d'une Francophonie institutionnelle. Le Québec, par sa participation à la Francophonie institutionnelle, a participé à la formation de nouveaux concepts en diplomatie internationale, par exemple la Convention de l'UNESCO sur la diversité culturelle. La Francophonie est, en dehors de l'ONU, l'une des plus grandes agences multilatérales au monde, avec un plus grand nombre de pays membres que le Commonwealth, que l'Union africaine, que l'Union Européenne, que l'OPEP : c'est le quart des pays membres de l'ONU. Il participe à TV5 Monde, qui est le troisième réseau mondial après CNN et MTV. Il est même le fondateur de l'Agence universitaire francophone, qui regroupe 692 universités et 350 facultés de français dans 81 pays, dont les plus représentés sont la France et le Canada, mais aussi l'Algérie et le Vietnam. C'est dire à quel point le Québec, grâce au potentiel de sa langue, a acquis une capacité d'action internationale démesurée, et étonnante, car, après tout, le Québec ne demeure qu'un État fédéré n'ayant en principe aucun pouvoir en la matière.

5 Conclusion

Une langue se diffuse non pas parce qu'elle est belle, mais parce qu'elle est utile ou nécessaire, et on peut dire qu'elle est jugée utile ou nécessaire à au moins deux cent millions de personnes, dont une vingtaine de millions en Amérique du Nord.

En ce sens, le principal défi du français sera celui de l'ambition et de la vision. La principale menace au français, ce n'est pas l'anglais, ce ne l'a jamais été. Les francophones pourront-ils voir la forêt au lieu de voir seulement les arbres ?

Car le danger est bien que les francophones fassent à leur langue le coup de l'Amérique. Rappelez-vous bien qu'en 1763, après la guerre de Sept ans, les Britanniques ont offert aux Français le choix de conserver soit l'Amérique

En quoi peut contribuer le Québec à la francophonie et à la langue française?

soit les îles à Sucre et ils ont opté pour les îles à Sucre. Ils avaient d'excellentes raisons de le faire, comme les Britanniques avaient d'excellentes raisons de mettre la main sur les îles à Sucre et de rendre le Canada aux Français. Mais il est très clair qu'ils ont manqué de vision. Et la grande question restera de savoir quelle vision auront le Québec et tous les francophones de la francophonie réelle.

(Journaliste québécois)

日仏双方から見た堺事件（1868） （L'incident de Sakai interprété d'un point de vue français et japonais）

寺迫正廣 TERASAKO Masahiro

Résumé

Il y a deux ans, lors du Colloque international à Cergy : Cultures croisées Japon – France, a été présentée une proposition d'analyse, à la fois à travers un regard français et un regard japonais, d'une affaire politique de la fin de l'époque d'Edo dite Incident de Sakai. Les deux interventions faites par l'auteur du présent article et une professeure française ont révélé des analyses en contraste l'une de l'autre : celle du côté français a critiqué les marins français dont onze ont été tués dans le port de Sakai, et celle du côté japonais n'a pas soutenu non plus l'attaque des jeunes samourais, souvent jugée héroïque. Ici, nous essayons d'expliquer 1) les mérites de ce genre d'analyse et 2) les résultats qu'elles apportent. À l'examen des deux discours, il semble que les deux présentateurs ont vu l'incident à partir de leurs présupposés inconscients, tandis que Du Petit Thouars et Ôgai semblent avoir construit l'incident avec des intentions calculées. Ces analyses nous montrent qu'une analyse scientifique ne signifie pas qu'elle est neutre, mais plutôt qu'elle pourrait être influencée par une subjectivité personnelle ou sociale.

Mots clefs

Incident de Sakai, interprétation, préjugé, chronique et fiction.

1 序

1868年2月（太陽暦3月）、堺港においてフランス水兵11名が堺守護に当たる土佐藩士によって殺害され、その報いとして土佐藩士11名が切腹を命じられた。堺事件である。日仏修好通商条約が締結されて10年、これはその後の日仏関係に重大な影響を及ぼしかねない大事件であった。フランス戦艦デュプレクス号艦長プティ・トゥールの手記¹から、事件の概要を推し量ることができる。また、日本語資料としては、事件から46年を経て、小説のかたちで刊行された、森鷗外（以下、鷗外と記す）の『堺事件』（1914、東京堂）がある。前者は事件直後の当事者の報告書および書簡、後者は約半世紀後の歴史小説、という違いがあり、また、書き手もフランス人と日本人という違いがある。両者は「報告」と「小説」という以上に内容に相違がある。鷗外作

¹ Le vice-amiral Bergasse Du Petit-Thouars (1906), *Notes et correspondances, 1832-1890. Préface du contre-amiral Dupont*. Paris : Perrin.

品の発表から70年以上経った1989年に作家、大岡昇平（以下、大岡と記す）が遺した『堺港攘夷始末』²（遺稿）が刊行された。大岡は事件を多種多様な文献から再考し、鷗外の事件解釈に異を唱える。このこともあって、堺事件は今日なお、研究者の間で議論されている。

筆者は2006年秋にフランスで開催した国際シンポジウム³において、この事件に関する上記3点のエクリチュールを取り上げ、フランス人歴史学者と組んで、それぞれこの事件を省みるという試みを実施した。前者がプティ・トゥアールの手記と鷗外の『堺事件』を比較検討し、筆者はこの2点とともに『堺港攘夷始末』も検証するかたちを取った。扱う文献が完全に同じではないことを考慮する必要があるが、両者の事件の捉え方には違いが出た。立場の違いでもの見方が変わるの珍しいことではないが、本事件に関して、現代のフランス人研究者と筆者の間でも解釈の相違が出たことが興味深く思われる⁴。ここでは、その点に焦点を絞って、解釈の違いが生じた理由を検証したい。分析に臨む両者の基本姿勢に完全中立の立場に立っていない、無意識とも言える問題が潜んでいるように思われるからである。ちなみに、フランス人研究者はクレマンソーの研究者として知られるシルヴィー・ブロズィアク（Sylvie Brodziak セルジー・ポントワーズ大学准教授。以下、SBと記す）で、歴史学者であるとともに、フランス文学・美術にも造詣が深い⁵。また、日本文学にも親しみ、日本の幕末の事情にも一定の知識を持つことから、この試みを行うに適任であると判断した。

2 事件の解釈例（3つのWikipedia）

SBと筆者自身の報告の特長を見る前に、事件のあらましを見ておきたい。今日、われわれはインターネット情報に大きな恩恵を受けている。フリーの電子百科事典Wikipediaも有力な情報源である。記載内容を100%信用することはできないが、欠けている知識の補完に役立つことは疑いない。また、このネット事典はさまざまな言語で記述され、相互比較が可能という特徴がある。ここでは日本語版とフランス語版、そして、第三者的視点が期待される英語版の3つの記事を見よう。いずれもそれほど長い記事ではないが、箇条書きで要点を示す。

2.1 Wikipedia 日本語版 堺事件

①（要約）1868年に和泉国堺で起きた、フランス水兵殺害の責を負って土佐藩士が切

² 大岡昇平（1989）、『堺港攘夷始末』、中央公論社（久留島浩、宮崎勝美編）。ここでは1992年6月刊の中公文庫版を用いる。

³ 国際シンポジウム：交差する文化－*cultures croisées Japon-France*。大阪府立大学とセルジー・ポントワーズ大学（フランス）の共催事業として、後者で2006年9月に3日間開催。

⁴ 両論文は *Littérature de langue française*, vol. 7 において2007年、スイスの出版社から刊行された。Mayaux, Catherine (2007), *France – Japon : regards croisés*, Bern : Peter Lang, . SBの論題: *Lecture franco-japonaise de trois écrits sur l'Incident de Sakai, banlieue sud d'Osaka, en 1868 (point de vue français)*.

⁵ SBは歴史学と文学の両方の博士号を取得している。

- 腹した事件。泉州堺事件とも呼ばれる。
- ②攘夷論が残る慶応4年2月15日（1868年3月8日）、フランス領事一行が大坂から陸路、堺に入ろうとした。土佐藩警備兵はこれを阻み、途中で引き返させた。
 - ③同日夕刻、領事一行を迎えるべくフランス海軍のフリゲート艦デュプレクス号が堺港に入り、士官以下数十名の水兵が上陸、市内を徘徊した。
 - ④土佐藩軍艦府は、警備の藩兵に取締を命じ、帰艦を諭ささせたが、言葉が通じず、水兵側は土佐の隊旗を倒伏、逃亡しようとした。
 - ⑤土佐藩側は逮捕ではなく、咄嗟に発砲し、フランス人11人を殺傷または、海に落として溺死させた。フランス人側に迷惑不遜行為があったという。
 - ⑥フランス公使レオン・ロッシュは19日、在阪各国公使と協議、下手人斬刑・陳謝・賠償など5箇条の抗議書を日本側に提示した。遺体は、日本側官憲により16日に引き渡された。
 - ⑦新政府は22日、賠償金15万ドル、暴行者の処刑などすべての要求を飲んだ。
 - ⑧事件に関わった29名が土佐稲荷神社（大阪市西区）で籤引きで切腹する者を決めた。
 - ⑨3月16日、大阪裁判所の宣告により堺の妙国寺で土佐藩士20人の刑の執行が行われた。藩士らは自らの腸を掴み出し、居並ぶフランス水兵に投げつけた。その凄惨さに、立ち会っていたプティ・トゥアールは、11人が切腹したところで外国局判事五代才助に中止を要請し、9人が助命された。
 - ⑩24日、外国事務局総督晃親王は、大阪鎮台外国事務兼務伊達宗城を伴ってフランス艦に行き、謝意を表し、賠償金15万ドルを交付した。
 - ⑪自刃した土佐藩士は妙国寺内にあつく葬られ、遭難したフランス人の碑も神戸市立外国人墓地に建てられた⁶。

2.2 Wikipedia フランス語版 L'Incident de Sakai

- ①（要約）1868年3月8日に起きた大阪近郊の堺港における、フリゲート艦デュプレクス号の水兵11名の虐殺事件。
- ②大阪湾南部に投錨していた、シナ海に駐留するフリゲート艦デュプレクス号は堺港方面に蒸気艇を派遣し、測量を行わせていた。
- ③蒸気艇は土佐の大名配下の堺守備役の藩士に攻撃された。
- ④22歳の見習士官シャルル・ギヨンを含む11名が野蛮にもカービン銃および刀剣類によって殺害された。
- ⑤この時代には、条約に書かれているように、わずか数箇所の港を除けば、外国船（軍艦）の入港は認められていなかったが、例外的に堺港は認められていた。そのことを堺守護隊は知らなかった。
- ⑥大阪にいたフランス公使レオン・ロッシュは強く抗議し、日本の大臣級の謝罪、殺人犯への今後の模範となる懲罰、15万ドルの賠償金等を要求した。この賠償金は後日支払われる。
- ⑦事件にかかわった者たちは逮捕され、うち20名が死刑に処されることになり、ハ

⁶ Wikipedia はさらに関連書籍として次の2点を挙げている。1) 森鷗外（1914）、『堺事件』、in「新小説」。2) 大岡昇平（1992）、『堺港攘夷始末』、中公文庫。

ラキリによって執行された。

- ⑧レオン・ロッシュは処刑には立ち会わず、フリゲート艦の艦長プティ・トゥアールが立ち会った。
- ⑨処刑は1868年3月16日、堺の妙国寺で行われた。11名の切腹が終わった時、艦長は残り9名の処刑の中止を要請する。切腹は一罰百戒とはならず、逆に犯罪者を英雄にしてしまうと判断したためだ。
- ⑩自分自身、重傷を負ったことのある連戦練磨の戦士プティ・トゥアールは敬虔なクリスチャンとして、寛大さと人間性を見せようとした。
- ⑪11名のフランス水兵の墓は今でも神戸の外国人墓地に見られる。切腹した11名のサムライは戦後再興された妙国寺の隣にある宝珠院の11の石碑の下に埋葬されている⁷。（イタリック筆者）

2.3 Wikipedia 英語版 The Sakai incident

- ①1868年3月8日、堺に派遣された短艇が土佐藩士に攻撃された。
- ②11人の水兵および見習い士官ギユが殺された。
- ③堺港は外国船の入港を認めておらず、土佐藩士が警護に当たっていた。
- ④プティ・トゥアール艦長は強く抗議し、15万ドル（要確認 *sic*）の賠償金を要求。被疑者は逮捕され、内20名が切腹による死刑を宣告された。
- ⑤しかし、刑すなわち切腹の仕方があまりに凄惨だったため、艦長は11名の刑が終わると、処刑の中止を要請、9名を助命した。
- ⑥これが、フランスと日本の和解の成立を可能にした⁸。

以上が3言語による事件の解説のあらましである。それぞれの説明の異同が興味深い。日本語版とフランス語版の場合、まず、2行ほどの簡単な説明記事を載せ、その後詳しく解説するスタイルを取っている。日本語版は「土佐藩士が切腹した事件」を強調し、フランス語版は「デュプレクス号の水兵11名の虐殺事件」と説明し、正反対の視点を打ち出している⁹。また、日本語版は鴉外と大岡の両作品を関連作品として挙げている割には記述に揺れがある。③デュプレクス号は堺港に入り、⑪土佐藩士は妙国寺内にあつく葬られ、と鴉外にも大岡にもない記載をしている。全体的な筆致は鴉外寄りだが、フランス側死者数については、鴉外では13名のところ、⑤11名とし、切腹に立ち会ったのは⑨プティ・トゥアールとし、必ずしも鴉外一辺倒ではない。底

⁷ Wikipedia はさらに関連作品として次の2点を挙げている。1) Sakaiko Joishimatsu (*L'expulsion des étrangers du port de Sakai*). Ouvrage en japonais de Ooka Shohei, 440 p. Tokyo Chuokoron, 1992. 2) Le vice-amiral Bergasse, *op. cit.*

⁸ Wikipedia 英語版には関連作品の提示がなく、ただ参照項目として *Franco-Japanese relations* を挙げているのみである。また3つの Wikipedia の共通項として、*Le Monde illustré* 誌掲載の *L'incident de Sakai* (Jules Brunet, 1868) が掲げられている。

⁹ 筆者自身、本小論冒頭において「フランス人11名が殺害された事件」と記している。客観的に記したつもりだが、無意識のうちに、フランスサイドから書いていることがわかる。

本が不明で、責任ある記述とは言いがたい。

一方、フランス語版は関連作品に、英訳のある鴟外の『堺事件』を挙げず、プティ・トゥアールの手記と大岡『堺港攘夷始末』（日本語版）を挙げている。後者を実際に読んで書かれたか否かは即断できないが、大岡のペンは鴟外批判に傾いており、一見プティ・トゥアール寄りとも見えることから、これを関連文献としたのだろうか。いずれにせよ、関連作品に鴟外作品を示さないことに、意図的なものを感じざるを得ない。解説は概ね、プティ・トゥアールの記述に沿ったものだが、切腹した土佐藩士が宝珠院に葬られていることまで調べているのは評価できる。処刑が11名で打ち止めになったことについても、⑨切腹は一罰百戒とはならず、むしろ犯罪者を英雄にしてしまうと、⑩寛大さと人間性を見せようとした、と書いて、艦長説を擁護している。ただ、フランス水兵が堺港にいたことに関して、測量を行っていたことのみ記し、大阪より徒歩で堺を訪れた副領事一行を迎えに来たことの記載がないのは不可解である。また、日本の港の開港状況に関して、⑤例外的に堺港は認められていた、というのは首肯しがたい。堺市は後に見るように、自由散策地域に指定されていたが、港はそうではない。ただ、大岡の調査によれば、日本沿岸の測量を行うことは許可されていた¹⁰。

最後に英語版 Wikipedia だが、日本語版とフランス語版に比較して、記述分量は半分にも満たない。英語版読者にとって、堺事件は、幕末に頻繁に起きた外国人殺傷事件のひとつに過ぎないかのようだ。関連作品の紹介もなく、関連項目として「日仏関係」が示されるのみである。箇条書きで6項目程度にしかならないが、その短かさのなかにも誤解がある。フランス水兵の死者は、②11人の水兵および見習い士官ギユの12名とされるし、見習士官はギユではなく、シャルル・ギヨンである。また、死刑が11名で打ち止めになったことについては、鴟外説に与し、⑤切腹の仕方があまりに凄惨だったためとする。読者にとって、わかりやすい解釈ではある。だが、わかりやすさが、真偽の判断根拠になるわけではない。英語版はこうも言う。処刑を11名でやめたことが功を奏して、⑥フランスと日本の和解の成立を可能にしたと。英語版は完結でわかりやすいとも言えるが、それだけに注意が必要である。賠償金の額15万ドルを「要確認」としたのは、この項目がまだ書きかけであることを明示しているとも考えられ、今後、改善される可能性を残している。

3 SBの比較検討と解釈

以上3つの解説を頭に入れて、次にSBの解釈を見ていこう。

3.1 幕藩体制の終焉

SBはプティ・トゥアールの手記および書簡と鴟外の『堺事件』を比較検討するが、

¹⁰ 大岡昇平, *op. cit.*, p. 142 レオン・ロッシュの外務大臣宛報告(3月11日ヴェニス艦上にて):「私が大坂の居留地に着いた時、デュプレクスのボートが河口の水路を測量しているのを見ました。日本政府には予め通報しており、堺に紛糾が起きないよう必要な命令が発せられていました。」

主眼は艦長の言説の分析に向かっているようだ¹¹。その理由も含めて見ていこう。まず、事件発生を上司に報告するデュプレクス号艦長の言葉を引用して、こう書く。

1868年3月8日22時45分、大阪湾に停泊するフリゲート艦デュプレクス号艦長ベルガス・プティ・トゥアールは上司のヴェニユス号ロア艦長に宛てて1通の書簡を送る。それは次のように始まる。

「本日午後5時デュプレクスの蒸気艇に大惨事発生せり〔…〕」

大惨事とは11名のフランス水兵が土佐藩の侍たちに殺されたことを言う。維新期の日本で起きたこの惨事は、対外政策をどう取り結ぶべきか、1858年の日仏修好通商条約を具体化しようとはかるフランスとどう関係を取り結ぶかについて考えをめぐらす新生国家の命運を握る¹²。〔…〕事件の処理は古い体制と新たな帝国との相克に歴史的インパクトを及ぼすことになった¹³。

事件の前年末、大政奉還が行われたが、依然として幕藩体制が残存する中、一ヶ月前の神戸事件¹⁴に引き続いて勃発した堺の惨事は日仏双方にとって、米英、ロシア、オランダなど列強の監視下、対応を誤ることができない大きな試練となった。そのことをSBはしっかりとおさえている。11人もの同胞が殺害されたとなれば、今の世ならば一国の大統領が飛んでくるところであろうが、この時の処理は駐日フランス公使レオン・ロッシュ¹⁵に一任された。SBの記述からも窺えるように、この時には、大阪湾に西洋列強の軍艦が集結していた。日本の政治の舞台が京都と大阪に移り、年頭に鳥羽・伏見で、新政府軍と幕府軍が衝突し、結果、將軍慶喜がひそかに大阪城から遁走する事態になっていた。この不安定な状況下、欧米の軍艦も大阪湾に集結していた。このことが、堺事件の伏線となったことは明らかで、フランス水兵も、土佐藩士も、言わば無益な争いによって命を落とすことになった¹⁶。この事件によって、守護隊を管理する土佐藩自体がすでに当事者能力を喪失していることをさらけ出し、逆に明治新

¹¹ SBは鴎外作品を英語訳で読んでいる。作品への記述はあるものの、引用はない。もっぱらプティ・トゥアールを引用し、フランスの見方（思惑）を見て取ろうとする姿勢が見える。

¹² この条約によって横浜、長崎そして函館港への外国船の寄港が認められた。

¹³ SB, *op.cit.*, p.3 拙訳（以下SBの論文はすべて拙訳）。

¹⁴ 慶応4年1月11日（1868年2月4日）、神戸三宮神社前で備前藩兵が隊列を横切ったフランス人水兵を負傷させた事件。明治政府初の外交問題となったが、滝善三郎が切腹する事で一応の解決を見た。

¹⁵ Michel Jules Marie Léon Roches (1832-1901)、第2代駐日公使。優柔不断の政治家とされるが、堺事件の処理は迅速であった。成岩宗三(1997)、『幕末日本とフランス外交』、創元社参照。

¹⁶ この言い方は堺守護隊隊長らを怒らせるであろう。ペリー来航から15年、日仏修好通商条約締結からも10年経つが、まだ、このように攘夷思想に燃える者たちがいたのである。

政府は苦慮しつつも、問題解決にこぎつける力を見せた。その意味で、堺事件は幕藩体制の終焉を露にするとともに、明治新政府の力を見る試金石となったとも言える。つまり、本事件には、と言うより日仏 22 名の若者の死には、その意味で歴史的意義があるとと言える。このことを SB は次のようにまとめる。

責任の所在の調査を複雑にする要因はサムライたちが自分の主君に逆らい、ミカドの大義についたことだ。したがって命令や土佐の支配者への不服従が存在する。このことから土佐藩当局は事件の翌々日、大阪に居住していた唯一のヨーロッパ人ミットフォード¹⁷ に対して大量殺人について謝罪を表明するとともに、事件は暴発であり、自分もその犠牲者であると言い立てる。

堺の事件は極めて不当だと認識しておりますが、私には何ひとつ予見できなかったのです。私の意図はただに外国の方々と友好関係を維持することにあり、配下の者が起こした暴力行為を恥じております。諸外国の強い苛立ちを理解し、日本国の平定に腐心されるミカドの計画に反する行為が行われたことを遺憾に思っています。事件の責任は日本ではなく土佐藩にあります。病気のため、私自身は事件に関わった者たちの処罰に駆けつけられませんが、[...] 殺戮の挑発者らを正義の裁きに任せます。フランス公使および諸外国の公使方によろしくお伝えください。政治的な事柄に口を出す立場にはないことを承知していますが、私の心の深い思いを皆様ご理解くださるよう心から祈念いたします¹⁸。

この証言は特に重要である。なぜなら、日本の当局（ミカドとその配下）の開国への意志とサムライの無言の抵抗、すなわち伝統の力の表現との間でのねじれ現象をよく示しているからである。ここにはまた近代化への欲求と過去、習慣そしてしきたりへの執着との間の果てなき闘争が見て取れる。

1867年の万国博覧会に出品し、将軍の弟¹⁹ および 10 名の若者²⁰ をフランスに留学させるなどして、日本の特権階級は西洋との遭遇を果たしていく。反対に 17 世紀以降、相変わらずその主君に結びつき、官吏となり、秩序管理の任に当たっていたサムライはかつての戦士としての記憶を懐かしがり、自らを神話レベルのカーストに位置づけ、社会転覆に抗おうとしたが、それも 1878 年²¹ には消滅することになる。この近代と遺産との相克を隠れた台座として、森鷗外の虚構作品が書かれることになる。

山内豊伊（引退した容堂の後を継いだ土佐藩主）の書簡は一見、事件の責任を取ろ

¹⁷ イギリスの外交官。1837-1916。北京勤務の後、日本に訪れる。Ernest Satow と親交を結ぶ。1871 年には *Tales of Old Japan* を上梓。

¹⁸ Du Petit-Thouars, *op. cit.*, pp. 331-332.

¹⁹ 徳川慶喜の弟徳川昭武は、ミカドによって 1868 年 4 月 13 日の帰還を命じられる。

²⁰ かれらは 1867 年 11 月 4 日にフランスに到着する。

²¹ 日本最大の内乱といわれる西南戦争が終結するのは 1877 年 10 月。SB の勘違いか。

うとしているようにも見えるが、実はこれは統治放棄である。「臣下が勝手にやったことで私のあずかり知らぬこと」と言い募っている。藩主の統制を無視して下級武士が政治の世界に飛び込んだのが幕末であったが、ここで問題となっているのは、坂本竜馬のような脱藩した若者ではないが、藩の方針とは独立に行動する若者たちである²²。この者たちの行動に自分は何も関与していない、おまけに病身だから何もできず、責任も取れないと、豊伊は言う。SBが見定めているように、これは幕藩体制終焉の象徴的な言説である。にもかかわらず、国のために攘夷を！と叫びながら切腹した若者たちは、先端を走っているつもりが、実は時代に取り残された者の象徴であった。

SBの目は次にフランス兵の堺港での行動に向かう。幕末の状況と若者たちの行動については、政治の混沌、主従関係の崩壊などを喚起することに留め、むしろ、フランス人の言動に対して厳しい見方を展開する。冷静にテキスト分析を行うものの、行間に何か別の力に押し出されたような物言いが見えるのが興味深い。プティ・トゥアウールの事件報告について、SBは次のように言う。

ふたつのテキストは事件の解釈において冒頭から対立する。使用される用語によって事件の責任者の特定に関する書き手たちの先入見が明らかになる。

フランス人の言説を見ると、意図的に出来事の進行に沿ってドラマ化しているさまが見て取れる。つまり、事件はすぐに「惨劇」と名づけられ、赦されない大罪と認識され、フランスの権威者たち、分けても公使レオン・ロッシュの口からは「テロ」、「大量殺戮」、「暗殺」などの言葉が飛び交う²³。事件の結果は人道的なテーマのみならず政治的、外交的テーマにおいても謝罪と補償の要求を可能にする²⁴。

「大袈裟な言葉使い」、「意図的なドラマ化」と手厳しい。しかし、艦長にすれば部下の11名が殺害され、さらに複数の負傷者が出た事態を「惨劇 *catastrophe*」、「大罪 *forfait*」と書くのは実感ではなかろうか。またフランス公使の口から出た「テロ *attentat*」、「大量殺戮 *meurtre*」、「暗殺 *assassinat*」等は事件認識のみに留まらず、きわめて政治的な言説であるとSBはみなすが、確かに、ロッシュの要求が、事件にかかわった者全員の処刑、賠償金15万ドルなど、生まれたばかりの新日本政府に重くのしかかることを思えば、その見方もできよう。しかし、殺害されたのは公使にすれば、自分がその安全の責任を取るべき同胞であった。したがって、みずからに非がないと信じるならば、これらの用語が使用されるのも無理からぬことではないだろうか。誇張された用語法による悲劇化という見方は、たとえば、これより数年前に起きた生麦事件が薩英戦争²⁵にまで及んだことを思えば、犠牲者数もはるかに多く、大袈裟とは言

²² 守護隊は2班から成り、一方の隊長が箕浦猪之吉、他方が西村左平次であった。

²³ フランス公使レオン・ロッシュも大阪に滞在しており、ロウ艦長の報告は当然、公使のもとにも伝わった。

²⁴ SB, *op.cit.*, pp. 4-5.

²⁵ 文久3年7月2日～4日（1863年8月15～17日）、生麦事件の保障を迫るイギリ

えない。こう考えると、艦長の言葉遣いが大仰に映る評者SB自身にも、一種の興奮、そして先入見が見え隠れするように思われる。筆者にはこの点がきわめて興味深く思われる。評者もまたひとりの人間なのである。

3.2 鷗外のエクリチュールの反作用

SBは次に堺港でのフランス水兵の行動を鷗外の作品から見ていく。そこに描かれるフランス水兵の行動を評してSBは、「日本社会の価値観や法体系を、無知の故に、まったく尊重しないフランス人の傲慢さである²⁶」と「無知」と「傲慢」という強い用語で切り捨てる。むろん、SBも鷗外の文章が虚構であることは承知しているが、非難の調子はさらに高まり、フランス水兵の行為を強姦と表現する。次の引用に、上陸したフランス水兵の一人が逃げる際に土佐藩守護隊の隊旗を奪って闘争した、というのが出てくる。SBにとってはこれも強姦の一種である。比喩的な見方としては興味深い²⁷が、とはいえやはり、いくら象徴的機能であったとしても、言い過ぎであろう。

大阪湾に入ったばかりの3月7日、8日にフランス兵は一連の強姦、現実でもあり、象徴的でもある強姦を犯す。第一は空間の秩序。横浜から来て、かれらは許可なく土佐藩が守る大和川を渡ろうとする。禁止を回避する手段もなく、船にもどる。第二は宗教的秩序。不遜にも彼らは神道の聖地および仏教の寺に入り込み、他者の宗教を愚弄し、冒瀆する。森鷗外はまた言語の障壁も問題にする。プティ・トゥアールがほぼ隠蔽している事柄。日本人たちが身振りで訴えても無駄である。フランス水兵たちには理解できない。通訳がないのだから。第三は人道的に恐るべき、かつ世界のすべての軍隊に共通する事柄。水兵は家の中に入り、娘たちをつかまえ、ちょっかいを出す。英訳ではそのように書かれているが、かなり抑制された表現になっていると思われる。[…]

最後に、4番目の違反行為が日本人の国民感情を、サムライの深いアイデンティティを逆無でした。というのは船にもどるように言われた水兵の一人が土佐公の一分隊の隊旗を盗んだのだ。この隊旗は単に共有財産であるだけではなく、旗持ち火消しの梅吉のもので、馬上で振り回して町中に火事を知らせることができたのだ²⁷。

まず、大和橋から堺に入ろうとした一行をSBは「兵士」と書く。百歩譲って、そうだったとしても「横浜から来た」というのは鷗外原典にもない。また鷗外原典の「神社仏閣」を「神道の聖地および仏教の寺」としているが、堺には確かに寺は多いものの、堺港にはまず見当たらない。鷗外が筆の勢いで「神社仏閣」としたものが、英訳段階でこうなったものと思われる。また制止されたフランス兵たちは「船にもどる」とさ

すと対抗する薩摩藩の、鹿児島湾における砲撃事件。薩摩藩はこれを契機に攘夷の不可能をさと、イギリスも薩摩藩の力を認め、この後、幕府支持から薩摩藩支持に回る。

²⁶ SB, *op.cit.*, p. 7.

²⁷ SB, *op.cit.*, pp. 7-8.

れるが、鴎外でも「大阪へ引き返した²⁸」となっていて、なぜこんな訳になったのか。本事件のように解釈に複数性が存在する場合、翻訳の問題が入るのは避け、原文を比較すべきであろう。ここでは、この問題が露見している。言葉の問題といえば、鴎外が指摘しているように、分節言語では意思疎通がはかれない（と考えられる）状況で²⁹、武力衝突が起きた。それも事件の一因とされるが、一般的には言えることでも、ここでも同じであったかどうかは、プティ・トゥアール側はなんら言及していないこともあり、一概には断定できない。

ともかくも、SBはフランス兵の堺港での行為を、「日本を強姦するフランス」というイメージでとらえる。艦長の報告にはそうした想像を許す記述は皆無であるから、鴎外作品からSBのうちに生まれた観念と言わざるを得ない。しかし、鴎外も「水兵は別にこれといふきわだった暴行をしてはいない。しかし」とし、全体から見ても、直接的に「強姦」をイメージさせるものは特にはない。ただ、4つの侵犯行為はとりあえずあった。(1)空間の侵犯（堺に無断で入る）、(2)聖域への侵犯、(3)娘たちをからかう、そして(4)隊旗を奪う。これらはSBには植民地主義のふるまいと同一のものに見える。それ故、鴎外の原文の「女子を捉えて擲搦ふ」についても、「英訳段階で、かなり抑制された表現になっていると思われる」と、もっと深刻な行為が行われたはずであると、深読みしてしまう。

(1)については、後に見るように、堺は外国人の自由訪問を認める都市として指定されていた。(2)は文化の違い故にフランス兵には「聖域」の判断ができなかったとも言える。(3)は白昼の行為であり、文字通りの強姦に至るとは考えにくい。(4)も鴎外のみにある記述で、大岡では、その事実は確認されていない。やはり、この4点から植民地化して日本を蹂躪するイメージを引き出すのは性急すぎる。むしろ、フランスにその意図がないとは言わない。西洋列強が日本を虎視眈々とねらっていたことは否定できない。水兵たちがせっせと港の測量を進めるのも、その目的があればこそであっただろう。

ただ、SBがこの考えに執着するのは、次の事実に注目してのことである。

フランス水兵の振る舞いは植民地軍の略奪的な振る舞いと 同じだ。この解釈は歴史的に見て正しい。というのはグランディエール提督の命令でインドシナ艦隊の延長として東シナ海に派遣された時、プティ・トゥアールは、当初はフランス世論によって強く批判された、あの植民地化を正当化するためにその地を平定し、観察する任務を与えられているのだ。かれが1867年12月24日サイゴンから送った手紙がそれを証言する。

提督殿、[...] 新しい地方は完全に平定されました。が、まず第一に今は最終的なインドシナ統治府を設置する時期ではないと考えます。実際、私たちにはまだ現地人からなる有能な部下がおりません。[...] 残念ですが、インドシナはすぐ

²⁸ 鴎外、『大塩平八郎・堺事件』、昭和16、岩波文庫、p.90。

²⁹ 堺市民がフランス兵に対して友好的であったと書くプティ・トゥアールをSBは疑っているが、言葉がわからなければ恐れるというのは、性急ではないか。

に疲弊しますし、孤独な官吏は郷愁に捕らえられてしまいます。この者たちは自分たちの出立を確実にするために、わざと過ちを犯すことだってやりかねないです[…]

軍の問題については義勇兵(民兵)という、アジア人の目から見れば大きな威信になる名誉特別章を与えることで、私たちは忠実で機動力のある軍に取り囲まれることになるでしょう。これら遊撃兵は、きちんとした兵営を持つ、意気軒昂のヨーロッパ人兵隊の間に一定の距離を置いて配置すれば、この地を大した費用もかけずに治めてくれると思います³⁰。

この手紙は堺事件のわずか数ヶ月前に書かれたものであることから、SBがフランスの日本に対する植民地化の野望の根拠として示すのも首肯できる。しかし、この段階で、フランス側に具体的なプランがあった証拠はない。もしその気があれば、本事件はかっこうの口実となり、デュプレクス号は堺守護隊に対して艦砲射撃で対抗することもできた。晴天の霹靂のごとく起きた出来事に、艦長が冷静に対処したと見るほうが説得的である。副領事やロア艦長が大阪から徒歩で堺に入ろうとしたこと自体、事件が意図的に引き起こされたものではないことを示していよう。

この強姦説は鷗外の記述に負うだけに、SBはしばし立ち止まり、こう書く。

森鷗外は日本人を擁護するために事件をでっち上げたのだろうか。今、この時にその問いを發することは無意味である。私たちが目にしているのは歴史小説であって、歴史資料ではないのだから。鷗外は作家として科学的な主張を行ってはいない。史実と文学との境界にあって、かれの語りの真実性は第一義的ではない。この作品は明治天皇の崩御の年、そして明治政府が「西洋中心主義」に走る者たちを批判していた時期に書かれたが(1912年。出版は1914年:訳注)、歴史的真相を伝えるのではなく、その芸術性によって、いくつかの先入見と熱狂的に闘い、新旧両派に(日本の)文化的アイデンティティを共有させるための心理的記憶の機能を果たしている³¹。

一度は「でっちあげたのか」と問いかけるものの、すぐに「この時にその問いを發することは無意味である」と、みずから分析をやめてしまう。にもかかわらず、鷗外の記述に基づいての強姦論を展開するのは矛盾である。しかも、引用の後段では、鷗外の「堺事件」刊行前後の日本は、文化的アイデンティティの共有が危ぶまれる状況があり、鷗外の危機意識がこの作品に表れたという見解も見せている。つまり、この「芸術」作品が日本のナショナリズム高揚をねらった可能性を示唆しているのである。だとすればなおのこと、鷗外の記述から、強姦説を展開しても、説得的ではないことが論理の帰結として導けるはずである。研究者といえども、みずからの仮説から、真実とは遠いところへ行ってしまうこともある。

³⁰ SB, *op. cit.*, p. 8 (Du Petit Thouars, *op. cit.*, pp. 136-137).

³¹ SB, *op. cit.*, p. 10.

4 筆者自身（以下 MT と略記する）の分析

4.1 『実紀』と歐外

歴史学者としての SB の 19 世紀フランス史の観念が以上のような事件解釈を導き出したと言える。それはプティ・トゥールの事件報告を否定する、つまり、いわば反フランス的解釈になったが、では、大岡の『堺港攘夷始末』を加えて、3つのテキストを読んだ上で事件を見た MT の解釈³²はどうかであったか。

鷗外が、傍若無人な外国水兵に対抗して、堺の町を、ひいては日本の尊厳を守るべく果敢に戦い、誇りを失わずに自決した若者たちを描き、賛美することに疑問を抱いた大岡は、可能な限りの資料にあたり、堺事件を再構築する。そして、事件が堺軍艦府の無知と不始末³³、また土佐藩守護隊の過激な攘夷思想、加えて、フランス水兵の軽率な行動³⁴によって起きた偶発的なものだったこと、それによって 22 名の若者の命が失われることになった経緯を跡づけている。

MT はプティ・トゥール、鷗外そして大岡を読み、また鷗外が下敷きとした『泉州堺土藩士 列挙実紀全 妙国寺之切腹³⁵』（以下『実紀』と記す）も参照し、鷗外がこれをどう取り込んでいるかも分析した。『実紀』ではフランス人水兵は悪者、犯罪者と決めつけられ、対する土佐藩士は外国兵の暴挙に対して勇敢に闘った英雄である。MT は鷗外がこのテキストの解釈をそのまま『堺事件』に取り込んでいることを確認した。その上で、大岡の調査を読んでいくことになるが、実は、この『実紀』を読んだ段階で、それが実は切腹した土佐藩士を「国のために戦い、果てた」者として、靖国神社に合祀するよう求めるための文章であることも確認している³⁶。この創作と言ってもよい『実紀』にまるごと依存するかたちで書かれた鷗外の作品を読んだことが、MT の事件を見る目に微妙に影響を与えていると思われる。

また、MT は客観的であろうとしつつも、大岡を引用し、こう言う。

周知のように鷗外は明治期の著名作家であるとともに、従軍医であった。単に医療に従事したのみならず、国の政策に関する言及も行っていた。研究者の中には鷗外は狭量なナショナリズムとは無縁で、ヨーロッパ留学等で培った広範な知

³² Mayaux, Catherine (2007), *France – Japon : regards croisés*, Bern : Peter Lang, . MT の論題 : *Lecture franco-japonaise de trois écrits sur l'Incident de Sakai, banlieue sud d'Osaka, en 1868 (point de vue japonais.)* 参照。

³³ 西洋人が無許可で散歩できるゾーンに堺市が含まれることを知らず、フランス人一行を追い返したこと、しかもそのことを、堺港に迎えにきたフランス水兵に知らせなかったことなど。

³⁴ 大岡によると、蒸気艇の乗組員の一部が堺港にある小島につくられた新住吉神社に砲台の設置状況も調べるため、鳥居を無視して上陸したようだ。

³⁵ 通常『泉州堺烈挙始末』として知られる。1894 年、佐々木甲象作。大岡は、鷗外の手元にあった版本がこう書かれていたことから、この呼称が広まったと見ている。

³⁶ MT, *op. cit.*, p.18.

識と教養をもとに、日本や日本文化について常に思索をめぐらしていたとする者もある。こうした鷗外観にもかかわらず、大岡はかれをナショナリストとして厳しく批判する。鷗外は従軍医師として、実際、日清戦争（1894-95）および日露戦争（1904-05）に参戦しているが、山県有朋（1838-1922）の相談役でもあったことから、その地位は単なる医師ではなく、政策提言ができるほどに重要視されていた。山県は明治・大正期の軍国主義、国家主義を体現する政治家であり、首相も務めた人物である。主観を交えるわけにはいかないが、その相談役が鷗外であった事実は心に留めておくべきであろう³⁷。

MTは鷗外がドイツに留学していた事実や、狭量なナショナリズムとは無縁の存在であったという見方も紹介した上で、軍国主義者山県有朋の相談役であったことを強調し、1914年（第一次世界大戦勃発の年）に刊行された『堺事件』が政治的意図を有すると、大岡に即して記述を進める。これは、SBがフランスの植民地主義を前提にしつつ、事件とテキスト分析に臨んだのと同じ手法に陥っていることを示すものだ。

4.2 対立する3項目の解釈

MTは事件について、さらにプティ・トゥールと鷗外で認識の異なる3つの観点に絞って、大岡の調査を跡づける。

鷗外の『堺事件』は大和川を越えて堺に入ろうとする「フランスの兵」が「官許なしに」大和川を渡ろうとし、「外国事務係前宇和島藩主伊達伊豫守宗城から通知がある筈」と言われ、「よしや通知が間に合はぬにしても、内地を旅行するには免状を持つてゐなくてはならぬ³⁸」として、堺軍艦府（監察 杉形平太）に追いつ返されたと書く。大岡はこの件に関し、資料を渉猟し、「兵庫・大阪居留外国人遊歩地区図」を捜し出し、当時、外国人が大和川を越えて自由に堺市に入れた事実をつき止めている³⁹。地図には堺市が遊歩区域に入っていることが明示されている。また、堺入市は、「フランスの兵」ではなく、ヴィヨール副領事とヴィーナス号ロア艦長、およびそのお付の者らであったことも明らかにする。

既に見たように、佐々木甲象そして森鷗外はフランス兵が堺港に上陸した目的を、市中を徘徊し女たちを冷やかし、市民に恐怖を与え、また逃亡の際、面白半分に隊旗を奪って逃げたとし、その「侮辱的行為」を非難した。大岡は常にさまざまな文献⁴⁰、特に、レオン・ロッシュとロア艦長、有名な『一外交官の見た幕末日本』のアーネスト・サトウの記録から無名の記録まで丹念に調べ、最も信憑性が高いものとして、『ヤング・

³⁷ Ibid. p.18.

³⁸ 鷗外, *op. cit.*, p. 89.

³⁹ cf 『法規分類大全』明治24年、第一編 外交門四 付図) in 大岡, *op. cit.*, pp. 118-119.

⁴⁰ アーネスト・サトウ, 『一外交官の見た幕末日本』, 岩波文庫上・下, 1960 (原典: *A diplomat in Japan: the inner history of the critical years in the evolution of Japan*, 1921) など。

『ジャパン』の編集長、ジョン＝レディ・ブラックをあげる⁴¹。それによるとデュプレクス号はオイエ提督の命令のもと、大阪湾沿いの海深の測量を求められ、かつ、ロア艦長らを堺港で出迎える蒸気艇を入港させるため、同港の測量も求められていた⁴²。

デュプレクス号は実際に3月8日の午後、堺沖に移動し、はしけで港の測量を始め、午後3時頃には蒸気艇も差し向けた。こうして同船の乗組員数名が上陸し、陸路堺入りする一行を待った。だが、一行は来るはずもなかった。一方、堺港の警備にたる土佐藩守護隊、箕浦猪之吉、西村左平次両隊は、港の奥深くまで測量を続けるフランス兵たち⁴³に神経を逆撫でされた。

鵜外では、隊旗を奪って逃げるフランス兵は鳶口で殴り倒される。これを見て、はしけの水兵が最初に発砲したとするが、デュプレクス号乗組員、パリス少尉および艦長の報告書⁴⁴は、こう書く。「二人は白地に黒いストライプの入った円が描かれた隊旗を持っていたが、フランス兵の腕をつかんで取り押さえようとした。[…]突然銃声があり、武装集団はかれを追って蒸気艇の方へ突進した。後部の舳網を切り、機関士に大声で船を出すように命じた、まさにその瞬間ばったり倒れた。蒸気機関が銃弾で切断され、日本人部隊は至近距離から武器を放ち、数分間火器を使い続けた⁴⁵。」

いずれが正しいのか。大岡説はフランス水兵がピストルを所持していたとしても、この場でそれを使用する意図はなかったと考える。副領事とロア艦長の到着を待って、水深測量をしていただけであり、何よりも日本側には一人の死傷者も出ていないのが、その根拠だとする⁴⁶。MTも大岡説に与する。

以上、MTは3項目を分析し、堺事件を引き起こしたのは、偶然の不幸の重なりにあるとしつつ、しかし、銃と剣、鳶口等で攻撃を仕掛けたのは土佐藩守護隊であると考えざるを得ないと結論する。

この分析に続き、11名の切腹が終了したことについての検討も行うが、それはシンボジウムの論文を参照していただきたい⁴⁷。そこでも、プティ・トゥールの方に信憑性があるとの判断がなされることになる。

こうして、日仏が関与する堺事件の解釈はSBとMTで相異なるものになった。フランス側がフランス兵の行為に原因を求め、MTが土佐藩守護隊の行為こそ理由なき暴力沙汰であるとする意外な結果となった。冒頭に紹介したWikipediaフランス語版が「フランス水兵11名が殺害された事件」とし、暗にフランスは被害者であるというニュアンスを出し、日本語版が「土佐藩守護隊11名が切腹した事件」として、暗

⁴¹ 『ヤング・ジャパン』(英国で創刊。ねずまさし他訳、1970) 東洋文庫全3巻、第3巻第17章参照。慶応三年9月(1867年10月)、ブラックは横浜で本格的な日刊新聞『ジャパン・ガゼット』を発刊し、本格的に活動を開始した。

⁴² 大岡, *op. cit.*, pp. 147-149.

⁴³ 大岡, *op. cit.*, pp. 169.

⁴⁴ 大岡, *op. cit.*, pp. 175-194.

⁴⁵ SB, *op. cit.*, p. 9 (Du Petit Thouars, *op. cit.*, pp. 145-146).

⁴⁶ MT, *op. cit.*, p. 13 (大岡, *op. cit.*, p. 27-28).

⁴⁷ MT, *op. cit.*, pp. 20-21.

に名誉の憤死を喚起しているのとは対照的である。ここで改めて指摘すべきは、MTが大岡の立論に大きく影響されていることだ。大岡は参考文献リストこそつけていないが、外交資料館の文献を中心に優に100点以上の資料に当たっており、反論は困難と言えるものの、しかしながら、たとえば注45の引用にある「二人は白地に黒いストライプの入った円が描かれた隊旗を持っていた」については鴎外は特に言及していない点など、注意深く調べなおす余地がないわけではない⁴⁸、Wikipediaの3版すべてが取り上げている *Le Monde Illustré* の「堺事件」のイラストについて大岡の言及が見あたらないことも疑問として存在する。MTには大岡を絶対視するのではなく、批判的に見る姿勢が求められたのだ。

結論

以上、堺事件の分析において、SBとMTの見方は対照的なものになった。SBには先入見として19世紀後半におけるフランス軍の世界各地での植民地化政策があり、1868年3月の事件の殺傷事件を、フランス側のみが11名も殺害されたにもかかわらず、この視点から捉えることになった。一方、MTは、大岡の膨大な文献検証の前に、その立論を全面的に踏襲している。それだけに、鴎外が『実紀』の記述をほとんど丸ごと取り込んだことを問題視し、ナショナリズム高揚のために、堺事件が利用されたと批判する。

結局、両者ともに、ひとつの事件を見る際に、その時代がどのような時であったかをあらかじめ考慮し、その時代状況からテキストを解釈する結果になっている。プティ・トゥアールや鴎外は言わば確信をもって、自分優位に事件を見たといえるが、SBとMTは客観的であろうとしつつ、無意識の先入見に影響されつつ、テキスト解釈を行ったという特色がある。SBとMTは、はからずもテキスト解釈の困難さとそれゆえの面白さを垣間見せることになった。

ここまで見てきたように、堺事件は解釈の多様性、困難性を如実に示す典型的な事件といえる。それにしても、SBとMTが研究に付随する無意識の潜見にみごとに引きずりこまれていることがくっきりと現れたことに驚くとともに、比較研究の有用性と面白さを改めて教えられる思いである。

参考文献

- Mayaux, Catherine (2007), *France – Japon : regards croisés*, Bern : Peter Lang.
 Petit Thouars, Abel Georges Bergasse du (1906), *Le vice-amiral Bergasse du Petit Thouars, d'après ses notes et sa correspondance, 1832-1890*, Paris : Perrin,
 大岡昇平 (1992), 『堺港攘夷始末』, (久留島浩, 宮崎勝美編), 東京 : 中央公論社.
 サトウ, アーネスト 坂田精一訳 (1960), 『一外交官の見た幕末日本』 東京 : 岩波書店.
 森鴎外 (1941), 『大塩平八郎・堺事件』, 東京 : 岩波書店 岩波文庫.

⁴⁸ 「隊旗」については鴎外もこだわっているし、プティ・トゥアールが、「デュレルは突然駆け出した」と書くとき、隊旗を持ち逃げした可能性はゼロではない。

日仏双方から見た堺事件（1868）

Wikipedia「堺事件」の項

日本語版：<http://ja.wikipedia.org/wiki/%E5%A0%BA%E4%BA%8B%E4%BB%B6>

フランス語版：http://fr.wikipedia.org/wiki/Incident_de_Sakai

英語版：http://en.wikipedia.org/wiki/Sakai_incident（以上3点ともに、2008年9月15日現在の記述）

（大阪府立大学）

FRANCE ≠ JAPON : contribution à l'histoire de relations asymétriques

Christian KESSLER
Gérard SIARY

Résumé

Le présent article retrace l'histoire des relations entre la France et le Japon du point de vue politique, économique et culturel, à travers les images que ces deux pays ont tissées l'un de l'autre. Il illustre la présence sensible mais moindre de la France en face de concurrents aux stratégies d'implantation plus réussies et plus adéquates. Si la France a importé au Japon missionnaires, militaires et coopérants, et œuvré à la modernisation du Japon de l'ère de Meiji, son rôle a peu à peu décliné. Elle y a gardé toutefois une image de marque associée au français, qui passe pour langue de culture, à sa culture proprement dite, à son savoir-vivre présumé. Depuis la seconde moitié du XIX^e siècle, elle s'est de son côté surtout intéressée à l'art et la culture du Japon et entretient mutatis mutandis une certaine vision japoniste peu en accord avec la réalité, voire décalée de la connaissance de la France au Japon, qui a fort évolué, elle. Mais ces dernières années ont marqué une avancée de la culture japonaise en France. La tendance s'inverse : la culture japonaise se répand en France au point d'offrir une alternative au modèle anglo-saxon.

Mots clefs

Image, relation inégale, présence/absence, âge d'or, japonisme.

Dans le cadre du 150^e anniversaire de l'ouverture des relations diplomatiques entre le Japon et la France, le présent article n'a d'autre but que de retracer à grands traits leur histoire diverse et plurielle au moyen des sources anciennes (archives diplomatiques, littérature de voyage, supports médiatiques, etc.) et des travaux de recherche les plus récents (Nakagawa, Siary). Le propos ne vise pas, comme on l'a fait naguère (Thiébaud, 2008) à recenser en un fichage incertain, inexact, partisan et un peu policier la liste des Français passés au Japon et à imaginer sur le modèle des discours de circonstance des diplomates l'histoire originale et singulière d'une séduction et d'une passion

prétendument réciproques. La perspective est ici plus imagologique qu'historique. Si le rappel de l'histoire politique, économique et culturelle suit les faits, la saisie des images, enclenchée ou non par les relations ou les enclenchant, voire les contrariant, repose sur le choix établi sur document et hiérarchisé de ce qui marqua les idées, les sensibilités, les usages au fil du temps. Par exemple, pour le XVIII^e siècle, il est question du 鎖国 / *sakoku*, objet politique, plus que de la moxibustion, qui intéresse alors la médecine, certes, mais travaille moins les imaginations. L'analyse contribue à éclairer les représentations idéologiques ou utopiques qui sous-tendent les images culturelles et ne restituent jamais la réalité objective (Pageaux, 1989 ; Moura, 1992). L'ordre d'exposition, chronologique, éprouve une hypothèse : le caractère asymétrique des relations de nos deux pays, qui jamais ne s'intéressèrent l'un à l'autre ni dans les mêmes secteurs ni pour les mêmes raisons.

Les premiers contacts (XVI^e -XVIII^e siècles) : siècle chrétien et *sakoku*

Le premier contact entre Japonais et Français fut un hasard : en 1615, une délégation catholique japonaise, qui allait rencontrer le Pape à Rome, fit une escale impromptue à Saint-Tropez. De l'autre côté, au Japon, sous l'impulsion de François Xavier, homme de Navarre, la Compagnie de Jésus évangélisait au beau milieu des guerres féodales qui menèrent à la victoire des Tokugawa puis à leur règne de paix, mais aussi à partir de 1639 à l'expulsion de tous les Européens sauf les Hollandais. Les contrevenants furent martyrisés, tel le seul Français connu à ce jour, Guillaume Courtet. La France participa donc peu à ce qu'on nomma le siècle chrétien du Japon (Boxer, 1951), mais vit dans le Japon une terre de mission.

Inversement, ce ne fut pas en France, touchée par la Réforme, mais dans l'Europe catholique, que la mission chrétienne japonaise de la Compagnie de Jésus jugea des splendeurs de la chrétienté (Proust, 1997). Les Japonais d'alors appelaient notre pays de divers noms, notamment フランキリ (*Furankiri*), tiré de la translittération hollandaise. La France nomma le Japon Cipango d'abord, puis Japon, noms qui sont une déformation du chinois.

Au XVII^e siècle, la France connaît le Japon surtout par des sources étrangères : relations et pièces édifiantes des jésuites ; lettres de Saint François Xavier lues aux réfectoires jésuites, compilation du jésuite Charlevoix, *Histoire*

et description générale du Japon (1736) ; objets d'artisanat, de laque et de porcelaine entre autres, qui transitent par la Chine, le comptoir de commerce de Dejima et des collectionneurs avisés (Impey, 1984). Pour contrer les Hollandais en Orient, Louis XIV tente de commercer avec le Japon et fait appel à François Caron, huguenot d'origine française et grand japonisant. Son émissaire meurt avant d'accomplir sa mission (Caron, 2003).

Au début du XVIII^e siècle, la traduction de l'*Histoire du Japon* (1729) du résident allemand Engelbert Kaempfer (Bodart-Bailey, 1995), permet au Japon, que les Européens situent aux Indes Orientales, de trouver place dans la pensée philosophique des Lumières, (Nakagawa, 2007), qui en critique les mœurs au regard de la civilisation, en stigmatise parfois la cruauté, le despotisme, le clergé corrompu mais salue le plus souvent l'île qui s'est refermée pour échapper au poison de l'Église (Schlobach, 2007). Cela dit, la référence nippone n'est pas aussi forte que la chinoise, Confucius reste la figure orientale majeure de l'Asie en Europe. Directeur du comptoir de Dejima de 1779 à 1784, Isaak Titsingh, Hollandais et francisant, écrit en français *Mémoires et Anecdotes sur la Dynastie régnante des Djogouns* (1820) : ce livre savant contribue à la Renaissance orientale (Schwab, 1950).

Sous les Tokugawa, le Japon clos ne reçoit plus jusqu'en 1854, via 出島 / Dejima, que des informations en hollandais sur le monde. Des ouvrages occidentaux filtrent, telle la traduction d'un traité de chirurgie d'Ambroise Paré. L'*Encyclopédie* finit elle-même par circuler (Proust, 2005). Katsuragawa Hoshū, médecin de cour et savant, en fera ses choux gras (Katsuragawa, 2004), mais son apport dormira dans la bibliothèque du shōgounat ou circulera sous le manteau. Ainsi, connaissance du Japon en France, mais datée car les informations se tarissent après la relation de Kaempfer, et connaissance de la France plus à jour au Japon, mais occultée.

Le retour de la France au Japon à la fin de l'époque des Tokugawa : commerce de la soie et premières relations diplomatiques

Les autorités japonaises s'inquiètent bientôt de la menace extérieure. En 1787, une lettre en français, rédigée par un aventurier hongrois, Moric Beňowský, les avertit de la poussée russe vers Ezo (auj. Hokkaidō). Des vaisseaux européens croisent aussi dans les parages. En 1787, La Pérouse passe

au large des Ryūkyū, découvre le détroit qui portera son nom et mouille à Sakhaline. Une expédition russe débarque des naufragés nippons à Ezo (Siary, 2007a). En 1808, le Japon entend aussi parler par les Hollandais d'un certain conquérant Napoléon. En 1839-1842, la guerre anglo-chinoise de l'opium confirme la menace.

Vers le milieu du XIX^e siècle, l'Europe industrielle et les États-Unis reprennent pied au Japon. En 1844, la Société des Missions étrangères de Paris débarque en tête de pont le missionnaire Augustin Forcade aux îles Ryūkyū. Échec : Forcade est empêché de prêcher et n'apprend la langue locale que pour s'apercevoir que ce n'est pas du japonais. En 1846, le futur contre-amiral Cécille, débarqué en soutien logistique, n'obtient rien des autorités ; on rembarque (Beillevaire, 2007). Nos missionnaires auront un autre rôle : s'occuper des crypto-chrétiens ; servir de truchement aux diplomates ; enseigner le français et créer des écoles (marianistes, collège de l'Étoile du Matin).

En 1854, *gunboat diplomacy* aidant, les noirs vaisseaux de l'amiral Perry ouvrent le Japon. Le nom d'Indes orientales s'efface au profit de celle d'Extrême-Orient. Les relations débutent avec le traité du 9 octobre 1858, identique aux traités conclus avec d'autres puissances occidentales. Il garantit 5 ports ouverts ; Duchesne de Bellecourt devient le premier consul général accrédité au Japon.

Les Français qui arrivent au Japon dans les années 1860 séjournent avec les autres étrangers dans les ports, notamment Yokohama, qui en comptera 56 sur 283 étrangers. Pour sauver leur industrie frappée par la pébrine, les soyeux de Lyon viennent y chercher les graines locales et nouent les premiers échanges qui sauveront la sériciculture française. La France absorbe plus de 50 % de la soie grège du Japon et lui permet d'obtenir les devises nécessaires afin d'importer de l'étranger des biens d'équipement. Lyon, devenu tributaire de la soie asiatique, surtout nippone, garde le premier rang mondial en soieries. Une route de la soie Yokohama-Lyon s'ouvre en 1859.

La faiblesse du commerce français n'en reste pas moins patente, due au désintéret des négociants, des industriels, des pouvoirs pour les marchés nouveaux et lointains, ainsi qu'à l'absence de banques, maisons de commerce, lignes maritimes. Mainte correspondance consulaire fait état de la situation, qui devient un trait récurrent de l'histoire de notre commerce avec le Japon.

Toutefois, à partir de 1863, Napoléon III s'engage dans une politique de rapprochement et coopération. Ce processus culmine en 1918 avec la création de la Chambre de Commerce Française.

En 1864, l'Empereur nomme Léon Roches ministre plénipotentiaire au Japon. Roches conseille le shōgun sur la réforme de l'administration et gagne sa confiance. Il soutient l'industrie de la soie, fait approuver le prolongement de Shanghai à Yokohama de la ligne de la Compagnie des Messageries impériales à partir de 1865, ouvrir le chantier naval de Yokosuka par des ingénieurs français, créer la mission militaire française de coopération sous les ordres du capitaine Chanoine, et installer le collège français de Yokohama. Las, les troupes shōgunales perdent contre les fiefs du Sud, qui défendent l'empereur. Roches a pris parti pour le shōgun, la Grande-Bretagne pour les seconds, qui l'emportent. Une dizaine de membres de la mission militaire française soutient de sa propre initiative les troupes du shōgun et crée l'éphémère République de Hakodate en Ezo de décembre 1868 à juin 1869. À la fin du règne des Tokugawa, la France se retrouve derrière sa vieille rivale britannique. Néanmoins, Léon Roches a renforcé la présence de la France, une tradition d'amitié s'est forgée, encore vive aujourd'hui.

La France au Japon à l'époque de Meiji : son œuvre de coopération à la modernisation de l'empire du Soleil Levant

La politique du gouvernement de Meiji consolide cette amitié nouvelle et reprend les projets français, notamment l'arsenal de Yokosuka, et promulgue un rescrit impérial enjoignant le peuple de quérir le savoir afin de moderniser le Japon. D'autres coopérants français sont recrutés. Les apports français dans l'armement et l'instruction militaire, le droit, l'industrialisation, dureront jusqu'à la fin de l'époque de Meiji avec une périodicité variable. Voici quelques jalons.

La France joue un rôle prépondérant mais inégal dans le réarmement du Japon, point crucial de la modernisation du pays. Pour moderniser son Armée de terre, le shōgunat s'adresse, outre à la Grande-Bretagne, à Napoléon III qui connaît alors la gloire des armes. Après la défaite de la France en 1871, le Japon continue de faire appel à d'autres missions militaires françaises et maint officier japonais est formé en France. La France arme régulièrement la Mari-

ne et l'Armée de terre. À partir des années 1910, elle livre avions et matériel d'aviation et, après 1918, envoie une mission militaire aéronautique.

La France envoie ses ingénieurs et dispense savoir-faire et technologies. De 1865 à 1876, François Léonce Verny lance l'industrie navale, déterminante pour les ambitions du Japon, avec la construction de l'arsenal de Yokosuka. Verny insiste sur l'éducation et la formation du personnel local (Touchet, 2003). Verny a marqué la première grande coopération scientifique, technologique et industrielle et le premier grand transfert de technologies françaises vers le Japon. Dix ans après, le Japon refait appel à la France pour construire des navires de guerre modernes et deux autres chantiers navals de la Marine impériale. De 1886 à 1890, Louis Émile Bertin dessine les plans des bâtiments qui affronteront avec succès les cuirassés allemands commandés par la Chine à la bataille navale de Yalou en 1894. Bertin choisit aussi le site des chantiers navals de Sasebo et de Kure, qui auront un rôle stratégique crucial durant la guerre russo-japonaise (Polak, 2002, 2005, 2009).

Les juristes français travaillent à la Constitution du Japon. Georges Bousquet, auteur de la plus importante relation de voyage sur le Japon dans les années 1870 en France, précède Gustave Boissonnade (Siary, 2005b), professeur en Sorbonne, qui séjourna 22 ans au Japon (1873-1895). On lui doit l'abolition de la torture, la révision des traités inégaux, la rédaction du code civil dit code Boissonnade, qui n'entra jamais en vigueur, mais notre juriste n'est pas consulté sur la Constitution de Meiji, promulguée en 1889 et de mouture bis-marckienne ; en revanche ses code pénal et de jurisprudence sont adoptés.

Le travail de coopération ne va pas sans l'apprentissage du français et la culture française se diffuse. Des cours de français se créent ; des élèves se convertissent au christianisme pour en profiter. Point d'orgue : en 1913, Joseph Cotte, agrégé de lettres classiques, crée l'Athénée français, établissement qui forme encore maint francophone. Le gouvernement japonais envoie ses cadres se former à l'étranger. La traduction tous azimuts profite aux lettres françaises (J. Verne, A. Dumas, E. Zola, Fénelon). Nakae Chōmin (中江兆民), surnommé le Rousseau d'Orient, traduit le *Contrat social*, (chapitre 2 à 6) qui alimente le débat politique. Le naturalisme français engendre un genre littéraire nippon, le nom 私小説 / *shishōsetsu* ou roman-je (Siary, 2001).

Cela dit, la France affronte une concurrence occidentale sérieuse. Le res-

te de l'Occident contribue de façon spécialisée à la modernisation du Japon. Cela se traduit dans le nombre de Japonais à l'étranger pour études et la ventilation des missions de coopération internationale. Le nombre de boursiers nippons en France décline. De 1875 à 1912, on compte 209 boursiers en Allemagne, 38 en Angleterre, 24 aux États-Unis, mais seulement 16 en France (Miura, 2006). Du côté de la coopération, même tendance à la baisse. Le Japon gère (Jones, 1980) et vise moins l'occidentalisation que la modernisation (Hirakawa, 2005). Il se détourne peu à peu de la France au profit de l'Allemagne. La défaite de la France contre la Prusse en 1870, les affrontements de la Commune, le régime autoritaire efficace de Bismarck, la conception ethnique et culturelle de l'Allemagne unie, expliquent l'attrait du modèle allemand (Miura, 2006).

Le Japon dans la France du II^e empire et de la III^e République : la vogue du japonisme

Nouvelle illustration du caractère asymétrique des échanges : là où l'apport français au Japon de l'ère de Meiji est technique, l'apport nippon à la France sera, lui, esthétique. Non que les deux peuples ne se connaissent sous d'autres facettes, mais les échanges majeurs ne touchent pas les mêmes domaines.

Vers la même époque, lors de la première participation du Japon à l'Exposition universelle de Paris en 1867, l'engouement pour les estampes et les laques du Japon se répand à tous objets nippons et suscite la vogue du japonisme. D'aucuns parlent alors de *japoniaïseries*, mais les articles d'artisanat nippon se vendent bien dans les grands magasins et Zola, qui n'oublie jamais rien, ne manque pas de les mentionner dans *Au bonheur des dames* (1883), non plus que de vêtir Nana (1880) en kimono dans le roman éponyme. Les récits de voyage et reportages de *Le Monde Illustré* ou de *L'Illustration* se multiplient. La littérature n'est pas en reste avec Judith Gautier, les Goncourt et surtout Pierre Loti qui produit une œuvre durable, *Madame Chrysanthème* (1885), appréciée pour son pittoresque empreint de japonisme.

Les milieux artistiques et littéraires découvrent ainsi une civilisation originale qui leur procure la nostalgie du modèle grec antique dans un monde industriel envahissant et laid. Au début des années 1870, Émile Guimet, indus-

triel lyonnais, passionné d'exotisme et de religions, collectionneur insatiable, aménage au Trocadéro une salle qui exhibe documents religieux, objets d'art, peintures, céramiques avec la reconstitution du temple de l'est (Tōji) de Kyoto, et présente des services religieux exotiques (Frank, 1986). En 1889, il consacre aux arts asiatiques le musée qui portera son nom (Frank, 1991). Certains de nos peintres nourrissent leur inspiration d'art nippon, sans toujours en saisir l'enjeu et le contexte. Heureux malentendu culturel qui contribuera à l'émergence de l'impressionnisme (Proust, 2007). Van Gogh, qui s'est inspiré à plusieurs reprises du 亀戸梅屋敷 / *Jardin des pruniers à Kameido* de Hiroshige, estampe sur laquelle le tronc de l'arbre est à l'avant en gros plan tandis que les autres arbres figurent au lointain en perspective, ignorait que l'introduction de l'optique européenne au XVIII^e siècle avait permis ce renversement inattendu de perspective. Les artistes japonais en avaient fait un usage très libre (Proust, 2007).

La vogue du japonisme infléchit la vision que la France a du Japon. Les observateurs français au Japon, qui peinent à saisir que le Japon passe par une phase d'essais et d'erreurs et se trouve en transition, critiquent fort la rationalité de sa modernisation et sous-estiment ses progrès. Le dessinateur satirique Georges Bigot conforte ce préjugé : tel dessin représente un couple de singes, vêtus à l'europpéenne, qui se regarde dans la glace et se demande s'il sortira dans la soirée : « japonaiseries ». Les Britanniques, plus impliqués dans la coopération avec le Japon, ne s'y trompent pas, eux. Le réveil sera brutal : le Japon, peuple de race jaune, défait la Russie, peuple de race blanche, lors de la guerre russo-japonaise de 1904-1905 (Siary, 2005a). Le centre de gravité de l'Histoire bascule du bassin de la Méditerranée dans le bassin du Pacifique. Les alarmistes crient au péril jaune (Péril jaune, 2009), la présence de Japonais espions est dénoncée dans toute l'Asie orientale.

Ainsi, le japonisme, associé à l'europpéocentrisme, persuadé qu'une nation d'Orient n'atteindra jamais à la hauteur de l'Occident, a contribué à voiler la transformation radicale du Japon. Mais il a aussi imprimé dans les mentalités une certaine fascination pour l'esthétique du Japon qui ne se démentira pas jusqu'à nos jours.

La France au Japon de l'époque de Taisho à la fin de la guerre de quinze ans : la Maison franco-japonaise et *Le lotus bleu*

Corollaire de cette cécité de la France à l'endroit du Japon, l'ignorance de la culture et de la pensée nippones est manifeste en France en dehors de tout ce qui ne relève pas de l'art et de l'artisanat. Non que ses voisins ne nourrissent pas eux aussi à cet égard de préjugé européocentriste : de façon générale, dans l'Europe qui se pense à la pointe de l'Histoire, la culture du Japon est appréhendée plutôt dans son passé classique que dans la modernité de Meiji. Mais les Anglais ont pris une nette avance et sont plus au fait de la culture japonaise, grâce aux travaux de Chamberlain, Aston et Sansom qui n'ont pas d'homologues en France. Alors que nous n'avons de lui qu'une image passiviste, qui tombe sans peine dans les catégories de l'orientalisme décrites par les *postcolonial studies* (Said, 1979), le Japon connaît plus et mieux notre culture au présent. Dès les années 1890, il en vient à percevoir la France sous un angle culturel, artistique et hédoniste, à associer notre pays à un mode de vie autre. À côté de la Grande-Bretagne et de l'Allemagne, utiles à construire « un pays riche, une armée forte », la France permet d'accéder à un ailleurs idéalisé, d'échapper à l'emprise de la société industrielle japonaise, de plus en plus répressive. Sans doute ce phénomène est-il imputable à une réaction contre le capitalisme et toute la société industrielle (Tachibana, 2006), mais la France n'est pas seule pourvoyeuse de paradis, ainsi que cela apparaît dans l'œuvre de Tanizaki Junichirō et notamment 痴人の愛 / *Un amour insensé*.

La période qui s'écoule de la fin de l'époque de Meiji jusqu'au lendemain de la guerre de quinze ans ou de la Seconde Guerre mondiale n'est guère marquée que par l'ambassade de Paul Claudel qui, sans améliorer la situation diplomatique entre les deux pays, fonde des relations culturelles de longue haleine, et les rapports franco-japonais en Indochine lors des affrontements suscités par la mise en place de la sphère de coprosperité japonaise.

Dès son arrivée comme ambassadeur à Tokyo, Claudel, qui connaît un peu le Japon pour y être passé en vacances en 1898 et l'évoque dans *Connaissance de l'Est* (1900), hérite de la principale friction diplomatique entre la France et le Japon : les tarifs douaniers de l'Indochine mais ne trouve pas de solution. L'affaire indochinoise trouvera son dénouement lorsque les troupes

japonaises entreront en Indochine en mai 1941 puis, par le coup de force du 9 mars 1945, mettront fin à la tutelle de la France (Kessler, 2005b ; Poujade, 2007). Claudel reprend le projet de création de la Maison franco-japonaise. Elle forme toujours maint cadre de la recherche et défend le français en toute occasion. Hélas, il n'a pas les moyens de son action et se contente de distribuer des légions d'honneur, dévoiler des statues, visiter les missions dans le sud. Il s'absente un an et laisse la voie libre aux diplomates allemands, notamment l'ambassadeur allemand et indianiste Wilhelm Solf, mieux armé que lui (Wassermann, 2008). Le manque de suivi de la politique française est ici sensible : les archives diplomatiques font apparaître que la France assiste en actrice impuissante mais consciente de la lutte diplomatique que se livrent Japon et États-Unis (Claudel, 1995).

Durant la 2^e guerre mondiale, les Français sont relativement protégés au Japon, qui reconnaît le régime de Philippe Pétain ; il convient d'évoquer ici le nom de Jean-Pierre Hauchecorne, grand humaniste et libertaire, qui passa là-bas les années de guerre, et fut même interné à Karuizawa ainsi que le journaliste Robert Guillain. À la différence de ce dernier, très opportuniste dans sa façon de présenter le Japon et auteur d'un pamphlet sur le Japon en guerre dont il s'ingénia à faire disparaître les exemplaires présents au Japon après la guerre, Hauchecorne s'employa à donner l'amour du Japon en de trop rares et chaleureux écrits. De cette période, plusieurs générations de Français ne garderont du Japon que l'image que leur en a donnée Hergé dans *Le lotus bleu*, publié en album en 1936.

La France au Japon des années d'après-guerre à nos jours : la vogue de l'existentialisme, la désaffection culturelle, la stase économique

Avec la 2^e guerre mondiale et la décolonisation, et même si les chauffeurs de taxi de Tokyo utilisent la Renault 4 CV, la présence française recule en Asie. La France investit peu. Jusqu'en 1964, le Japon, demandeur de technologies, encourage l'investissement étranger, les Américains en profitent et deviennent les interlocuteurs privilégiés. Entre Paris et Tokyo, le fossé politique et commercial se creuse. En 1962, De Gaulle n'hésite pas à qualifier le Premier ministre Ikeda en visite à Paris de « marchand de transistors ».

Au Japon, après l'éclipse militariste, on voit revenir les auteurs français.

L'Étranger de Camus, plusieurs fois traduit, fait fureur. Sartre fait une tournée sensationnelle en 1966 (Kessler, 2005a). Saint-Exupéry fait aussi un tabac ; son *Petit Prince*, toujours en tête des ventes, se voit dédier un musée inauguré en 1999 à Hakone. La boulimie de traduction reprend. Avec l'existentialisme, le structuralisme, etc., la culture française occupe une certaine place assez élitiste au regard de la culture anglaise qui pâtit de l'assimilation de l'anglais à une langue pour les affaires. La chanson (Piaf, Montand, etc.), et le cinéma (Nouvelle Vague) ne sont pas en reste. La France développe instituts et Alliances. Les sections de français s'ouvrent en fac, les écoles privées prospèrent.

Cet âge d'or s'explique aussi par l'antiaméricanisme de l'élite francophone, qui fait chœur avec la vague antiaméricaine au Japon et se clôt vers les années 70. Puis, la France offre une image figée d'elle-même, confinée à une certaine idée de la culture et à des produits de haute gamme ou encore à la consommation gastronomique, même si les Japonais accusent le coup de la mise en circulation du TGV qui fait concurrence à leur *Shinkansen* ultra-rapide. Pourtant, depuis les années 80, une nouvelle image culturelle de la France, plus conforme à la réalité, se matérialise par la traduction d'auteurs populaires français, la projection de films récents, des récitals de chanteurs et de groupes dernière mode, des expositions tous azimuts qui donnent une image plus vivante de la culture française. Le festival du film français de Yokohama fut représentatif à cet égard. La passion dévorante pour la cuisine française perdure. La France reste envisagée comme pays de culture et partage cette image avec l'Italie.

Néanmoins, la langue française est en perte de vitesse. Pour des raisons qui tiennent à la baisse démographique et à ce que la deuxième langue étrangère n'est plus obligatoire en fac, la suppression des sections de français dans maintes universités et dans les écoles privées mène au tassement d'un enseignement apparemment plus efficace (Himeta, 2006 ; Siary, 2007). Même si les flâneries dans Tokyo, aujourd'hui comme autrefois, révèlent, sur fond de *ja-panglish*, des inscriptions en français, notamment sur les enseignes de cafés où le mot se moque de l'orthographe et s'affiche pour son esthétique (Kessler, 1993), le français n'est plus que la troisième langue étrangère. La France n'a plus les moyens de sa politique culturelle...

La France n'a pas non plus réagi assez vite au début des années 1980. La plupart des gros investisseurs industriels français abordent l'archipel loin derrière les États-Unis, la Suisse, l'Allemagne et les Pays-Bas. Les normes de qualité très tatillonnes adoptées par les Japonais ne suffisent pas à expliquer cette faiblesse. L'absence relative de la France provient aussi du manque de patience et de pugnacité des groupes français dans un pays où il faut des relations durables pour réussir, et sans doute aussi d'un manque de suivi politique entre Paris et Tokyo : le premier président à s'être rendu en visite officielle au Japon fut François Mitterrand... en 1982 (Kessler, 1996-1997). Cette situation perdure longtemps. Mais en 2005, la France est le deuxième pays investisseur au Japon après les États-Unis.

Le retour du Japon en France des années 1950 à nos jours : l'irrésistible montée en puissance de la culture et de la technologie japonaises

Alors que le Japon se détache peu à peu de la culture française et s'adresse aux États-Unis pour la technologie, la France, dès le lendemain de la guerre, subit de plus en plus l'emprise de la culture et de la technologie japonaises. L'esthétique japonaise prime encore, le japonisme reste alléchant, mais la culture japonaise se diffuse par d'autres canaux. Le choc économique, avec la montée en puissance du Japon, accélère l'intérêt pour tout ce qui vient du Japon. Le mouvement s'est inversé : le Japon s'intéresse de moins en moins à notre culture, nous nous intéressons de plus en plus à la sienne ainsi qu'à sa technologie.

Juste après la guerre, le Japon profite encore de l'image raffinée de son esthétique. Le japonisme est toujours apprécié, comme l'atteste l'exposition du Grand Palais à Paris sur le japonisme en 1988. Mais dès les années 1950, la beauté du Japon se manifeste avec le cinéma nippon, Mizoguchi et Ozu, et ravit tous les esthètes. Le Japon revient aussi via les États-Unis, avec le zen et les livres de Daizetsu Suzuki, la littérature japonaise, notamment les œuvres de Mishima, les arts martiaux aussi... Ces manifestations touchent un public restreint. En 1968, même le prix Nobel de littérature de Kawabata et *You Only Live Twice*, le James Bond qui illustre l'alliance et le contraste entre progrès technologique et tradition au Japon, ont un effet minimal. *L'empire des signes* de Roland Barthes et le suicide par *seppuku* de Mishima, en 1970,

ne marquent pas plus.

Le réveil est brutal à l'orée des années 1980, avec l'irruption du Japon au deuxième rang de l'économie mondiale. Au-delà du contentieux, le Japon devient référence, modèle, culture à opposer à celle des États-Unis. Représentations de *nō* et de *kabuki*, joutes de *sumō*, concerts de tambours, « Avant-gardes », « Japon » au Centre Pompidou à Paris, festivals de manga et de cinéma japonais, etc. diffusent la culture japonaise. *L'ethnic business* entre en lice avec les restaurants japonais. La traduction de littérature japonaise s'accroît, de nouvelles maisons d'édition font connaître les auteurs les plus contemporains (Philippe Picquier, etc.), de pair avec les livres écrits par des Français sur le Japon, mais les ouvrages japonais de sciences humaines sont trop peu traduits. La mode n'est pas en reste, ni le design, comme l'a illustré l'exposition de 2008, *Kansei et design japonais*.

Les études japonaises, jusque-là confidentielles dans l'Hexagone, se développent. Le japonais entre dans la carte universitaire des langues. Une agrégation de japonais est créée par François Mitterrand, conseillée par Jean-Jacques Origas, professeur à l'INALCO. Cependant, le japonais reste moins enseigné que le chinois. La puissance économique du pays, combinée à la passion des jeunes Français pour les films d'animation et les mangas, explique l'augmentation des apprenants de japonais.

La récession des années 90 suscite une désaffection pour le Japon industriel et commercial : la France s'intéresse plus à la Chine. Mais la pénétration culturelle du Japon a travaillé en profondeur durant ces mêmes années, et les Français de la génération née dans les années 80 se passionnent pour le Japon tous azimuts et notamment les mangas. Cette vogue du Japon perdure et dépasse le pur intérêt des cercles savants et intellectuels. La culture populaire du Japon d'aujourd'hui se répand désormais en France et, du sushi au manga, devient objet de consommation quotidienne. Le produit s'est parfois si bien acclimaté que son consommateur en oublie l'origine, mais la culture du Japon, *mutatis mutandis*, continue de durer, de fasciner et d'attiser la curiosité des Français pour ce pays désormais si proche et si lointain. Coexistent deux images : celle du Japon ancien et celle du Japon de la technologie, parfois encore mal harmonisées.

Conclusion

The twaine have met, est-on tenté de répliquer à la fameuse formule de Kipling qui postulait le fossé irréductible entre l'Orient et l'Occident. La France a nourri sa pensée libertaire et philosophique du *sakoku*, coopéré à la quête culturelle et technologique du Japon de l'époque de Meiji, nourri sa création artistique du japonisme et s'alimente encore à l'*ethnic business* et à la culture populaire japonaise. Le Japon, lui, est allé chercher l'armement et une culture en France, mais n'apprécie plus en France qu'une certaine culture désormais passée et les industries de la mode, du luxe et du savoir-vivre, qu'il adopte chez lui en les adaptant. L'histoire des relations des deux pays présente un rapport asymétrique : si la France a contribué à donner au Japon sa culture et sa technologie en vue de sa modernisation, voilà qu'il nous apporte à présent sa culture et sa technologie en vue de notre ouverture trop longtemps différée ou occultée à l'altérité...

Références

- Beillevaire, P. (1993), *Le Japon en langue française : Ouvrages et articles publiés de 1850 à 1945*, Paris : Kime.
- Beillevaire, P. (2001), *Le voyage au Japon. Anthologie de textes français 1850-1908*, Paris : Laffont.
- Beillevaire, P. (2007), « La question chrétienne dans le Japon du XIX^e siècle », in Marin, C. (2007) (éd.), *Les écritures de la mission en Extrême-Orient. Le choc de l'arrivée, XVIII^e-XX^e siècles : de l'attente à la réalité. Chine - Asie du Sud-Est - Japon. Anthologie de textes missionnaires*, Turnhout (Belgium) : Brepols.
- Bodart-Bailey, B., M., Massarella, D. (1995), *The Furthest Goal : Engelbert Kaempfer's Encounter with Tokugawa Japan*, Japan Library, Kent.
- Boxer, C.-R. (1951), *The Christian Century in Japan, 1549-1650*, California U. P.
- Caron, F. (2003), *Le puissant royaume du Japon : La description de François Caron (1636)*, tr. et préf. par J. et M. Proust, Paris : Chandeigne.
- Claudel, P. (1995), *Correspondance diplomatique, Tokyo, 1921-1927*, éd. Garbagnati, L., Paris : Gallimard.
- Corbin, A. (1999), *Les filles de noce : misère sexuelle et prostitution au XIX^e*

- siècle, Paris : Champs-Flammarion.
- Delon, M. (2007), « De la cruauté orientale », in Nakagawa, H., Schlobach, J. (éds.) (2007), *L'image de l'autre vue d'Asie et d'Europe*, Paris : Champion.
- Frank, B. (1986), *L'intérêt pour les religions japonaises dans la France du XIX^e siècle et les collections d'Émile Guimet*, Paris : PUF.
- Frank, B. (1991), *Le panthéon bouddhique au Japon*. Collections d'Émile Guimet, Paris : Réunion des Musées nationaux.
- Himeta, M. (2006), *Le paradoxe de la francophilie japonaise : représentations des enseignants et des étudiants de français au Japon*, thèse d.n.r. inédite, Paris III.
- Hirakawa, S. (2005), *Japan's Love-Hate Relationship With The West*, Global Oriental Ltd
- Honoré, J.-P. (1994), « De la nippophilie à la nippophobie: les stéréotypes versatiles dans la vulgate de presse (1980-93) », *Mots. Les langages du politique*, n° 41.
- Impey, O. (1984), « Japanese Export Art of the Edo Period and its Influence on European Art », *Modern Asian Studies*, pp. 685-687.
- Jones, H. J. (1980), *Live Machines : Hired Foreigners and Meiji Japan*, Vancouver : British Columbia U. P.
- Katsuragawa, H. (2004), *Nauffrage & tribulations d'un Japonais dans la Russie de Catherine II (1789-1792)*, tr. et présenté par G. Siary, Paris : Chandeigne.
- Kessler, C. (1993), « La langue française au Japon : diagnostic et ébauche de remèdes », *France-Japon, Les Voix*, n° 63.
- Kessler, C. (1996-1997), « フランスの日本進出 : 在日フランス企業史 » / « Furansu no nihon shinshutsu : zainichi furansukigyōshi » [la présence française au Japon : histoire des entreprises françaises au Japon], in *Le guide des relations économiques franco-japonaises*, Tokyo : CCIFJ, pp. 52-57.
- Kessler, C. (2005a), « Sartre au Japon », *France-Japon Eco*, n° 104.
- Kessler, C. (2005b), « Le coup de force du 9 mars 1945 », *France-Japon Eco*, n° 102.
- Miura, N. (2006), « Le modèle français trois fois écarté : un aperçu de la modernisation du Japon face à la modernité occidentale », *Revue japonaise*

de didactique du français, vol. 1, n° 2, pp.79-94.

Moura, J.-M. (1992), « L'imagologie littéraire : Essai de mise au point historique et critique », *Revue de littérature comparée*, 66/3, p. 271-87.

Nakagawa, H. (2007), « Kaempfer, les philosophes français et Kant face à la fermeture du Japon : providence et esprit de commerce dans la pensée européenne du XVIII^e siècle » in Nakagawa, H., Schlobach J. (éds.), *L'image de l'autre vue d'Asie et d'Europe*, Paris : Champion.

Pageaux, D.-H. (1989), « De l'imagerie culturelle à l'imaginaire », in *Précis de littérature comparée*, Brunel, P. et Chevrel, Y. (éds.), Paris : PUF.

Poincaré, R. (1928), *Au service de la France. Neuf années de souvenirs, tome V, L'Invasion*, Paris : Plon.

« Péril jaune » (2009), http://fr.wikipedia.org/wiki/Peril_jaune

Polak, C. (2002), *Soie et lumière, l'âge d'or des échanges franco-japonais, des origines aux années 1950*, Tokyo : Hachette Fujingaho.

Polak, C. (2005), *Sabre et Pinceau, par d'autres Français au Japon 1870-1960*, Tokyo : CCIFJ.

Polak, C. (2009), *Ishin : l'aube des échanges scientifiques entre la France et le Japon*, Musée de la Recherche de l'Université de Tokyo.

Poujade, R. J. (2007), *L'Indochine dans la sphère de coprosperité japonaise*, Paris : L'Harmattan.

Proust J. (2005), « Sur la route des encyclopédies : Paris, Yverdon, Leeuwarden, Edo (1751-1781) », in Candaux, J.-D., Cernuschi, A., Donato C., Hässeler, J. (éds.), *L'Encyclopédie d'Yverdon et sa résonance européenne, Contextes - contenus - continuités*, Genève : Slatkine.

Proust, J. (1997), *L'Europe au prisme du Japon (XVI^e-XVIII^e siècles) : Entre Humanisme, Contre-Réforme et Lumières*, Paris : Albin-Michel.

Proust, J. (2007), « Au sujet de quelques passeurs culturels », in Hisayasu Nakagawa et Jochen Schlobach (éds.), *L'image de l'autre vue d'Asie et d'Europe*, Paris : Champion.

Schlobach, J. (2007), « Tirer des enseignements de Voltaire », Delon, M. (2007), « De la cruauté orientale », Nakagawa, H., « Kaempfer, les philosophes français et Kant face à la fermeture du Japon : providence et esprit de commerce dans la pensée européenne du XVIII^e siècle », in Nakagawa, H., Schlobach, J. (éds.), *L'image de l'autre vue d'Asie et d'Europe*,

Paris : Champion.

Said, E. (1979), *Orientalism*, New York : Vintage Books.

Schwab, R. (1950), *La renaissance orientale*, Paris : Payot.

Siary, G. (1988), *Les voyageurs européens au Japon de 1853 à 1905*, thèse d'État inédite, Paris IV-Sorbonne.

Siary, G. (2001), « Les origines du *shishôsetsu*. Je n'est pas un autre que vous et moi », in Forest, P. et Gauguain, C. (éds.), *Les Romans du Je*, Nantes : Pleins Feux, p. 273-299.

Siary, G. (2005a) « L'ours et le singe : perceptions européennes de la guerre russo-japonaise », in Savelli, D., et Siary, G. (éds.), *Faits et imaginaires de la guerre russo-japonaise (1904-1905)*, *Les Carnets de l'exotisme*, n° 5, p. 247-279.

Siary, G. (2005b), « La présence française au Japon depuis l'ère Meiji (1868-1912) », in Blanchon, F. (éd.), *Présences françaises en Extrême-Orient au XX^e siècle*, Paris : PUPS, p. 153-164.

Siary, G. (2006), « Perceptions et représentations de l'Asie en Occident : le cas du Japon dans les récits et les guides de voyage », in Servais, P., *De l'Orient à l'Occident et retour : Perceptions et représentations de l'Autre dans la littérature et les guides de voyage*, Louvain-la-Neuve : Academia-Bruylant.

Siary, G. (2007a) « L'Odyssée du Capitaine Daikokuya Kôdayû dans la Russie de Catherine II : Une encyclopédie japonaise de l'empire russe au XVIII^e siècle, *Hokusa Bunryaku*, de Katsuragawa Hoshû », in Sobhi Habchi (éd.), *Plus Outre. Mélanges offerts à Daniel-Henri Pageaux*, Paris : L'Harmattan, pp. 223-242.

Siary, G. (2007b), « Raisonnement de sabot 2 : Enseigner la langue et la littérature françaises au Japon dans les années 1980 : souvenirs, expériences, opinions, déjections pour contribuer à une histoire de l'enseignement du français au Japon et à l'étranger », in Tayeb B. (éd.), *Du littéraire. Analyses sociolinguistiques & pratiques didactiques*, PULM, pp. 199-224.

Tachibana, H. (2006), « Le français et la formation de la société japonaise moderne », *Revue japonaise de didactique du français*, vol. 1, n° 2, pp. 67-77.

Thiébaud, J.-M. (2008), *La Présence française au Japon, du XVI^e siècle à nos*

jours : Histoire d'une séduction et d'une passion réciproques, Paris :
L'Harmattan.

Touchet, É. de (2003), *Quand les Français armaient le Japon : la création
de l'arsenal de Yokosuka, 1865-1882*, Rennes : P. U. Rennes.

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

(Athénée français, Université Montpellier III)

Pierre Foncin, fondateur de l'Alliance française, et l'enseignement de la géographie au service de la diffusion du français au XIX^e siècle

NISHIYAMA Noriyuki

Résumé

Le présent article cherche à mettre en lumière le rapport entre l'enseignement de la géographie et la diffusion du français au XIX^e siècle, en prenant Pierre Foncin, géographe et fondateur de l'Alliance française, comme cas distinctif.

Avant la guerre de 1870, l'enseignement de la géographie ne bénéficiait d'aucune valeur légitime, ce n'était qu'un enseignement spécial, un projet éducatif qui avait pour but de rapprocher l'enseignement secondaire de la société en voie d'industrialisation ; cette filière avait intégré la géographie à l'éducation en tant qu'élément constitutif en faveur de la formation de la nouvelle génération.

La défaite de 1871 a conduit l'enseignement géographique à renforcer son aspect pratique aussi bien que patriotique, en permettant aux petits Français de s'éveiller et de s'intéresser aux territoires en dehors de la France métropolitaine, ce qui implique un enseignement colonial en termes de propagande. D'ailleurs, la diffusion du français constitue un volet indispensable de la géographie chez Foncin, car cette science intègre toutes les activités humaines, y compris la diffusion des langues.

Mots clefs

Enseignement de la géographie, patriotisme, diffusion du français, colonialisme, Alliance française.

1 Introduction

La diffusion institutionnelle du français remonte plus ou moins au XIX^e siècle, et l'Alliance française (dorénavant abrégée en AF), créée en 1883 en tant qu'association nationale pour la propagation de la langue française dans les colonies et à l'étranger, fait partie de ces pionniers en la matière. L'AF est connue, de nos jours, comme un centre d'enseignement du français, tandis qu'à l'origine elle s'occupait beaucoup moins de l'enseignement proprement dit du français de manière directe, que des actions de propagande en faveur

de la diffusion du français dans les colonies et à l'étranger.

La présente étude s'intéresse au rapport entre l'enseignement de la géographie et la diffusion du français, en prenant Pierre Foncin (1841-1916), géographe et fondateur de l'AF, comme référence. La figure de Foncin nous semble particulièrement emblématique dans la mesure où il a représenté à la fois la géographie et la politique de diffusion du français dans les deux institutions concernées, c'est-à-dire l'enseignement secondaire et l'AF¹. L'idée et le rôle de l'enseignement de la géographie chez Foncin doivent être analysés avant et après la défaite de 1871, y compris l'enseignement spécial, puisque la guerre de 1870 a profondément marqué la société française. Pourquoi Foncin s'est-il tellement consacré à la vulgarisation de la géographie comme moyen d'enseignement ? L'enseignement de la géographie concourt-il directement à la diffusion du français ? Sinon, quels étaient les apports de cette discipline dans sa participation à la diffusion du français ?

Cette étude vise à montrer qu'il existe bien un lien intrinsèque entre l'enseignement de la géographie et la diffusion du français à l'époque coloniale, ce qui sera par la suite mis en œuvre par l'AF.

2 L'enseignement de la géographie avant 1870

L'histoire de l'enseignement, au XIX^e siècle en France, atteste que le statut de la géographie y était moins reconnu que celui de l'histoire, qui, lui-même, était cependant moins bien placé que la grammaire dans la configuration universitaire. Lorsque Foncin a rejoint son premier poste à Carcassonne en 1863, le statut de la géographie était presque ignoré sinon inexistant ; elle était considérée comme l'auxiliaire de l'histoire pour, entre autres, des raisons institutionnelles. L'agrégation d'histoire a été instituée en 1830 alors que celle de géographie devra attendre plus de cent ans. L'agrégation de géographie n'a été, en effet, instituée en tant que telle qu'en 1943, malgré des efforts de valorisation de leur discipline par les géographes du XIX^e siècle (Lefort, 1992, 45 p). Rappelons que l'agrégation d'histoire fut mise en place dès 1830, mais qu'elle a été supprimée en avril 1852 pour des raisons politiques, et qu'elle a été rétablie en 1860 (Gerbod, 1965, pp. 128-129). C'est Victor Duruy (1811-94), alors ministre de l'Instruction publique, qui a imposé officiellement l'his-

¹ Sur la vie de Foncin, voir Nishiyama (2008).

toire dans l'instruction secondaire à partir de 1863. Le professeur agrégé d'histoire enseignait à la fois l'histoire et la géographie, même si le nom de l'agrégation n'incluait pas celui de la géographie. La géographie n'était qu'un complément de l'histoire sans disposer d'un statut autonome sur le plan administratif et éducatif.

Elle était donc enseignée uniquement par un discours suivi sans être accompagnée d'aucune carte. Aucun exercice, oral ou écrit, ne figurait non plus dans les manuels. La géographie s'apprenait uniquement par la lecture de textes sans recourir aux supports iconographiques (Claval, 1998, p. 45) : « On apprenait, et on apprend encore trop souvent, une enfilade de noms groupés par catégorie », disait Schrader dans le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (Schrader, 1887, p. 1152). L'enseignement géographique au XIX^e siècle, en particulier à la veille de 1871, consistait en fait à apprendre par cœur toute une nomenclature, comme un vocabulaire de base, de noms de montagnes, de plaines, de zones littorales, etc., sans aucun support visuel, ce qui fait que « la géographie y fait partie de l'enseignement littéraire » (ibid.).

À l'époque où la pédagogie littérale ou « littéraire » dominait le milieu, Foncin cherchait à inventer un procédé novateur. Un inspecteur a laissé une note en ces termes à propos de son cours, lors d'une inspection en 1867 :

« J'ai été content d'une leçon d'histoire contemporaine sur les progrès des Russes et des Anglais en Asie. Il (Foncin) a montré clairement la marche et les envahissements des uns et des autres sur une carte tracée au tableau. [...] M. Foncin semble avoir un goût particulier et une aptitude spéciale pour les études géographiques. » (Renseignements confidentiels d'un inspecteur à Troyes, 1867, cité par Ozouf-Marigner, 2001, p. 101)

L'inspecteur reconnaît certes la pédagogie assez exceptionnelle de la géographie chez Foncin ; il la trouve surtout novatrice lorsque le professeur fait appel à des supports visuels comme des cartes pour les cours d'histoire.

C'est à cette période que Foncin a entrepris de rédiger un manuel de géographie. Son premier ouvrage scolaire en 1867, *Cours complet de géographie : description détaillée et méthodique avec questionnaire*, est publié, en

collaboration avec L. Vat, auteur d'ouvrages scolaires de géographie comme *Nouvel Atlas classique physique, politique, historique et commercial, divisé en trois parties, conforme au programme du baccalauréat ès lettres* (1863). Second auteur après Vat, Foncin semble apporter moins de contributions et d'originalité à ce matériel pédagogique ; si ce manuel scolaire prétend être conçu d'après un nouveau plan et beaucoup plus complet que tous les ouvrages classiques, il suit toutefois presque la même pédagogie que d'autres ouvrages de Vat fondés uniquement sur les supports littéraires.

Dans cette conjoncture où la géographie ne bénéficiait pas encore d'un statut reconnu, Foncin est nommé en 1866 à un poste dans un établissement d'enseignement où la géographie était devenue légitime en termes de statut scolaire ; il s'agit de l'enseignement spécial, qu'on nommera plus tard lycée moderne.

3 L'enseignement de la géographie dans l'enseignement spécial sous le Second Empire

Lorsque Foncin a commencé sa carrière de professeur d'histoire et de géographie à la fin du Second Empire, la réforme éducative était en cours tant au niveau secondaire que primaire. L'arrivée de Duruy au ministère de l'Instruction publique en 1863 a permis l'établissement des dispositifs éducatifs nécessaires pour mieux faire accepter la société industrielle à la population. Une de ses réformes consiste en la mise en œuvre d'un enseignement secondaire dit spécial. Par rapport à l'enseignement secondaire classique visant la formation d'une élite, le terme « spécial » évoque la portée plus ou moins professionnelle de l'enseignement face au progrès économique et industriel, dont bénéficient les bourgeoisies agricoles, industrielles et commerciales. Les enfants de ces nouvelles bourgeoisies suivaient jusque-là un enseignement classique, sans pour autant s'orienter vers les professions prévues par cette filière. Le projet de Duruy cherche à adapter leurs besoins au curriculum scolaire. Le qualificatif « spécial » a provoqué quelques discussions au sein des représentants du ministère. Certains critiquaient le fait que cet enseignement ne faisait que reprendre ce qui avait déjà été mis en place dans la pratique, sans pourtant réclamer la nouvelle appellation, ce qui n'empêchait finalement pas de se mettre d'accord sur le fonds de la proposition (Rohr, 1967, p. 125).

Duruy a entrepris la réforme éducative, non pas en commençant par les lycées de la capitale, mais par ceux de la province où il était sûr de rencontrer moins de résistance et d'opposition. Le problème du crédit s'imposait également pour ce projet ; faute de disposer de ses propres bâtiments, l'enseignement spécial a dû partager les locaux du lycée ou du collège classiques (Albertini, 1992, p. 52). Le premier lycée expérimental qui a tenté l'expérience fut celui de Mont-de-Marsan, où Foncin a été muté en 1866 à cette fin. S'il fut nommé en 1866 dans ce lycée en raison de l'introduction de l'enseignement spécial, il n'avait pas été formé spécialement pour cette filière, même si sa compétence pédagogique avait été appréciée par un inspecteur. C'est cette même année, en 1866, que l'École Normale de Cluny a été créée à l'initiative de Duruy pour la formation d'un personnel compétent (Mayeur, 2004, p. 575). Comme Duruy était maître de conférences en histoire à l'École normale supérieure de 1861 à 1863 où Foncin était élève, il a fait appel expressément à son ancien élève pour mieux réaliser son projet de réforme. Quant à Foncin, plus de vingt ans après, en 1889, il fera appel à l'ancien ministre pour la présidence de l'AF, ce qui témoigne du rapport de confiance qui régnait entre l'ancien élève et son maître.

Duruy a rendu visite au lycée en tant que ministre lors de son inauguration, ce qui montre que ce lycée était considéré comme un « modèle d'enseignement secondaire spécial pour la région sud-ouest de l'Empire » (Albertini, 1992, p. 129). Il a prononcé un discours qui expliquait le contenu et la portée de cet enseignement, en justifiant la nouvelle filière par le progrès de la société, en particulier, dans le domaine de l'industrie. Au dire du ministre, il manquait jusque-là une formation suffisante pour la population qui s'occupait de l'industrie, du négoce et de l'agriculture, ce dont ni les lycées classiques ni les écoles primaires ne pouvaient tenir compte. Le ministre remarque qu'il y a un « abîme » entre le lycée classique préparant aux professions libérales et l'école primaire qui ne dispense que des connaissances élémentaires. Il définit ainsi trois catégories du système éducatif en fonction des classes sociales : « l'ouvrier des champs et de la ville, par l'école primaire ; l'industriel, le négociant et l'agriculteur, par le collège spécial ; le magistrat, le savant, le lettré, par le lycée classique et nos écoles supérieures » (Duruy, 1866, p. 8). L'enseignement spécial avait ainsi une vocation complémentaire par rapport à la fi-

lière traditionnelle.

Pour ce qui est du curriculum de cet enseignement, on a supprimé l'enseignement des langues classiques comme le latin et le grec, faute de trouver une utilité à ces langues dans le milieu professionnel des élèves, et l'on a accordé la préférence aux matières pratiques : « Enseignement moral et religieux, langue et littérature françaises, histoire et géographie, calcul, comptabilité et législation usuelle, voilà d'abord le fonds commun que tout le monde devra prendre » (idem, p. 4). La géographie a trouvé ainsi une place privilégiée et s'est vue à l'avant-garde de son temps dans cette filière, en se développant par la suite comme symbole de l'enseignement moderne, et cela grâce aux efforts des libéraux et des républicains (Berdoulay, 1995, p. 89).

Lorsque l'enseignement spécial a intégré dans son curriculum la géographie à part entière, ce n'est donc pas simplement l'aspect scientifique qui a été valorisé par les libéraux de l'Empire comme Duruy. La géographie était considérée comme une discipline ressource susceptible de contribuer aux forces de production du monde et à l'économie politique, comme une discipline nouvellement reconnue dans l'enseignement spécial dans un but économique (Robic, 2004, p. 295). La formation d'une nouvelle génération dans une société en voie d'industrialisation exige une connaissance minimale de l'économie. La géographie se situe ainsi au-dessus de l'économie politique dans le curriculum de l'enseignement spécial, ce qui préfigure la mise en valeur de la géographie après 1871.

4 L'enseignement de la géographie après 1871

L'enseignement de la géographie devait faire face à la crise après la guerre de 1870, dont la défaite a fort démoralisé la France et les Français ; il fallait relever la France qui avait vécu une humiliation internationale et perdu deux de ses provinces, et « rétablir tout l'ordre, purger le sol de la France de l'occupation étrangère et la mettre à l'abri d'une seconde invasion » (Foncin, 1896, p. 149). Les uns en cherchaient la cause dans l'enseignement, les autres dans le rejet des valeurs chrétiennes, etc. Parmi les reproches communément acceptés, on souligna une carence dans l'enseignement de la géographie et des langues vivantes ; et cela était d'autant plus vraisemblable qu'à la différence des soldats français, les soldats allemands savaient lire une carte topographi-

que grâce à une formation plus scientifique, ce qui leur avait permis de localiser les lieux de bataille sur une carte. Les officiers allemands pouvaient parler, disait-on, les langues étrangères beaucoup mieux que leurs homologues français.

Alors que Jules Simon (1814-1896), alors ministre de l'Instruction publique, cherchait la cause de la défaite de la guerre dans le système éducatif en pleine période de trouble après la Commune, en 1871, il a chargé deux experts d'une enquête nationale : Louis-Auguste Himly (1823-1906), professeur de géographie à la Sorbonne, et Émile Levasseur (1828-1911), professeur de géographie, d'histoire et de statistiques économiques au Collège de France. Selon ces spécialistes, l'enseignement de la géographie n'existait presque pas dans l'enseignement primaire et secondaire, il était absent de la formation des maîtres et on manquait de matériaux pédagogiques (Lefort, 1992, p. 29). Le premier constat n'était pas sans lien avec le statut des professeurs uniquement agrégés d'histoire, et le second pouvait être modifié par une allocation de crédit de soutien pour la publication de manuels de géographie. Ce qui était sans doute un gros avantage pour un auteur comme Foncin. Il allait publier successivement des matériaux scolaires comme la *Géographie préparatoire* (1875), la *Première année de Géographie* (1875), la *Deuxième année de Géographie* (1882) et la *Troisième année de Géographie* (1885).

Si Foncin s'est autant consacré à la publication de matériaux pédagogiques, la géographie chez lui se caractérise, à la différence de la pédagogie littéraire, par la mise en valeur des cartes ; la *Deuxième année* s'accompagne de 88 cartes, et la *Troisième année* de 73 cartes. On demande aux élèves de respecter la consigne suivante dans le manuel :

« 1. Chaque fois que l'on trouve dans le texte le nom d'un lieu géographique, chercher immédiatement ce nom sur la carte. - 2. Remplir de nombreuses cartes muettes pour se préparer à tracer des cartes. » (Foncin, 1903, p. 1).

On constate ici la préoccupation pédagogique de Foncin dont un des buts est de former les petits Français à lire au moins une carte, ce dont avant la guerre de 1871 l'enseignement géographique ne s'occupait pas. Dans cet

objectif pédagogique, il a essayé d'illustrer l'enseignement de la géographie avec des cartes et des figures. La rénovation de l'enseignement de la géographie n'était cependant pas limitée à la pédagogie. Foncin a mis en évidence la critique de l'enseignement géographique dans la préface de sa méthode publiée en 1885, quinze ans après la guerre :

« La défaveur dont a souffert longtemps chez nous la géographie tient à un double préjugé : les uns n'en voyaient pas clairement l'utilité pratique ; les autres soutenaient qu'elle ne s'adresse pas aux facultés élevées de l'intelligence, qu'elle ne donne pas à penser. » (Foncin, 1903, p. 2)

Les Français se sont certes rendus compte de l'utilité concrète de la géographie à cause de la défaite de la guerre ; la formation de meilleurs soldats exige de façon impérative l'enseignement géographique. Pour les valeurs éducatives de la géographie, Foncin apportera, en tant qu'inspecteur général de l'enseignement secondaire et en collaboration avec Levasseur, des précisions dans les instructions de l'enseignement de la géographie en 1890, en relevant cinq fonctions majeures : il s'agit non seulement d'éduquer l'imagination, le raisonnement et la mémoire, mais aussi de développer l'éducation morale et civique (Lefort, 1992, p. 21). La géographie aussi bien que l'histoire sont des éléments indispensables afin d'éveiller et de former le patriotisme envers la Nation qui, blessée par la défaite de la guerre, a perdu confiance en elle et était sur le point de se déchirer. Paul Vidal de la Blache (1845-1918), géographe contemporain de Foncin, explique dans la nécrologie consacrée à Foncin la situation socioculturelle dans laquelle s'est trouvé son collègue lorsqu'il s'est mis à se consacrer à la géographie :

« Une des préoccupations de l'opinion publique, au lendemain de 1870, avait été de rendre à l'enseignement de la géographie, tombé alors très bas, la place qui lui revenait dans nos écoles ; on avait senti une infériorité nuisible aux intérêts de la patrie. Le premier remède consistait à produire des livres capables de servir de guide. » (Vidal de la Blache, 1917, pp. 67-68)

Foncin a certes réagi positivement à la production de matériaux pédagogiques, alors qu'il avait commencé sa carrière de méthodologue par la publication d'un manuel d'histoire (Nishiyama, 2008). Cette conversion à cette discipline ne se justifie pas simplement pour des raisons d'ordre personnel, mais le contexte historique en faveur du patriotisme s'est imposé de manière déterminante pour la réorientation de sa carrière. Foncin, patriote, était en effet très sensible à l'éducation patriotique qui se proposait de relever la France en décadence :

« Messieurs, quand on a vu de près les résultats lamentables de la décadence matérielle et morale de la France à la fin du Second Empire, et quand on recherche les causes, le remède d'un aussi funeste affaïssement de notre patrie, on ne tarde pas à se convaincre que l'ignorance et le défaut d'éducation patriotique étaient la plus grave et la plus dangereuse de nos maladies. » (Foncin, 1880b, p. 5)

Dix ans après la guerre, il constate le manque de patriotisme dans l'enseignement, et cela est particulièrement problématique dans l'enseignement de la géographie. Foncin rappelle la nécessité de l'instauration du patriotisme au moyen de l'enseignement géographique :

« Ajoutons qu'il est urgent, qu'il est absolument nécessaire d'éclairer les jeunes Français sur la valeur réelle de leur patrie. L'amour aveugle n'est qu'un amour furtif et ridicule, indigne d'un homme sensé et d'un véritable citoyen : on l'a appelé justement d'un nom grotesque "le chauvinisme" ; c'est le chauvinisme qui a conduit la France à deux doigts de sa perte. Le patriotisme véritable est un amour éclairé qui connaît exactement le fort et le faible de son pays, l'adore tel qu'il est, mais désire non moins ardemment qu'il accomplisse de nouveaux progrès, se corrige de ses défauts, s'élève par un effort soutenu au rang que dans bien d'autres branches de l'activité humaine, d'autres nations lui disputent jusqu'ici victorieusement. La géographie *comparée* est un miroir fidèle qui ne permet ni mensonge, ni illusion. » (Foncin, 1882, p. 2)

Foncin précise ainsi les valeurs patriotiques de la géographie dans la préface de la *Deuxième année de Géographie* où l'on traite principalement de la France. Avec la géographie comparée, on sollicite les Français de saisir « la valeur réelle de leur patrie », avec ses qualités aussi bien que ses défauts, et cela surtout en comparaison avec d'autres nations.

L'enseignement géographique dispose d'autres aspects relatifs à la formation du patriotisme. Cet amour pour la patrie ne permet pas d'être sédentaire, mais il exige, selon Foncin, l'expansion au-delà de la patrie :

« Comment ne pas voir, en effet, l'*utilité patriotique* de la géographie. Jamais l'enseignement ne fut plus nécessaire à la France. Si nous voulons, nous, Français, conserver une place dans le monde, résister aux flots anglo-saxon, allemand, américain, russe, qui menacent de nous submerger, nous, notre commerce, notre industrie, notre agriculture, notre richesse, notre race, notre influence politique et intellectuelle, il faut, par un vigoureux effort, *sortir de nous-mêmes*, nous aguerrir aux voyages lointains, émigrer, coloniser, répandre partout notre langue, sûr moyen d'accroître notre exportation, apprendre en même temps les langues étrangères ; il faut avant tout que nous sachions *la géographie*², que nous soyons renseignés sur les productions de chaque pays, les usages, les préférences, le tempérament, l'humeur de chaque peuple, les intérêts politiques de chaque État. » (Foncin, 1903, p. 2)

Foncin justifie ainsi les objectifs de la géographie dans la préface de la *Troisième année de Géographie*. Comme ce manuel a pour but d'étudier « les cinq parties du monde avec la révision de la France », l'intérêt de Foncin s'oriente vers l'extérieur de la France métropolitaine. Dans son esprit, on sollicite des Français qu'ils aillent en dehors de la métropole afin de lui conserver une place digne de son nom, et cela grâce à la connaissance fondée en particulier sur la géographie. L'enseignement géographique sert à renforcer la concurrence des nations au moment où les puissances occidentales s'acharment à conquérir les pays « non civilisés ». L'enseignement de la géographie s'articule avec la logique du colonialisme, et il vise à inspirer davantage l'idée

² C'est Foncin qui souligne en gras.

coloniale aux petits Français. L'enseignement géographique fait partie intégrante de l'enseignement colonial au sens d'une propagande en faveur de la colonisation.

5 L'enseignement de la géographie et la diffusion du français

La dernière caractéristique de la géographie chez Foncin consiste à mettre en rapport la discipline avec la diffusion de la langue. En fait Foncin conçoit la géographie de manière très élargie par rapport à d'autres sciences. Dans sa conception de la géographie politique développée dans le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* en 1880, sont compris tous les critères qui touchent à l'homme comme « langue, usages, coutumes, littératures, arts, sciences, croyances des divers peuples » (Foncin, 1880a, p. 856). C'est que « la géographie met plus ou moins à contribution toutes les sciences. (...) elle résume et condense tout le savoir humain » (ibid). Foncin ne se contente pas d'évoquer seulement la France, l'Europe, et le monde entier, mais l'humanité tout entière. En d'autres termes, sa géographie politique recouvre toutes les activités humaines, y compris le problème de la diffusion du français.

Foncin va plus loin et il soutient que « répandre notre langue, sûr moyen d'accroître notre exportation » constitue la vocation de la géographie au sens large du terme. Cette préoccupation de l'enseignement géographique au service de l'expansion territoriale au moyen de la diffusion du français se traduit directement dans ses matériaux pédagogiques. *Troisième année de Géographie*, *La Géographie générale* ainsi que *Lectures géographiques illustrées* se terminent respectivement par la présentation de l'état de la diffusion du français dans le monde, ce qu'on ne pouvait pas trouver dans d'autres manuels comme celui de Vat.

Dans la *Troisième année de Géographie*, la problématique relative à la diffusion du français est intégrée dans la géographie politique du globe, avec des thèmes comme « les religions et le gouvernement », les « grandes routes de terre et de mer », et elle se lit après la lecture consacrée aux « rivalités politiques » (politique universelle et politique européenne). Foncin situe ainsi la diffusion du français par rapport à la logique de la politique internationale. Pour terminer la *Troisième année de Géographie*, il justifie l'argument en fa-

veur de la diffusion du français en ces termes :

« Il est très important pour la France d'enseigner le français aux indigènes de ses colonies afin de leur inspirer peu à peu des *sentiments français* et d'accroître ainsi d'autant sa puissance et son influence dans le monde. Si tous les Algériens, Tunisiens, Cambodgiens et Annamites, si tous les indigènes du Sénégal, de l'Ougôoué et de Madagascar parlaient français, notre langue compterait en plus hors de France autant de représentants environ qu'il y a de Français en France et son domaine linguistique dépasserait alors 80 millions d'âmes. Ce prolongement artificiel de notre nationalité suppléerait dans une certaine mesure au trop faible accroissement de notre race qui menace surtout d'être submergée par le flot allemand en Europe et par le flot anglo-saxon dans le reste du monde. Il n'est pas moins utile d'enseigner le français aux étrangers : la connaissance de notre langue les rapproche de nous, nous concilie leur estime et leur amitié. L'exportation de nos produits est également plus facile, plus abondante dans les pays de langue française. Enfin dans le conflit des langues qui complique les relations internationales, notre langue peut aspirer par sa précision, sa souplesse, sa clarté à devenir la langue de la civilisation universelle. » (Foncin, 1903, p. 184)

Foncin présente les raisons nécessaires à la diffusion du français tant pour les colonisés que pour les étrangers. Les premiers constituent, à force de francisation, un élément indispensable pour renforcer la France en termes de démographie, et les seconds permettent des relations plus cordiales et accroissent l'intérêt économique. Il constate la suprématie du français en tant que « la langue de la civilisation universelle » en raison de la qualité intrinsèque de la langue. La géographie était nécessaire, non seulement pour initier les petits Français au patriotisme, mais pour les éveiller et les convaincre de la nécessité de la diffusion du français dans les colonies et à l'étranger. La connaissance de la géographie aidera dès lors les élèves à apporter éventuellement leur soutien aux actions pour la diffusion du français, ce qui se rapporte, dans son cas, à l'action de l'AF.

Foncin a continué à travailler presque tout au long de sa vie au bénéfice

de la diffusion de la géographie par la publication de matériaux scolaires. De plus, nommé en 1882, une année avant la création de l'AF, inspecteur général de l'enseignement primaire, secondaire et supérieur d'Algérie et des Facultés des lettres d'Aix et de Montpellier, il a exercé une influence déterminante sur l'enseignement géographique jusqu'à sa retraite en 1911. En effet, il a siégé presque trente ans au poste de l'inspection générale, alors que cinq fonctionnaires homologues se sont succédé dans l'inspection générale tour à tour pendant la même période (Lefort, 1992, p. 52). Sa présence a marqué non seulement les activités de l'AF comme l'évoque l'expression « années Foncin » (Barko, 2000), mais « les années Foncin » s'étaient déroulées également en étant centrées sur la politique de l'enseignement de la géographie.

6 Conclusion

L'évolution de l'enseignement de la géographie au XIX^e siècle prouve le mouvement de mise en valeur de son aspect utilitaire aussi bien que patriotique. L'enseignement spécial a intégré cette discipline dans son curriculum, dans le but de former les enfants de la bourgeoisie naissante à la modernité et à l'esprit scientifique, tandis que l'enseignement géographique traditionnel, à la veille de 1871, s'était appuyé exclusivement sur des supports non visuels, comme si l'enseignement de la géographie faisait partie de l'enseignement littéraire.

La défaite de la guerre de 1871 a profondément ébranlé la société française, y compris le monde de l'enseignement. La pédagogie de la géographie a été améliorée de façon à instaurer une compétence de lecture des cartes dont les soldats français ne disposaient pas lors de la guerre, et Foncin s'est mis à rédiger des manuels de géographie pour mieux compléter la carence en cette discipline. L'intérêt patriotique a également été intensifié en vue d'encourager la nation, susceptible de se déchirer et de perdre confiance en son pays.

Dans l'esprit de Foncin, l'enseignement de la géographie implique une corrélation indéniable avec la diffusion du français dans la mesure où la géographie permet aux élèves de s'éveiller aux causes de la colonisation avec pour support la connaissance de différentes régions du monde. C'est pourquoi ses manuels de géographie se terminent par la mise en revue de l'état du français dans le monde, ce qui renforce de manière indirecte les actions de

l'AF en matière d'enseignement colonial.

Foncin ne s'est pourtant pas contenté de se consacrer exclusivement à l'enseignement de la géographie, même si ses activités éducatives comme auteur de manuels exercent une influence sur le plan national. Le mouvement des Sociétés de Géographie reste à dégager puisque Foncin a apporté son concours pour la mise en place de ces Sociétés, comme la Société de géographie commerciale de Bordeaux en 1874, aussi bien que l'Union géographique du Nord de la France en 1879, dont l'AF s'est inspirée au niveau de l'organisation et de l'idéologie.

Mais ceci est une autre histoire.

Références

- Albertini, P. (1992), *L'École en France XIX^e - XX^e siècles : de la maternelle à l'université*, Paris : Hachette, 200 p.
- Barko, I. (2000), « L'Alliance Française : les années Foncin (1883-1914), Contexte, naissance, mutations », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n. 25, pp. 90-115.
- Berdoulay, V. (1995), *La formation de l'école française de géographie*, Paris : Comité des travaux historiques et scientifiques, 253 p.
- Claval, P. (1998), *Histoire de la Géographie française de 1870 à nos jours*, Paris : Nathan, 544 p.
- Duruy, V. (1866), *Discours prononcé par son excellence M. le ministre de l'Instruction publique, le 15 octobre 1866, à l'inauguration du Lycée d'enseignement spécial de Mont-de-Marsan*, Rennes : Oberthur et fils imprimeurs de l'académie, 8 p.
- Foncin, P. (1875a), *Géographie préparatoire à l'usage des petits enfants*, Paris : Colin, 23 p.
- Foncin, P. (1875b), *La première année de géographie, cartes, texte, devoirs*, Paris : Colin, 40 p.
- Foncin, P. (1880a), « Géographie », in Buisson F., *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, II^e partie, tome 1, Paris : Hachette.
- Foncin, P. et Carette A. (1880b), *Université de France. Ville d'Abbeville. Enseignement secondaire des jeunes filles. Inauguration des cours. [15 décembre 1880. Discours du recteur de l'Académie de Douai, Pierre*

- Foncin, et du maire d'Abbeville, Albert Carette.*], Abbeville : Imprimerie E. Caudron, 8 p.
- Foncin, P. (1882), *La deuxième année de géographie à l'usage des élèves de l'enseignement primaire supérieur, de l'enseignement secondaire des jeunes filles, des candidats aux brevets de capacité, au diplôme d'études (enseignement spécial), au baccalauréat*, Paris : Colin, 128 p.
- Foncin, P. (1903, 14^e éd. [1^{ère} édition en 1885]), *La troisième année de géographie (leçons en regard des cartes), à l'usage de l'enseignement secondaire des garçons, de l'enseignement secondaire des jeunes filles, de l'enseignement primaire supérieur, des écoles commerciales, les cinq parties du monde, étude physique, politique, économique, ethnographique, précédée d'une révision de la France*, Paris : Colin, 192 p.
- Foncin, P. (1887), *Géographie générale. Relief du sol, hydrographie, voies de communication, agriculture, industrie, commerce, statistique*, Paris : Colin, 244 p.
- Foncin, P. (1896 [1^{ère} édition 1873]), *Écoles, textes et récits d'histoire de France. Ouvrage destiné aux écoles primaires, contenant des cartes, des devoirs à rédiger et un lexique*, Paris : Colin, 156 p.
- Foncin, P., (1903), *Lectures géographiques illustrées*, Paris : Colin, vi + 206 p.
- Gerbod, P. (1965), « La place de l'histoire dans l'enseignement secondaire de 1802 à 1880 », *L'information historique*, pp. 123-130.
- Lefort, I. (1992), *La lettre et l'esprit : géographie scolaire et géographie savante en France*, Paris : Éditions du CNRS, 257 p.
- Mayeur, F. (2004), *Histoire de l'enseignement et de l'éducation tome III, De la Révolution à l'École républicaine (1789-1930)*, Paris : Perrin, 778 p.
- Nishiyama, N. (2008), « Pierre Foncin, fondateur de l'Alliance Française et l'enseignement de l'histoire : formation intellectuelle d'un républicain au XIX^e siècle », *Revue japonaise de didactique du français, études franco-phones*, vol. 3, n. 2, pp. 42-59.
- Ozouf-Marignier M.-V. (2001), « Engagement politique et essor de la géographie : Pierre Foncin, de Bordeaux à Douai », in *Géographes en pratique : 1870-1945 le terrain, le livre, la cité*, sous la direction de Baudelle G., Ozouf-Marignier, M.-V. Robic, M.-C., Rennes : Presses universitaires de Rennes, 390 p.

- Robic, M.-C. (2004), « La diffusion de la géographie dans l'enseignement français (fin XIX^e siècle, début XX^e) : force du mouvement et variété des projets », *Pædagogica Historical International Journal of the History of Education*, vol. 40. n° 3, pp. 293-315.
- Rohr, J. (1967), *Victor Duruy, ministre de Napoléon III, Essai sur la politique de l'instruction publique au temps de l'empire libéral*, Paris : Librairie générale de droit et de jurisprudence, 213 p.
- Schrader, F. (1887), « Géographie », in Buisson, F., *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, I^{ère} partie tome 1, Paris : Hachette.
- Vat, M. L. (1863), *Nouvel Atlas classique physique, politique, historique et commercial, divisé en trois parties, conforme au programme du baccalauréat ès lettres*, Paris : Gedalge jeune.
- Vat M. L. et Foncin P. (1867), *Cours complet de géographie : description détaillée et méthodique avec questionnaire*, Paris : Gédalge jeune, xii + 706 p.
- Vidal de la Blache, P. (1917), « Nécrologie : Pierre Foncin », *Annales de géographie*, n. 139-144, pp. 67-70.

(Université de Kyoto)

La présence de Paris dans l'enseignement du français au Japon : une étude socio-psychologique et didactico-culturelle

IGARASHI Remi

Résumé

La présence de Paris est-elle favorable à l'apprentissage du français pour les Japonais ? « La présence de Paris » désigne l'ensemble des représentations et images sociales et des descriptions ou des données culturelles propres à cette ville. Les premières ont été recueillies sous la forme d'un questionnaire effectué auprès d'apprenants japonais de différents âges et contextes sociaux, et les deuxièmes dans des manuels de langues publiés au Japon et en France. À travers des analyses socio-psychologique et comparative, l'auteur a mis en lumière l'importance du traitement des données culturelles en classe. Les données culturelles, particulièrement celles sur Paris, sont indispensables à l'apprentissage du français afin de non seulement développer la compétence linguistique des apprenants mais aussi de créer une réelle volonté d'apprentissage. La façon dont nous utilisons les données culturelles est tout autant tributaire du choix méthodologique entre la transmission de connaissances et l'approche interculturelle que du rôle de l'enseignant. L'auteur conclut cette étude en affirmant que les dimensions culturelles de Paris permettent aux apprenants de réfléchir à la diversité culturelle en les interprétant à leur manière et ainsi de mieux apprendre la langue.

Mots clefs

Paris, dimensions culturelles, images sociales, approche interculturelle, diversité culturelle.

1 Introduction

Il est évident qu'il y a beaucoup plus d'étudiants japonais à Paris que dans le reste de la France. Pourquoi viennent-ils à Paris ? Quels sont leurs intérêts ? Et avant tout, pour quelles raisons ont-ils commencé à apprendre le français ? Telles sont les questions qui nous sont venues à l'esprit. Nous supposons l'hypothèse d'une corrélation entre l'aspiration pour Paris et l'apprentissage du français chez les Japonais. Il faut noter ici que le français diffère de l'anglais en ce qu'il intéresse souvent les gens de par sa culture, ce qui n'est pas le cas pour l'anglais avec sa culture américaine jugée moins incitative. Il

nous faut ainsi considérer le poids de la présence de Paris dans la situation d'apprentissage du français au Japon. « La présence » désigne, dans cette étude, l'ensemble des représentations et images sociales de Paris qu'ont les apprenants et des descriptions et données culturelles de Paris dans le cours de français. Tenant compte de toute « la présence de Paris », nous mettons en question la relation langue-culture dans l'enseignement du français. La présence de Paris influence-t-elle les apprenants japonais dans leur apprentissage du français ? De quelle manière et avec quelle intensité ?

C'est dans cette optique que nous menons cette étude en trois parties. Notre première partie concerne une étude socio-psychologique. Nous justifions la spécificité de Paris après avoir défini certains termes psychologiques, puis analysons les résultats d'un questionnaire effectué auprès d'apprenants japonais. Cette analyse nous permet de comprendre non seulement leurs intérêts pour Paris mais aussi leurs représentations et images sociales de Paris et leurs sources. Ensuite, dans notre deuxième partie, nous analysons les descriptions de Paris dans certains manuels de français publiés au Japon et en France. Nous les comparons les uns aux autres en dégagant la différence quantitative et qualitative des caractéristiques. Enfin, ces deux parties amènent à la troisième partie qui est la plus problématique : une étude didactico-culturelle. En élargissant le champ d'étude vers le cours, nous réfléchissons sur l'importance et l'influence de la présence de Paris dans l'apprentissage du français. La façon de traiter des données culturelles en classe constitue également un objet d'étude, ainsi que la réflexion sur le rôle de l'enseignant.

2 Étude socio-psychologique

2.1 Représentation et image sociale : cadre théorique

D. Jodelet (1997, p. 53) définit la représentation sociale comme « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social ». Quant à l'image sociale, elle est définie comme un phénomène d'opinion collective dans lequel plusieurs images, visuelles, mentales et symboliques, sont interprétées et intégrées dans les contextes sociaux. Les deux notions sont donc assez semblables, mais un trait les distingue : l'image sociale est un produit qui désigne une forme alors que la représentation sociale est

un processus qui désigne une action. La représentation sociale est déterminante dans la gestion des relations sociales, du point de vue des conduites et de la communication (Castellotti et Moore, 2002, p. 8). Elle est considérée comme un phénomène producteur d'images sociales (Moliner, 1996, p. 148), autrement dit, l'image sociale est une mise en forme de la représentation sociale, et ses éléments constitutifs sont proches de la réalité de l'objet même. L'image sociale est quelque chose que l'on voit ou qui se concrétise dans notre système cognitif, cependant que la représentation sociale se définit plutôt comme image construite par un principe, un concept ou une idée. À cela s'ajoutent les notions du stéréotype et du préjugé. Le stéréotype et le préjugé ont souvent une fonction discriminatoire et économique en ce sens qu'ils sont des informations toutes faites d'un objet qui existe et sont partagées depuis longtemps dans un groupe, sans qu'il y ait de contact avec cet objet. Cependant, la représentation et l'image sociale sont des résultats d'une interprétation personnelle d'un objet : il y a un contact avec cet objet.

Nous examinons l'utilité plutôt que la véracité de tous ces éléments représentationnels, car l'important n'est pas de juger s'ils sont vrais ou faux, mais de voir comment ils sont construits. Nous portons ainsi notre intérêt sur la façon dont les faits culturels entrent et se constituent dans notre système cognitif au cours de l'interprétation, avant de considérer l'effet des données culturelles de Paris sur l'élaboration d'images sociales qui pourraient motiver l'apprentissage.

2.2 Spécificités de Paris

Paris nous fait énumérer autant de caractéristiques positives que négatives : « Paris est beau / sale », « Paris est moderne / traditionnel », etc. C'est la ville où les contradictions peuvent résider de manière harmonieuse. Tous les aspects entretiennent ce qu'on appelle « un mythe de Paris » qui apparut au XIX^e siècle dans la littérature française. J.-P. Bernard (2001, p. 86) décrit Paris comme « un univers de représentations, une forêt de signes et de correspondances » où ses côtés physique (réalité) et symbolique (représentation) sont indissociablement imbriqués. Paris a un caractère mystérieux et il est indéfinissable. On finit par dire « ça, c'est Paris ! », et ça c'est le mythe de Paris. Ensuite, le développement audiovisuel, récemment informatique, compte énormément dans l'élaboration des images sociales de Paris. Celles-ci se mo-

diffient au cours du temps, des contextes et des tendances. Ce changement perpétuel encourage les gens à vérifier si les informations diffusées par les médias sont valables, à découvrir de nouveaux aspects de Paris, bref à faire des expériences personnelles. Ainsi y a-t-il 26 millions de touristes qui visitent Paris chaque année et la ville reste la première destination touristique du monde (Chadych et Leborgne, 2006, p. 1). Il va sans dire que sa place est plus forte que celle du reste de la France, et avec sa puissance économique, culturelle et touristique, on pourrait considérer Paris comme un pays à part entière.

2.3 Résultats du questionnaire

Nous avons effectué en 2007 un questionnaire auprès d'apprenants japonais d'âges et de contextes sociaux différents. Le questionnaire avait pour but d'avoir des réponses spontanées et diversifiées, issues de la perception libre et immédiate des apprenants ; d'où plus de questions ouvertes. Nous avons obtenu 216 réponses (voir l'annexe 1) dans différents établissements : 4 lycées, 5 cours d'université, 1 institut (franco-japonais du Kansai) et 4 écoles de langues à Paris.

2.3.1 Situation en général des apprenants

80 % des sondés sont des jeunes (moins de 30 ans), apprennent le français depuis moins de trois ans, et 70 % sont des femmes. La première raison de l'apprentissage linguistique est malheureusement involontaire : « par hasard » et « l'obligation universitaire », etc. revient 46 fois sur 254. Ceci symbolise un manque d'intérêt pour l'apprentissage chez les jeunes. Les apprenants le trouvent très difficile et inutile pour l'avenir ou le travail. 50 raisons sont d'ordre culturel : l'intérêt pour la langue, le cinéma, la littérature, etc. Il y avait également un intérêt pratique et esthétique pour le français comme « pour voyager » et « parler le français est bien vu ». La différence de l'intérêt pour Paris est nette entre les générations : plus d'intérêt pour Paris pour les jeunes et moins pour les adultes, ce qui prouve que ces derniers ont déjà assez de connaissances sur Paris. Concernant les manuels qu'ils utilisent / ont utilisés, *Taxi !* est le manuel le plus étudié dans l'ensemble des établissements. La série de NHK est très répandue dans l'ensemble, d'où sa sélection comme objet d'analyse bien qu'elle ne serve pas en classe.

2.3.2 Images sociales de Paris par rapport à celles de la France

Plus de la moitié des images de Paris sont liées aux sites touristiques (259 voix / 468, soit 55,3 %), parmi lesquels la Tour Eiffel, le Louvre et l'Arc de Triomphe figurent aux trois premières places. Cependant, ces images sont moins dominantes pour les adultes au Japon ; ils ont des images plus abstraites que concrètes, telles que les musées, les arts et la mode, qui représentent 43,2 % de leurs images contre 22,6 % du total. Quant aux images de la France, la nourriture et la gastronomie comme le pain, le vin et le fromage, constituent 182 voix sur 611 (30 %). Et « les choses parisiennes » apparaissent en troisième position après les faits culturels. La France représente essentiellement la nourriture, la culture et sa capitale : Paris.

Il nous semble que « la France » rappelle aux apprenants l'actualité ou l'histoire, alors que « Paris » leur évoque la culture et le tourisme. Si nous classons leurs représentations sociales en deux catégories, la première catégorie correspond à celles qui permettent aux apprenants de s'imaginer étant à Paris : les sites touristiques, les cafés, le métro, etc. Et la deuxième contient celles à travers lesquelles les apprenants associent Paris : un événement historique ou un personnage connu.

Quant aux sources de connaissances, la télévision est la première source consultée puis le livre en deuxième. L'ensemble constitué des cours de français et des manuels de français vient en troisième (76 voix / 510, soit 15 %), ce qui prouve qu'il y a suffisamment de « présence de Paris » en classe.

2.3.3 Descriptions de Paris en classe de langue

Beaucoup d'apprenants sont très sensibles à l'écart entre les images qu'ils ont de Paris et les descriptions de cette même ville faites dans des manuels publiés en France (que nous désignerons par « les manuels français ») : la ville difficile à vivre, la conduite violente, la colocation et les manifestations. Ceux qui utilisent des manuels publiés au Japon (« les manuels japonais ») disent que les références sont identiques à leurs images, et que ces manuels ressemblent à un guide touristique. Plus de 80 % d'apprenants pensent que les mentions sur Paris et l'histoire vécue de l'enseignant à Paris sont utiles pour l'apprentissage. Ils avouent que la France est égale à Paris, et que le fait de connaître la culture et l'actualité fait partie de l'apprentissage, motive l'apprentissage, les intéresse, sert à voyager ; en une phrase : « mieux vaut

connaître que rien ».

À notre surprise, la préférence entre l'enseignant natif et celui japonais est assez équilibrée dans l'ensemble, et remarquable chez les jeunes. On peut supposer que ces derniers respectent la qualité des expériences de l'enseignant japonais, à moins qu'il n'existe entre eux une certaine convergence de sentiments. Soulignons que la proportion de ceux qui préfèrent un enseignant japonais est différente chez les apprenants adultes selon le lieu d'apprentissage : seulement 9,4 % d'entre eux au Japon (l'Institut franco-japonais) contre 34,5 % à Paris. La raison est fort simple. Pour les premiers, un contact avec des natifs est un réel besoin, quant aux derniers, ayant déjà ce type de contact, ils veulent partager leurs avis sur la vie en France avec des compatriotes.

2.4 Synthèse

En résumé, les représentations et images sociales de Paris qu'ont les apprenants, qu'ils soient jeunes ou adultes, sont principalement touristiques et culturelles. Elles motivent l'apprentissage du français et le voyage à Paris. Elles nous ont persuadée que les apprenants étaient avides de connaître Paris. Même s'ils ont la chance d'y aller une fois, ce n'est jamais fini. Lorsqu'on est revenu d'un séjour à Paris, on en garde de nombreuses images, on commence à en cultiver de la nostalgie, Paris ne nous lâche plus (Bernard, 2001, p. 242). Et c'est exactement ce moteur qui nous donne envie de connaissances linguistiques et culturelles. Chacun fait son expérience et son interprétation. Les représentations et images sociales sont des produits construits à partir des expériences personnelles, des connaissances acquises et partagées avec d'autres. C'est donc un produit très complexe où beaucoup de facteurs de différentes natures se mêlent, y compris l'identité sociale. Ce premier chapitre contribuera à envisager l'effet des manuels sur l'élaboration des représentations des apprenants, mais aussi la possibilité d'en nuancer quelques-unes et d'en implanter de nouvelles, en tenant compte de leur dynamique.

3 Étude comparative des manuels

Selon les résultats du questionnaire, certes, les manuels n'apparaissent pas toujours comme de véritables sources de connaissances sur Paris, mais ils pourraient tout de même l'être car ceux qui apprennent le français ne peu-

vent échapper à son utilisation au cours de leur apprentissage. C'est cette évidence qui nous a conduit à fixer notre attention sur l'efficacité des manuels, surtout celle des descriptions de Paris que l'on y trouve, dans l'élaboration des images sociales de Paris et dans l'apprentissage même (voir l'annexe 2).

3.1 Nature des manuels

Nous avons opté pour un manuel de type « guide », c'est-à-dire qu'il nécessite un enseignant pour guider ses utilisateurs-apprenants. Le manuel n'enseigne pas tout seul, et son efficacité relative dépend autant de la manière dont on l'utilise que de ses qualités propres (Besse, 2004, p. 15).

Concernant les manuels japonais, nous avons pris en considération 3 manuels utilisés à l'université et 2 séries, l'une radiophonique l'autre télévisuelle, toujours à l'usage des grands débutants : *Bonjour Paris version réduite, Escargot 1, Sur Place !, Cours de français à la radio NHK (2004)* et *Conversation en français à la télévision NHK (2006)*. Quant aux manuels français sélectionnés, ils sont destinés aux adultes / grands adolescents débutants de toute nationalité : *Taxi !, Campus 1, Panorama 1, Reflet 1, Café Crème 1, Alter Ego 1, Tout va bien 1* et *Cours de la Sorbonne*. Les 5 premiers sont aussi utilisés au Japon et les 3 derniers aux parutions assez récentes uniquement en France. Ils couvrent de 120 à 150 heures d'apprentissage et ont pour but d'atteindre le niveau A1 / A2 du *Cadre Européen Commun de Référence*.

3.2 Différences des caractéristiques

3.2.1 Quantité

La plupart des manuels japonais s'appuient sur une histoire principale qui se déroule à Paris ou sur la présentation de Paris, contrairement aux manuels français. Ces derniers sont organisés en fonction d'actes de parole. Ceci implique qu'il y a matériellement moins de descriptions de Paris dans les manuels français. On y préfère les conversations quotidiennes aux voyages touristiques, les photographies d'endroits moins connus à celles des monuments historiques, la civilisation française et la francophonie à la civilisation parisienne. Et c'est ainsi que fleurissent les descriptions de Paris un peu partout dans les manuels japonais tandis que les manuels français vont traiter de ce même Paris dans des matériaux iconographiques, riches et variés, et dans le cadre de la civilisation.

3.2.2 Qualité

Les descriptions de Paris dans les différents dialogues ou scènes revêtent une caractéristique éclatante ou informative dans les manuels japonais, comme s'ils accordaient plus d'importance à la présentation de Paris qu'au déroulement des histoires. Par ailleurs, celles des manuels français sont plutôt discrètes et moins touristiques, elles ont surtout pour but d'actualiser leur histoire principale ou leurs discours.

Les descriptions de Paris dans le cadre de la civilisation sont assez variées dans l'ensemble, pas trop touristiques mais riches en couleur culturelle. Celles des manuels japonais ont souvent une explication complémentaire, et celles des manuels français sont parfois accompagnées d'explications plus profondes, parfois riches en photographies mais sans explication.

Quant aux descriptions de Paris dans les matériaux iconographiques, nous avons constaté une grande différence : les photographies sont non seulement riches et variées dans les manuels français, mais elles jouent également un rôle de déclencheur d'activités, par exemple une description orale, une discussion, etc. L'utilité non seulement visuelle et informative mais aussi fonctionnelle sert à approfondir les connaissances des sites présentés.

Les citations littéraires qui se réfèrent à Paris se voient peu, mais elles sont très riches dans l'un des manuels japonais (« Paris, à travers la littérature » dans *Cours de français à la radio* NHK 2004). Et de même pour les documents authentiques, sauf pour de petites interviews des Parisiens dans *Conversation en français à la télévision* NHK 2006. Il s'agit d'avis pris sur le vif, toujours positifs, sur Paris par ses habitants. Pour finir, les manuels français possèdent une variété de documents : tableaux, site internet, cartes postales, etc.

3.3 Synthèse

Généralement, les manuels japonais tendent à montrer davantage le Paris touristique et culturel, alors que les manuels français, tous les aspects de la francophonie, positifs et négatifs, en tentant d'adopter une position neutre. Et leurs descriptions de Paris font preuve le cas échéant de plus d'originalité et de nouveauté. La présentation de sites inconnus, de commerces populaires ou d'événements annuels donne aux apprenants la possibilité d'appréhender

Paris comme une ville ordinaire, avec ses habitants qui respirent et avec sa réalité qui marque les secondes, et non pas comme une ville faite pour le tourisme et délimitée dans le temps. De plus, le rôle de déclencheur d'activités que nous avons remarqué par rapport aux photographies s'applique en fait à toutes les autres descriptions, étant donné que l'objectif des manuels français est avant tout communicationnel, alors que les descriptions dans les manuels japonais n'ont guère ce rôle et se bornent surtout à un rôle informatif. Les descriptions de Paris dans les manuels japonais sont plus superficielles que celles des manuels français, qui sont mises en valeur par un contexte plus profond et fonctionnel au niveau linguistique et culturel. Les manuels français répondent donc plus aux critères des manuels que Risager et Andersen trouvent indispensables pour l'appréciation de la culture étrangère ; « équilibré et exhaustif, appréhendé dans ses micro et macro aspects, positif et négatif » (Byram, 1992, p. 166).

Par ailleurs, les manuels japonais seraient aussi utiles pour les jeunes apprenants qui ont moins de connaissances linguistiques et culturelles (de Paris), et qui ont l'aspiration à découvrir Paris. Ainsi, les manuels français conviennent davantage à ceux qui veulent approfondir leurs connaissances : les apprenants adultes. Une telle standardisation pourrait être un objet de critique, mais l'efficacité linguistique et culturelle des descriptions de Paris est tributaire en effet des acteurs : l'apprenant et l'enseignant. Par conséquent, il faut que les descriptions de Paris permettent aux acteurs pour les uns d'apprendre à interpréter et pour les autres d'enseigner d'une manière objective et efficace.

4 Réflexion didactico-culturelle sur l'influence de la présence de Paris dans l'enseignement du français

La culture est, d'après Goodenough, une façon d'organiser des éléments comme les pensées, les comportements, les attitudes et les identités (Goodenough, 1964, p. 113). On ne peut pas se priver de la culture dont on apprend la langue, comme le répondent les apprenants au questionnaire : « Connaître la culture fait partie de l'apprentissage d'une langue », « Connaître la culture rend l'apprentissage de la langue plus efficace ». Nous examinons deux effets conjugués des dimensions culturelles de Paris : les compé-

tences linguistiques et la volonté d'apprentissage.

4.1 Effets conjugués

4.1.1 Avec les compétences linguistiques

Certes, il faut avant tout des compétences linguistiques quand on apprend une langue. Mais l'apprentissage linguistique ne peut pas rester uniquement qu'à usage grammatical ou livresque, il doit se tourner aussi vers un usage pratique, social et interactionnel, pour développer des savoir-agir, des savoir-faire et des savoir-être. Comme il y a des codes linguistiques, il y a également des codes culturels à apprendre. La langue ne s'apprend pas si elle n'est pas utilisée dans des contextes, et ces contextes sont effectivement culturels ; une traduction littéraire, une discussion sur l'actualité, un récit de voyage à Paris, etc. Plus on apprend la langue, plus on connaît la culture, et vice versa. Comme le dit G. Zarate (1995, p. 73), il y a une « solidarité d'intérêts entre apprentissage linguistique et démarches de découverte culturelle, lorsque la langue étrangère est envisagée comme une pratique sociale, dépendante des attitudes et des représentations construites dans la culture maternelle ».

Puisque la langue elle-même est un produit de la culture, les données culturelles sont des conditions préalables et inévitables pour l'apprentissage, et celles de Paris sont plus présentes. Les données culturelles ne se trouvent pas seulement dans les manuels mais aussi dans les discours de l'enseignant, d'où l'ensemble de la situation d'apprentissage. Les compétences linguistiques et les dimensions culturelles se complètent : c'est un effet conjugué. Le rôle des données culturelles, surtout de Paris, est de rendre l'apprentissage plus efficace et vivant grâce à leur nature civilisatrice, informative et divertissante.

4.1.2 Avec la volonté d'apprentissage

Le deuxième effet conjugué des dimensions culturelles de Paris est la volonté d'apprentissage des apprenants, c'est-à-dire qu'elles répondent à leurs attentes et stimulent leurs besoins intellectuels. Selon Gardner et Lambert, le processus qui part de l'identification de la différence avec des natifs vers la reconnaissance de l'ensemble d'une communauté linguistique avec la curiosité et l'intérêt pour l'autre groupe, serait à la base de la motivation à long terme nécessaire pour l'apprentissage d'une langue étrangère (Bogaards, 1991,

p. 53). Les résultats du questionnaire nous ont permis de comprendre que les apprenants manifestaient beaucoup d'intérêt pour la culture, de Paris en particulier. Il faut que les données culturelles soient bien étudiées, peut-être plus soigneusement que les informations linguistiques, avec des nouveautés et des originalités afin de susciter l'intérêt d'apprentissage des apprenants, tout en se référant à leurs images de Paris.

Les aspects culturels permettent en effet aux apprenants d'élaborer leurs représentations sur cette culture. Les apprenants ne sont pas tout à fait conscients de leurs représentations, et ils tendent à les considérer comme un fait évident, sans réfléchir ni au « pourquoi » ni au « comment ». Leurs images de base, souvent vagues et stéréotypées, sont donc améliorées au fur et à mesure d'une découverte culturelle. Cette élaboration est importante pour la volonté d'apprentissage des apprenants, parce que le fait de connaître / reconnaître ce qu'ils ne connaissaient pas / connaissaient fait plaisir aux apprenants, stimulant ainsi leurs besoins intellectuels. En plus, Paris est, pour eux, d'une étrangeté familière, c'est-à-dire qu'ils ont plus de contacts visuels et virtuels grâce aux médias, bien qu'ils n'y soient jamais allés.

Pour mieux bénéficier des données culturelles de Paris, il ne faut pas oublier le rôle de l'enseignant. L'enseignant utilise les données culturelles pour lancer un échange d'opinions ou une interaction culturelle, en renvoyant des représentations aux apprenants. Il s'agit de l'approche interculturelle que nous allons aborder dans la section suivante.

4.2 Choix méthodologique

L'approche interculturelle est une méthodologie d'enseignement dont l'objectif est de mettre l'accent sur des convergences, de s'attacher à des problèmes et des situations qui doivent être abordés dans toute leur complexité et leur globalité (Abdallah-Preteceille, 2004, p. 148). La transmission des connaissances prime sur l'approche interculturelle dans l'enseignement linguistique au Japon. Les connaissances culturelles sont certes indispensables en tant que base ou outil pour l'apprentissage linguistique et pour la communication avec un natif. De plus, l'approche interculturelle ne serait pas facile à réaliser au Japon car les mentalités et comportements japonais refusent les interactions verbales en public : la peur de se tromper, le manque d'habitude de discussion en classe et la culture du silence. Cependant, il ne faut pas pro-

gresser de façon univoque en se bornant à engager un maximum d'informations. Puisque la culture évolue comme la société évolue, et que Paris est à sa pointe, il faut apprendre à interpréter, à appréhender et à analyser les données culturelles. C'est la méthode pour développer la compétence interculturelle, qui demande au préalable des connaissances sur la culture d'origine, l'identité et le soi, et qui est demandée dans l'apprentissage linguistique et dans la formation d'un acteur social susceptible de vivre dans la mondialisation économique.

On ne peut pas choisir entre la transmission de connaissances et l'approche interculturelle comme méthodologie d'enseignement : les deux sont nécessaires et en corrélation.

4.3 Rôle de l'enseignant

Comme nous l'avons vu précédemment, le rôle de l'enseignant s'avère important dans le traitement des données culturelles. Contrairement aux manuels dont la quantité et la qualité des faits culturels sont limitées, le discours de l'enseignant peut les enrichir. J.-C. Beacco (2000, p.148) explique cette influence :

« (...) les représentations d'une société étrangère que les enseignants de langues mettent en circulation sont pourtant déterminantes pour la construction du savoir culturel, car c'est par leur truchement direct et par celui du manuel que se réalise une sorte d'expérience vécue d'une culture étrangère. »

Il s'agit de la « pseudo expérience » des apprenants. Le discours de l'enseignant est bien plus riche d'images concrètes et d'authenticité que les descriptions des manuels, parce qu'il se fonde sur des expériences vécues. Mais le danger est que les apprenants le prennent pour un seul modèle du pays et de la culture, alors qu'il existe une diversité d'interprétations. Il est souhaitable que l'enseignant, natif ou non, ait une expérience d'acculturation pour qu'il ait lui-même l'ouverture d'esprit et la réflexion suffisante sur une culture autre et sur la sienne. Il doit être également en mesure de porter un regard objectif sur ce qu'il a vécu et d'orienter les apprenants vers l'interprétation des faits et vers l'ouverture d'esprit. Sa position doit être la plus neutre possi-

ble.

Que l'enseignant soit natif ou non, il n'aura pas été formé à l'enseignement de la culture (Naito, 1993, p. 572). Sa méthode se développe au fur et à mesure du nombre de cours et du public concerné. Comme une méthode d'enseignement ne doit pas en général être acquise une fois pour toutes, celle de la culture doit constamment être révisée. C'est le travail de ce que M. Byram *et al.* (2002, p. 10) appellent « un bon professeur » :

« (...) un enseignant capable de faire saisir à ses élèves la relation entre leur propre culture et d'autres cultures, de susciter chez eux un intérêt et une curiosité pour « l'altérité », et de les amener à prendre conscience de la manière dont d'autres peuples ou individus les perçoivent – eux-mêmes et leur culture. »

L'enseignant ne peut pas trancher sur les avis des apprenants concernant la culture, ni dire si c'est correct ou incorrect, comme il peut le faire, en principe, pour la langue. Il n'y a pas d'avis correct ou faux, même s'il s'agit de stéréotypes. Chacun a son interprétation, d'où l'importance de savoir comment conduire cette interprétation et respecter la différence culturelle.

4.4 Synthèse

L'envie de connaître la culture française constitue une des raisons principales de l'apprentissage du français et la culture parisienne, en particulier, s'avère dominante dans ce domaine. Même si elle fait partie bien évidemment de la culture française, il nous semble cependant qu'elle dépasse celle-ci en ce qui concerne les besoins des apprenants et la quantité et la qualité de la composante culturelle des manuels. Il est impossible de faire l'impasse sur Paris, d'autant que les apprenants ont de plus en plus de connaissances acquises par des outils informatiques et/ou un contact direct.

Que les apprenants fassent leurs les données culturelles et les interprètent, cela dépend de la qualité de l'enseignant. La richesse de la substance culturelle d'un cours est tributaire des connaissances antérieures et de la bonne volonté des apprenants ainsi que de la façon avec laquelle l'enseignant aborde la composante culturelle en classe, à l'usage des manuels et/ou de ses propres expériences. Ce n'est pas une question relevant de la nationalité de

l'enseignant. De ce point de vue, l'approche interculturelle se révèle indispensable pour que les apprenants soient plus motivés dans leur apprentissage en interprétant et découvrant la diversité culturelle par l'intermédiaire de leurs représentations et images.

5 Conclusion

Les apprenants s'intéressent en effet beaucoup à Paris. Ses caractéristiques multinationales, multirégionales et originales attirent les gens, de même que la symbiose entre une stimulation et une confiance que la ville offre. Ils prennent plaisir à s'émerveiller du changement rapide et à retrouver ce qui est familier et traditionnel dans Paris. Leurs besoins intellectuels ne s'assouviennent pas. Bien qu'il y ait des différences quantitatives et qualitatives entre les manuels japonais et français, leurs descriptions de Paris servent à motiver les apprenants dans leur apprentissage linguistique et culturel et, si elles sont introduites par l'enseignant avec l'approche interculturelle, elles donnent également l'occasion de les interpréter à leur manière, d'appréhender la diversité culturelle et de se référer à leur culture d'origine. Le rôle de l'enseignant est primordial dans le processus de l'approche interculturelle, actualisant au passage les descriptions culturelles des manuels, en y ajoutant de nouvelles informations ou en parlant de ses propres expériences.

Nous revenons enfin à notre question initiale : que signifie « la présence de Paris » dans l'apprentissage du français ? J.-C. Beacco (2000, p. 17) dit : « L'apprentissage d'une langue étrangère implique comme mécaniquement la présence de quelques éclairages culturels ». Ces éclairages culturels sont souvent de Paris dans le cas du français au Japon. Et à partir des éclairages culturels de Paris, les apprenants élaborent leurs images de Paris, découvrent quelque chose de nouveau et ainsi s'intéressent davantage à la langue. Dans la présente étude, nous avons vu que la présence de Paris était très forte dans la situation d'apprentissage. Elle mesure le degré d'intérêt culturel des apprenants et indique la potentialité de l'enseignement linguistique. Nous nous permettons ainsi de conclure que la présence de Paris est favorable à l'apprentissage du français au Japon.

On ne peut pas vivre sans culture, comme on ne peut pas vivre sans langue. L'appréhension d'une culture autre et le fait de vouloir connaître l'altéri-

té sont indispensables pour se sensibiliser au monde où la multiplication des contacts et la complexification de la société deviennent de plus en plus fréquentes et naturelles.

Références

- Abdallah-Preteceille, M. (2004), *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris : Anthropos.
- Beacco, J.-C. (2000), *Les Dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris : Hachette FLE.
- Bernard, J.-P. A. (2001), *Les Deux Paris : les représentations de Paris dans la seconde moitié du XIX^e siècle*, Paris : Champ Vallon.
- Besse, H. (2004), *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris : Didier.
- Bogaards, P. (1991), *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris : Didier.
- Byram, M. (1992), *Culture et éducation en langue étrangère*, Paris : Didier.
- Byram, M., Gribkova, B. et Starkey, H. (2002), *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues – une introduction pratique à l'usage des enseignants*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Castellotti, V. et Moore, D. (2002), *Représentations sociales des langues et enseignements, guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation pluri-lingue – Étude de référence*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Chadych, D. et Leborgne, D. (2006), *Paris – son histoire, ses quartiers & ses monuments – pour les nuls*, Paris : Éditions Générales First.
- Goodenough, W. H. (1964), « Cultural anthropology and linguistics », in Hyman, D. (ed.), *Language in Culture and Society*, Harper and Row. In Byram, M. (1992), *op. cit.*
- Jodelet, D. (1997), « Représentations sociales : un domaine en expansion », in Jodelet, D. (éd), *Les Représentations sociales*, Paris : PUF.
- Moliner, P. (1996), *Images et représentations sociales – de la théorie des représentations à l'étude des images sociales*, Grenoble : PUG.
- Naito, S. (1993), *Les Difficultés linguistiques et culturelles dans l'enseignement du français au Japon*, thèse de doctorat sous la direction de R.

Galisson, Paris : Paris III.

Zarate, G. (1995), *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris : Didier.

Annexe 1 : Résultats du questionnaire nombre d'exemplaires : 216

1) Âge

10-19 ans	89
20-29 ans	82
30-39 ans	27
40-49 ans	5
50 ans -	12

2) Sexe

Femme	151
Homme	65

3) Durée de l'apprentissage du français

Moins d'un an	90
1-3 ans	88
3-5 ans	8
5-10 ans	7
10 ans -	10

4) Pourquoi avez-vous choisi le français comme 2^e langue étrangère ?

Par hasard	21
L'obligation universitaire	20
Vouloir apprendre une autre LE que l'anglais	18
Par intérêt	13
Pour le voyage	13
Parler le français est bien vu	12
L'intérêt pour la langue	11
Le français est beau	11
Pour les études en France	11
Le cinéma	7
J'aime la France	7

5) Séjour à Paris (court et long terme)

Jamais	127
Séjour très court (- de 7 jours)	26
Séjour court (+ de 7 jours)	18
Séjour moyen (1-3 mois)	6
Séjour long (+ de 3 mois)	25

6) Cochez un seul numéro qui correspond à votre intérêt. Pour 2, 4 et 5, précisez.

1	Paris	97
2	Province (autre que Paris)	28
3	France	68
4	DOM-TOM	4
5	Pays francophones	14

2 : Lyon (5), Provence (4), Marseille (2), Bourgogne (2), Normandie (2), etc.

4 : Nouvelle-Calédonie (2), Martinique (1), Tahiti (1).

5 : Canada (5), Suisse (3), Pays africains (3), etc.

7) À quoi pensez-vous quand vous entendez le mot « France » ? (3 mots / personne)

Le pain	55	Les arts	24
Le vin	54	Louvre	21
Tour Eiffel	44	Le drapeau tricolore	12
La cuisine	43	Arc de Triomphe	11
La mode	31	Le dessert	11
Paris	28	Z. Zidane	10

8) À quoi pensez-vous quand vous entendez le mot « Paris » ? (3 mots / personne)

Tour Eiffel	78	Versailles	10
Louvre	56	La culture	9
Arc de Triomphe	41	Les musées	9
Paris collection	22	Les arts	9
La mode	19	La capitale	8
Seine	16	Révolution Française	8
Champs-Élysées	12	L'architecture	8

9) Comment avez-vous obtenu ces connaissances sur Paris ? (réponses multiples possibles)

Journal	23	Voyage en France	41
Magazine	61	Cours de français	56
Livre	99	Manuels de français	20
Cinéma	56	autre	38
Télévision	116		

10) Pensez-vous que les mentions sur Paris sont :

Utiles	76
Plutôt utiles	93
Ni utiles ni inutiles	32
Plutôt inutiles	2
Inutiles	2

11) L'histoire vécue à Paris d'un enseignant de français est :

Utile	112
Plutôt utile	71
Ni utile ni inutile	22
Plutôt inutile	1
Inutile	2

12) Dans ce cas-là, quel type d'enseignant préférez-vous?

Français	98
Francophone	26
Japonais	96
autre	5

Annexe 2 : Étude comparative des descriptions de Paris

	<i>Manuels japonais</i>	<i>Manuels français</i>
<i>Dans un dialogue / sur une scène</i>	L'histoire se déroule à Paris. Présentation de Paris.	Peu d'histoires à Paris, discret et moins touristique. Fonction d'actualiser les dialogues.
<i>Dans le cadre de la civilisation</i>	Varié, riche en couleurs culturelles. Avec explications complémentaires.	Varié, riche en couleurs culturelles. Avec explications profondes / photographies.
<i>Dans des photographies et dessins</i>	Plus de dessins que de photographies.	Très varié. Fonction de déclencheur d'activités.
<i>Dans des citations littéraires</i>	Radio NHK (2004) « Paris, à travers la littérature ».	Peu.
<i>Dans des documents authentiques</i>	Télévision NHK (2006) petites interviews des Parisiens.	Pas beaucoup mais varié : tableaux, site internet, cartes postales, etc.
<i>Synthèse</i>	Très touristique et culturel. Un peu superficiel.	Tous les aspects de la francophonie (positifs et négatifs). Rôle de déclencheur d'activités.

(Université Keio)

La pensée culturelle de Senghor : la symbiose des langues et des cultures

TOBA Misuzu

Résumé

Le premier Président de la République du Sénégal, Léopold Sédar Senghor, qui est l'un des fondateurs de la Francophonie, est souvent considéré comme un défenseur de la langue française. Il a proposé, revendiqué la Négritude, et a demandé la restauration de la culture africaine. Pour lui, la francophonie et la Négritude ne sont pas contradictoires et il considère qu'elles sont compatibles au sein de la francophonie. En outre, il a souhaité la fondation d'une « civilisation universelle » en posant les fondations de relations égales entre la culture africaine et les autres cultures, en particulier, bien sûr, la culture française. Sans doute, ces idées sont-elles dues à l'éprouvante expérience infantile de discrimination raciale qu'il a faite en tant que noir, de son propre métissage, et du conflit qui provient de son admiration conjointe pour l'Afrique et pour la France.

Mots clefs

Francophonie, négritude, civilisation universelle, métissage.

Quand on entend le nom de Senghor, on se rappelle immédiatement que c'est un poète africain, l'un des fondateurs de la Négritude, et aussi qu'il a été le Président du Sénégal. Cependant, je souhaite insister sur un point en particulier : Senghor est un personnage central de la Francophonie. Je distingue la « Francophonie » avec une majuscule, qui désigne l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF), de la « francophonie », qui nomme les liens privilégiés entretenus entre les hommes et les femmes de langue française. En mai 2009, elle regroupait 70 membres, comprenant des pays observateurs. La France est toujours le plus grand pays à investir, et le siège de la Francophonie se trouve à Paris. Par conséquent, on n'a cessé de blâmer la Francophonie en disant qu'il s'agissait d'une organisation favorisant le maintien et l'influence de la France sur ses anciennes colonies, et aussi qu'elle marquait la réapparition de l'empire colonial français. En réalité, l'Algérie qui a acquis

son indépendance en échange de son sang n'a pas rejoint la Francophonie pour des raisons politiques, alors que les pays maghrébins voisins font partie de l'organisation.

Cependant, il s'agit d'une erreur si l'on considère que cette organisation, qui s'est élargie jusqu'aux pays de l'Europe orientale, regroupe aussi des pays africains qui n'étaient pas d'anciennes colonies françaises, ce qui manifeste « la volonté impériale » de la France, comme Chauprade (1996, pp. 128-129) le remarque.

Ainsi, si la Francophonie est considérée seulement sous l'angle de la diffusion du français, est négligé le fait que la Francophonie soutient « une symbiose de langues et cultures ». Dans cet article, on examinera la pensée culturelle de Senghor en élucidant ses idées quant à la question de la Négritude, à la question linguistico-culturelle et en consultant *Liberté*, série de cinq volumes comprenant des paroles, des essais, et aussi des préfaces, afin de dégager l'idée de base de la francophonie.

1 La Négritude

La notion de Négritude est célèbre. Senghor est connu pour l'avoir diffusée. D'après l'auteur, « la Négritude n'est ni racisme ni contorsions vulgaires. C'est, tout simplement, *l'ensemble des valeurs de civilisation du monde noir* » (Senghor, 1964, p. 400). Comme il le dit dans une conférence, il a lancé le mouvement de la Négritude dans les années 1931-1935, qui correspond au mouvement *Negro-Renaissance* de 1903, fondé par des noirs anglophones, des Négro-Américains (Senghor, 1993, p. 14-15). Ainsi, l'origine de la pensée provient du continent américain, au-delà de l'Atlantique, et donc le « nègre » auquel Senghor fait référence ne se limite pas à l'Afrique.

Avant le mouvement de la Négritude, le germe de cette pensée a paru dans la revue *The Nation* le 23 juin 1926. Sous la signature commune de Césaire, Damas, Langston et Senghor, il est défini comme suit : « Nous, créateurs de la nouvelle génération nègre, nous voulons exprimer notre personnalité noire sans honte ni crainte. [...] Nous savons que nous sommes beaux. Et laids aussi » (Senghor, 1993, p. 15). Ils indiquent que la Négritude n'est pas une exigence visant à glorifier le caractère noir, mais elle est tout autant la manifestation de l'identité des noirs qu'un désir de reconnaissance.

Senghor s'est efforcé d'acquiescer la culture française après son retour en France en 1928, mais sa conscience d'être un Africain s'est fortifiée suite à des rencontres avec des Antillais, comme Césaire. Ensuite, le mouvement de la Négritude sera porté par ce petit groupe.

Dans la conférence faite à la Chambre de Commerce de Dakar, le 10 septembre 1937, Senghor a prononcé un discours intitulé « Le Problème culturel en A.O.F. ». Bien qu'il n'y ait aucune référence directe au terme de Négritude, le rétablissement des « *valeurs noires* » (Senghor, 1964, p. 19) et du bilinguisme est présenté positivement. Le premier Festival mondial des arts nègres, qui a été organisé par Senghor à Dakar en 1966, était un grand pas menant vers la réalisation de son idéal. Selon le discours d'ouverture de Senghor, le rôle et la signification que les Sénégalais trouvaient dans ce festival étaient « la Défense et Illustration de la Négritude » (Senghor, 1977, p. 58) en présence d'ethnologues, de sociologues, d'historiens, de linguistes, d'écrivains et d'artistes qui étaient venus de continents différents. Le point important est qu'« il ne s'agit pas seulement de défendre l'Art nègre du passé, tel qu'il est exposé, aujourd'hui, au *Musée dynamique* » (Senghor, 1977, p. 60). Comme l'écrivain tchadien Nimrod (2006, p. 100) l'indique, Senghor a rappelé et enseigné aux auditeurs leurs racines et leur culture africaine, que la colonisation leur avait fait oublier au sein de la modernité. Le regard de Senghor porte beaucoup plus sur le futur que sur le passé de l'Afrique. Il souhaite que la culture et le peuple de l'Afrique soient admis dans un avenir prochain, tels qu'ils sont, dans le monde.

Senghor s'opposait à l'attitude du prêtre et à celle de ses camarades blancs qui l'ignoraient dans sa classe du collège théologique, alors qu'il y était entré nourri de grandes espérances, et il s'est efforcé de rétablir son identité. Il avait une sensation d'inégalité, due à l'attitude des gens, avant tout celle de l'ancienne colonie vis-à-vis d'un noir, et a pris alors conscience d'être « un noir » stigmatisé par l'extérieur. On pourrait donc dire que l'origine de la pensée de la Négritude se trouve dans l'infériorité extrême dans laquelle il a été mis.

2 Une relation avec l'ancien colonisateur, la France et le français

Senghor, qui maîtrisait le français et qui a été l'initiateur de la Francopho-

nie est devenu membre de l'Académie française. De là vient qu'il est décrit comme « l'homme de la France » par Diop, B.-B., le romancier sénégalais (Thorin, 2006, p. 96). Senghor déclare qu'il aurait également choisi le français s'il lui avait été donné l'occasion de sélectionner une langue. Lui a été forcé d'apprendre cette langue, celle du colonisateur. Ngūgī (1986) dit que ces mots de Senghor sont lyriques.

Cependant, si on souligne seulement son attitude positive envers la France et le français et qu'on ne traite pas la question de la « complémentarité » entre les cultures et la « symbiose » auparavant mentionnée, la Négritude peut paraître un terme raciste, et pire, la Francophonie prend des airs d'impérialisme linguistique, celui du français, et non plus celui de l'anglais. Il est aussi nécessaire de voir à nouveau son attitude envers l'ancien colonisateur et sa culture. « La Culture consiste à assimiler, non à être assimilé » est une expression importante répétée chez Senghor quand il mentionne la relation avec l'ancien colonisateur. D'après Senghor (1964, p. 316), il ne s'agit pas d'une expression originale, car elle provient de Montaigne, et il l'a apprise dans un cours à la Sorbonne. Même si cela est vrai, on doit considérer la signification de l'« assimilation » telle qu'il l'utilise. Ce sont des exemples auxquels il se réfère à maintes reprises. Il utilise les mots : « la terre » et « une greffe » pour parler de l'« assimilation » idéale.

« Avec les instruments nouveaux, importés d'Europe, importés de France, c'est la terre même de l'Afrique qu'il cultivera. » Encore une fois, c'est là le but ultime de la colonisation : une fécondation intellectuelle, une greffe spirituelle. En d'autres termes, pour reprendre la conclusion de mes prolégomènes : « une assimilation qui permette l'association ; mais une assimilation par l'indigène » (Senghor, 1964, p. 68).

Ainsi, ce n'est pas une « assimilation » unilatérale de l'extérieur mais une assimilation positive liée à l'intention des autochtones eux-mêmes. C'est justement ce que l'expression « assimiler, non être assimilé » signifie. De plus, « on range encore les peuples d'Afrique noire parmi les “ primitifs ” » (Senghor, 1964, p. 240) mais il ajoute qu'il faut être vivant pour assimiler et que la théorie de la « table rase » du Nègre est un non-sens (Senghor, 1964, p. 94). Il

accentue ainsi le fait que l'Afrique a sa propre culture, et demande simultanément des efforts de la part de l'ancien colonisateur.

3 Pour les langues africaines

Senghor s'est intéressé à ses racines et a fait des recherches sur les langues et sur les arts africains, autant de choses qu'on ne lui avait pas enseignées (Barrada et Gaillard, 2006, p. 63). De plus, il pensait que « la promotion des cultures du Tiers-Monde, singulièrement de leurs langues sont les meilleurs véhicules des cultures » (Senghor, 1993, p. 138), et aussi que « la langue est, en même temps, le véhicule et l'instrument majeur de toute culture » (Senghor, 1993, p. 191), et il s'est occupé de l'enseignement des langues négro-africaines pendant quinze ans (Senghor, 1993, p. 138).

C'est en 1937, quand il avait 31 ans, qu'il a profité de ses vacances pour revenir au Sénégal et a redécouvert la culture africaine. Il a alors préconisé le retour aux « langues nationales » (Senghor, 1993, p. 188). L'adoration de Senghor pour la terre africaine s'est approfondie à partir de sa visite en Afrique et au sein du mouvement de la Négritude en France. Pour lui, les langues africaines ne sont pas des langues imparfaites, qui seraient inférieures aux langues européennes. Il s'opposait catégoriquement à toute vision considérant la culture africaine comme primitive. La culture africaine est même, à ses yeux, quelquefois supérieure à la culture européenne. Il faut attirer l'attention sur le fait que Senghor, qui n'est pas toujours opposé à l'assimilation économique et politique, montre une attitude de refus radical envers l'assimilation culturelle. C'est justement la raison pour laquelle il explique la nécessité d'instruire et de maintenir des langues locales autres que le français.

Il a ainsi proposé et demandé : « Travaillons à faire de l'Ouest-africain, politiquement, un citoyen français : mais culturellement ? » (Senghor, 1964, p. 13). Ensuite, il a ajouté : « Notre milieu n'est plus ouest-africain, il est aussi français, il est international ; pour tout dire, il est *afro-français* » (Senghor, 1964, p. 14).

L'« afro-français » implique l'enseignement du français et d'une langue indigène (Senghor, 1964, p. 18), il n'indique ni une Afrique à la française, ni une francisation de l'Afrique. C'est-à-dire que la culture africaine ne dépend pas de la culture française, mais qu'elles sont situées à égalité. Pour lui, la vé-

ritable culture est faite d'enracinement et de déracinement. L'enracinement au plus profond de la terre natale : dans son héritage spirituel. Le déracinement signifie l'ouverture à la pluie et au soleil, aux apports féconds des civilisations étrangères (Senghor, 1993, p. 25). Ceci mène à une discussion sur le mélange et la coexistence des cultures, mais on constate qu'il se fonde sur les cultures africaines et les langues africaines comme point de départ. Les cultures africaines et européennes sont complémentaires. Il pense qu'il est possible d'avoir une littérature noire en langue française ; toutefois, il pense qu'une telle littérature ne saurait exprimer toute leur âme, leur saveur, leur odeur, leur accent, et un certain timbre noir aux instruments européens. Enfin, il propose que les ouvrages scientifiques soient écrits en français, et qu'en langue indigène le soient des genres littéraires qui expriment le génie de la race : la poésie, le théâtre, les contes (Senghor, 1964, p. 19).

Ce qu'il recommande ainsi, quant à la question linguistique, est le bilinguisme. Il dit, autrement : « [...] nous avons choisi, consciemment, le bilinguisme comme moyen privilégié, [...] le bilinguisme franco-sénégalais. Il avait le choix, à l'exclusion de toute autre, de la langue française ou de la langue wolofe, mais comme chef d'État dans un régime présidentiel, il n'a pas choisi le français pour deux raisons : c'est, d'une part, par fidélité au principe de l'enracinement dans la Négritude. D'autre part, il connaissait bien les vertus de rationalité mais aussi les limites de la langue française, sinon l'impossibilité, d'exprimer les mystères de l'âme noire » (Senghor, 1993, pp. 244-245).

4 La symbiose des cultures et la construction de la civilisation universelle

Comme on vient de le souligner, le point de départ de la Négritude chez Senghor se trouve dans une pensée selon laquelle la culture africaine doit être considérée l'égale de la culture européenne. Cela signifie qu'on doit choisir aussi bien des éléments de la culture européenne que des éléments de la culture africaine parce que « l'Europe (a) ses "ombres" et ses "clartés" comme l'Afrique noire » (Senghor, 1964, p. 91). Ce qu'il encourage alors n'est pas de « subir » tout sans défense mais de « choisir » entre elles, et cette attitude se perpétue à travers le français. Je citerai les mots suivants de Senghor :

« Le français est notre langue officielle ; et c'est d'abord à la France que nous demandons l'assistance culturelle, à la France de former nos élites. [...] Avec votre langue, nous essayons d'acclimater le meilleur de vous-mêmes : plus que votre logique et votre clarté, votre *méthode* » (Senghor, 1964, pp. 318-319).

Senghor revendique le maintien de l'autonomie de l'Afrique, mais ne nie pas la relation avec l'ancien colonisateur et il demande une participation positive de la France. Bien sûr, le français lui-même est un héritage du colonialisme et n'a pas été choisi par l'Afrique elle-même comme langue pédagogique. Cependant, d'après Senghor c'est une « arme » (Senghor, 1964, p. 399), utile, sélectionnée par des pays ex-colonisés pour servir même après l'indépendance. De plus, cette langue est devenue un outil qui « se plie » (Senghor, 1993, p. 79) aux usagers. Ici, il se plaint de ce qu'« [...] à côté des transfigurations que les poètes négro-américains et négro-africains ont fait subir à la langue anglaise, celles que les poètes noirs ont fait subir à la langue française sont discrètes » (Senghor, 1993, p. 75). Mais, c'est à partir de là qu'une symbiose des civilisations et des cultures a pu se produire.

« Pourquoi ne pas unir nos clartés pour supprimer toute ombre ? Ou, pour employer une image familière, pourquoi, cultivant notre jardin, ne pas greffer le scion européen sur notre sauvageon ? Vertu des civilisations métisses. Il est significatif que les grandes civilisations aient été métisses » (Senghor, 1964, p. 91).

Senghor prend la métaphore de « la greffe » maintes fois, mais le point important est qu'il ne soutient pas la simple fusion des civilisations et cultures. La raison pour laquelle il prend l'image de la plante avec sa racine est qu'il souhaite nous faire sentir le souffle vital de la vie qui s'y trouve. « C'est de la greffe de celle-ci sur celle-là que doit naître notre liberté. Saveur du fruit de la greffe, qui n'est pas la somme des éléments composants » (Senghor, 1964, p. 103). De cette façon, l'Afrique devient un sujet positif qui introduit l'élément européen de manière constructive. Senghor a également présenté l'idée de « civilisation universelle » par le métissage des civilisations et cultu-

res.

La « civilisation universelle » est une civilisation qui inclut la civilisation et la culture africaine éliminées jusqu'ici. On pourrait dire qu'elle est une Utopie qui est menée par sa propre interprétation des concepts de Négritude, d'assimilation, et de métissage des cultures. En d'autres termes, la « civilisation universelle » de Senghor est portée par la redécouverte de valeurs appartenant à la nature noire, appelée Négritude, et aussi par l'assimilation mutuelle et par un métissage entre les cultures. Pourquoi Senghor a-t-il admiré à ce point le métissage ? C'est parce qu'il a un profond rapport avec sa propre origine, hybride, et avec sa situation personnelle.

5 Senghor et la francophonie

Senghor cherchait quelque chose qui succéderait à l'Union française (fondée en 1946) et à la Communauté française (fondée en 1958) qui perdaient leur substantialité. C'est en 1955, lorsque, dans le gouvernement d'Edgar Faure, il était chargé de la révision de l'article VIII de la Constitution, relatif aux départements, aux territoires d'outre-mer et aux protectorats, comme secrétaire d'État, que certaines idées de la Francophonie lui sont venues. Il a eu alors l'occasion de s'en entretenir avec Habib Bourguiba, et il s'est lié d'amitié avec lui afin de travailler ensemble à l'élaboration d'un « Commonwealth à la française » (Senghor, 1993, p. 134-263).

Senghor a prêté attention aux intérêts de la France afin de la faire participer à son projet de Francophonie. En fait, bien qu'il dût beaucoup à la France et au français, ce qu'il a visé n'était pas seulement la coopération entre des pays francophones. Il a également envisagé l'« Association des pays de langue romane » (Senghor, 1993, p. 139) qui n'a pas été réalisée, comme Communauté organique, pour entretenir des relations de coopération surtout avec les mondes hispanophone, lusophone et arabophone (Senghor, 1993, p. 138). Cette association devait s'étendre, comprendre la Francophonie, conduisant à la réalisation de la « civilisation universelle ».

La Francophonie est définie par Senghor comme « ensemble de nations dont le français est la langue nationale, la langue officielle ou la langue de communication internationale » (Senghor, 1993, p. 69). Ensuite, il évoque « des poètes qui ne sont pas de l'Hexagone dans les anthologies de poésie

française » (Senghor, 1993, p. 69), des Antillais, des Guyanais... Ainsi, on constate que la Francophonie ne vise pas pour Senghor la diffusion de la culture française. Elle est plutôt considérée comme quelque chose qui dirige notre attention vers une culture extérieure, surtout la culture africaine, qui avait été humiliée même dans le domaine de la recherche.

Comme Dumont (2001, p. 84) l'indique, il est vrai que Senghor se plaît à citer souvent le fameux *Discours sur l'universalité de la langue française* de Rivarol, au long des 300 pages de sa *Liberté 5*. Cependant, le point de vue senghorien n'est pas celui d'un acculturé, mais bien celui d'un penseur qui croit à la rencontre des cultures, à leur symbiose, bref, au métissage. Cela est montré plus clairement dans la préface au *Lexique du français du Sénégal*. Senghor y a noté que « nous sommes pour une langue française, mais avec des variantes, plus exactement, des enrichissements régionaux » (Dumont *et al.*, 1979, p. 3). De plus, il parle de « la nouvelle Francophonie », qui « préconise un bilinguisme, fondé sur les études contrastives des langues et cultures, (et) entend favoriser non pas la confrontation, mais la symbiose des valeurs, complémentaires parce que différentes » (Senghor, 1993, p. 252). Ici, « la nouvelle Francophonie » mène au bilinguisme. Pour Senghor, l'ouverture à la francophonie n'est jamais contradictoire avec un enracinement dans la Négritude, parce qu'il pense qu'elle est un « complément nécessaire ».

Références

- Barrada, H. et Gaillard, P. (2006), « Siradiou Diallo : Senghor m'a dit », *Jeune Afrique*, Hors-série n° 11, pp. 60-67.
- Chauprade, A. (1996), *L'espace économique francophone*, Paris : Ellipses.
- Deniau, X. (2001), *La francophonie*, Paris : PUF.
- Djian, J.-M. (2005), *Léopold Sédar Senghor : genèse d'un imaginaire francophone*, Paris : Gallimard.
- Dumont, P., Blondé, J. et Gontier, D. (éd.) (1979), *Lexique du français du Sénégal*, Dakar, NEA, Paris : Edicef.
- Dumont, P. (2001), *L'interculturel dans l'espace francophone*, Paris : L'Harmattan.
- Effa, G.-P. (2003), « Senghor et le français : la francophonie en question », in Boddaert, F. (éd.), *Agotem : pourquoi ne sommes-nous plus francophones*

- nes, 1, Sens : Obsidiane, pp. 7-12.
- Ngũgĩ, W.-T. (1986), *Decolonizing the mind : the politics of language in African literature*, London : J. Currey, Portsmouth : N.H, Heinemann.
- Nimrod (2006), « La passion culturelle d'un chef d'État », *Jeune Afrique*, Hors-série n° 11, pp. 98-100.
- Senghor, L.-S. (1948, 1969), *Anthologie de la nouvelle poésie nègre et malgache de langue française*, Paris : PUF.
- Senghor, L.-S. (1962), « Le français, langue de culture », *Esprit : Le français, langue vivante*, 311, pp. 837-844. (repris in Senghor, L.-S. (1964), *Liberté 1 : Négritude et humanisme*, Paris : Seuil, pp. 358-363).
- Senghor, L.-S. (1964), *Liberté 1 : Négritude et humanisme*, Paris : Seuil.
- Senghor, L.-S. (1971), *Liberté 2 : Nation et voie africaine du socialisme*, Paris : Seuil.
- Senghor, L.-S. (1977), *Liberté 3 : Négritude et civilisation de l'universel*, Paris : Seuil.
- Senghor, L.-S. (1983), *Liberté 4 : Socialisme et planification*, Paris : Seuil.
- Senghor, L.-S. (1988), *Ce que je crois : négritude, francité et civilisation de l'universel*, Paris : B. Grasset.
- Senghor, L.-S. (1993), *Liberté 5 : Le dialogue des cultures*, Paris : Seuil.
- Thorin, V. (2006), « Le catéchisme senghorien à l'index », *Jeune Afrique*, Hors-série n° 11, p. 96.
- (Université de Hitotsubashi, chercheur post-doctorat)

現代マダガスカル社会の言語事情
—マダガスカルの地方都市の小学校を事例に—
(La situation linguistique contemporaine de la société multilingue à Madagascar : le cas de l'enseignement primaire en province)

西本希呼 NISHIMOTO Noa

Résumé

Madagascar est multilingue, en ce sens que plus de 18 groupes ethniques malgaches ont gardé leur propre dialecte et que s'y ajoutent des Indo-Pakistanaïses, des descendants de Chinois, des habitants d'origine européenne établis depuis l'époque de la colonisation, et des immigrés européens qui forment aussi une des composantes importantes de la population de Madagascar.

Le présent article est une réflexion sur la question des langues et de l'éducation contemporaine à Madagascar d'après le travail que nous avons mené sur le terrain pendant six mois, en participant à des cours de l'école primaire dans le Sud, et aussi en communiquant en malgache avec des habitants afin d'appréhender leur conscience linguistique le plus directement possible.

Selon notre analyse, les élèves reçoivent un enseignement en français dès l'école primaire, cependant ils n'arrivent pas à comprendre les informations données dans le matériel pédagogique, surtout en province, à cause de la difficulté à comprendre les textes écrits en français.

Pour conclure, bien approfondir le malgache tout d'abord à l'école primaire comme moyen de communication entre locuteurs de langues régionales différentes mène à l'intercompréhension et à l'apprentissage d'autres langues, notamment le français. Enfin, il devrait être possible d'acquérir des connaissances et des outils émis en malgache et en français dans la société informatisée et mondialisée.

Mots clefs

Multilinguisme, éducation linguistique, dialectes, intercompréhension, conscience linguistique de locuteurs.

1 はじめに

本稿の目的は、筆者がマダガスカル語の記述研究を行う過程で明らかとなった、マダガスカル社会における言語社会の実態について報告するものである。主に、現地の

小学校で行った参与観察および聞き取り調査を基に、マダガスカルにおける言語使用の現状および、現地の話者意識について述べる。

筆者は、2006年からマダガスカル語の記述研究を開始し、マダガスカル語の中でも、南部で話されている未記述の方言を対象として記述と分析を進めている。インフォーマント探し、基礎語彙調査および例文の採集を主な目的として、2006年、2007年にマダガスカルで通算6ヶ月の現地調査を実施した。現地調査の前半では、研究対象の方言を決定するため、また、これからマダガスカル語の調査・研究を行う上で欠かせないマダガスカル語の習得を行うためにも、話者の属している民族や使用言語に関する話題を、ほぼ毎日行った。研究対象が決まり¹、一通りの基礎語彙調査や例文採集を終えた後半では、採集した言語資料の再確認、方言間での相違点・類似点を解明するために、インフォーマントとの対面調査時以外の買い物や食事といった日常行為においても、現地の人々との話題はマダガスカル語に焦点が行くため、言語の内的側面のみならず、マダガスカル社会の中での言語と社会というマダガスカル人自身の言語意識に触れる機会を多く得た。

マダガスカルは、旧宗主国の言語であるフランス語が植民地時代から現在に至るまで、教育、メディア、ビジネスで大部分を占め、実生活において欠かせない言語となっている。しかし、人口の約80%は、マダガスカル語のモノリンガルである (Bavoux, 2002; Randriamasitiana, 2003)。

マダガスカルにおける社会言語学的研究は、言語政策史に関わる歴史的記述が比較的多く存在し、現地調査に基づく研究の多くは、旧宗主国のフランス人によるフランス語を介した研究が占め、時代区分は21世紀以前が大部分である。

筆者は、できる限り現地の話者の言語意識を記述するために、実際に小学校の授業に参加し、現地語を介して意識調査を行った。本研究は、まだ発展途上にあるが、マダガスカル社会における言語使用の実態および、話者の言語意識を反映し、今後より本格的な社会言語学的調査を行うための、予備的資料として位置づける。また、旧宗主国のフランス人ではなく日本人であることから、旧支配国と被支配国との関係ではなく、第3者として客観的な立場での記述が期待される。

2 マダガスカルの民族と言語

マダガスカルは、1896年にフランスの植民地支配下となり、1960年に独立した。アフリカ大陸の東海岸に位置する、面積約58万km² (日本の約1.6倍)の島国である。マダガスカルで話されている現地語はマダガスカル語で、オーストロネシア語族に属し、マダガスカルの国民約2000万人に話されている。

5世紀から7世紀にかけて東南アジアから渡ってきた民族がマダガスカル人の祖先とされている。そのため、現在もアフリカ大陸の東海岸に位置しながら、アジア起源の言語と文化を保持している国である。多様な気候や自然環境から、マダガスカルに

¹ 南端部で話されている Antandroy 方言を修士論文および博士論文の研究対象としている。

は、狩猟採集民族、漁労民族、稲作民族などが分布し、マダガスカル語（マラガシ語）²を母語として話す伝統・生業・文化を異にする約20の民族集団が存在する。マダガスカル語³は、マダガスカル人としての一つの民族意識を形成し、同時に、マダガスカル語の地域方言は話者の属する民族を規定するアイデンティティの一つとなっている。それに加え、インド-パキスタン系の移民、中国系の移民およびその混血が、マダガスカル国民の重要な構成要素を担い、大半がマダガスカル語を日常生活に用いている。

3 マダガスカル語標準語と地域方言の位置づけ

多くのアフリカ諸国は、一国または一つの村や都市に、言語学的下位分類を異にする言語話者が居住し、現地語以外にリンガラ語やスワヒリ語などの共通語があり、さらにその上に、フランス語や英語などの旧宗主国の言語が公用語として存在している。それに比べるとマダガスカルの言語事情は一見単純である。簡単に述べると、マダガスカル人が母語として話す言語はマダガスカル語であり、マダガスカル語標準語が日本人にとっての日本語標準語と同じような位置にある。首都圏で話されている Merina 方言がマダガスカル語標準語の基盤となり、公的な場で用いられている。異なる方言話者同士では意志疎通ができないほど、語彙や音声面などの違いがあり、地域方言は多様である。しかし、マダガスカル語という同一の言語が基盤となっていることに変わりはない。そういう意味では、日本の事情と似ているといえる。日本との大きな違いは、教育がマダガスカルでは日本ほど普及していないため、マダガスカル語標準語の普及率や識字率が低く、書物やラジオ放送やテレビ放送などの公的な場で用いられるマダガスカル語標準語の学習を得る機会がマダガスカル人にはなかなかもてないことにある。

4 マダガスカルの言語使用の実態—現地調査に基づく現況報告—

国内で話されているマダガスカル語の方言差は、中央高地に位置する首都近辺に居住している Merina 族や Betsileo 族⁴および国外の研究者が認識しているよりは随分大きい。

大多数の学校教育を受ける機会のない社会層はマダガスカル語標準語の理解は挨拶表現や物の売り買いに必要な数字と表現などの日常会話の範囲内にとどまっている。

国際連合の定める最貧国の一つであるこの国では、学校教育の普及率は低く、識字率も低い。国全体での初等教育の就学率が、52.5%、中等教育が11.2%、高等教育が2.4%

² マダガスカルで話されている現地語に関して、日本語ではマダガスカル語、マラガシ語の2つの呼び方があるが、本稿ではマダガスカル語と呼ぶ。

³ マダガスカル語の研究に関しては、Dahl (1951, 1991), Adelaar (1989, 1994), マダガスカルの民族と国家に関しては、Raison-Jourde (2002) が詳しい。

⁴ Merina 族と Betsileo 族は、19世紀後半の西洋からの宣教師団の到着時に学校教育が義務化された民族で、現在は、フランスをはじめとする外国経営の企業に就業し、富を得ている民族である。

であり、残りの33.8%は、一切の学校教育を受けていない（INSTAT 2006）。国全体の識字率⁵は、62.9%である（ibid.）。

一方、旧宗主国の言語であるフランス語が、現在も教育・メディア・ビジネス・政治・海外との通信において、欠かせない言語である。マダガスカル人にとってのフランス語は知識と権威の表象でもある。しかし、フランス語の十分な運用能力をもつ者は、ごく一部のエリート層に限られる。Organisation Internationale de la Francophonie（2003）の調べによると、2000年の時点で、あらゆる状況においてフランス語で対処することのできる運用能力をもつ人口は全体の0.57%であり、限られた状況に限定した場合でも、15.82%にすぎない。

筆者の現地調査によると、現地語であるマダガスカル語の習得が不十分と言える小学校1年生から、マダガスカル語の読み書きと同時に、フランス語の学習が開始し、結果的に、小学校高学年の時点では、マダガスカル語とフランス語のどちらも十分な読み書き能力の習得ができず、授業科目の理解ができずにいることが明らかとなった。また、フランス語能力の有無は、情報収集面での格差や社会的立場の中での不平等を生み出す指標となり、貧富の格差を広げていることが浮き彫りとなった。

5 マダガスカルの国語・公用語－マダガスカル語とフランス語の社会の中での位置づけ－

ここでは、最初にマダガスカルの経験した言語政策の歴史を概略し、次に、今日における国語および公用語問題に関連した社会のなかでのマダガスカル語とフランス語の位置づけについて述べる。

マダガスカルは、1896年以後のフランスによる植民地支配下に、多くのアフリカ諸国と同様、いわゆるフランス語同化政策を経験した。1970年代に、フランス語同化政策に不満をもつ学生による暴動がきっかけとなり、マダガスカル語化政策が進められた。しかし、教材不足、マダガスカル語の専門家の不足、予算不足などが原因となり、政策は失敗となり、1990年代に再びフランス語化政策が行われた。本稿は主に現代の言語使用の実態と問題を提示することを中核とし、言語政策の歴史を詳細に述べることを目的としていないため、2000年代以前の言語政策の歴史に関してはBemananjara（1989）、Babault（2002）などを参照されたい。

1992年から2006年までのマダガスカル共和国憲法では、第4条に、「マダガスカル語はマダガスカルの国語（langue nationale）である」とされ、フランス語に関する言及はなかった。しかし、2007年4月に憲法が改正され、第4条に、「マダガスカル語、フランス語、英語はマダガスカルの公用語（langue officielle）である」という項目が追加された。英語に関する議論は、紙面上の都合から別の機会に譲る。憲法4条で言語について言及している箇所を以下に引用する。

Le malagasy est la langue nationale.

Le malagasy, le français et l'anglais sont les langues officielles.

2000年代になって、マダガスカル語の地域方言を尊重したマダガスカル語教育（国

⁵ 識字に関する定義は、15歳以上を対象とし、「文字の読み書きができ、簡単な計算ができること」とされる。

語教育)の本格的見直しが首都の大学の言語学者や言語教育関係者の間で企画が進められ (Rabenoro et Rajaonarivo, 1997; Rabenoro, 2005), 現在議論が展開中である。

5.1 マダガスカル語の位置づけ

マダガスカル共和国憲法第4条には、マダガスカルの言語に関して「*Le malagasy est la langue nationale.*」と規定している。しかし、実際のところ、国語 (*langue nationale*) がどこの方言を基盤にしているのかについては記されていない。1970年代のマダガスカル語化政策の過程で *Malagasy iombonana* (*malgache commun, malgache officiel*) という概念が生み出された⁶。Bavoux (1993) が述べているように、*malgache officiel* は、定義が明確にされておらず、国全体での意見の一致が見られない。*malgache officiel* は Merina 方言を指して言われることがしばしばある。実際、現地調査で筆者が話者とマダガスカルに存在する諸方言について話をしていると、マダガスカル人は、*Malgache officiel*, すなわち *Teny ofisialy* (「*teny*」言葉, 「*ofisialy*」公用の) と Merina 方言を同義で用いる。

参考までに、Toliara 市の果物売り場での会話と、Toliara 市の土産物市場の売り場での会話を引用する。1. で述べたように、筆者はマダガスカル語の記述を研究しているため、現地調査では日々マダガスカル語に関する話題を行っている。引用する会話は、この国の話者の言語意識を反映した典型例の一部である。

対話 (1) 2007年8月 屋台の果物屋で筆者がオレンジを買った時の対話

筆者「これください。これは Toliara の言葉ではなんているの？」

売り子「Toliara の言葉 (*Fiteny Toliara*) では、*orangy* って言う。オレンジは昔ベルギーからきたんだ。ちなみに、*Teny ofisialy* (公用語) では、*voasary* って言うんだ。でも私たちはここでは、*orangy* って言う。フランス語と同じだよ。」

対話 (2) 2007年8月 Toliara の土産物市場の店員との会話

筆者「お客は毎日どんな人がくるの？」

売り子「毎日外国人がいっぱい来るけどみな、見るだけで買わないんだ。」

筆者「Merina 族も今バカンスの時期だからいっぱい来てるね。彼らは Toliara の言葉をわかるの？」

売り子「Merina 族はどうせ私たちの言葉なんてわからないから、私たちが *Teny ofisialy* (公用語) を話して、会話するんだ。Merina 族はみなお金持ちのくせにケチでかわないんだ。」

対話 (1) と対話 (2) は南部の地方都市の話者意識である。一方首都付近ではどうであろうか。次に、首都での土産物市場での会話を引用する。

⁶ « *iombonana* » は、「コミュニティ, 社会」を意味する語根 *ombona* に、接周辞 *io-na* がつき、修飾語となり、「*Malagasy iombonana*」は、「社会全体に普及するマダガスカル語」という意味となる。

対話 (3) 2007年9月 首都 Antananarivo の土産物市場での会話

筆者「・・・南部での調査は大変だったよ。暑いしね・・・言葉も首都で話されているのとはちがうね。」

売り子「ああ。大変だとも。遊びにいったことあるからよくわかるよ。私は南部の人らがきらいだ。南部の人らは怠け者だし、学校の学費だって安いのにみんないかないし働かないんだよ。Teny gasy (「teny」は言葉, 「gasy」は「malagasy」の省略形で, Teny gasy は「マダガスカル語」) も通じないから僕たちと会話できないんだ。・・・」

対話 (1), (2), (3) から, 2点のことが言える。1点目は, マダガスカル語の方言差に関して, 他の民族と接したことがある場合は, その差を話者は経験的に意識していることである。2点目は, Merina 族と地方の民族との間には民族対立が見られ, Merina 族が社会的に上位に位置する支配民族である。また, 他の民族は Merina 族に対する不満が高く, それが言語意識にも現れている。Toliara は, 2007年に, Merina 族が経営するレストランやホテルが焼き討ちにあうなどの暴動が起きた地域である。

5.2 フランス語の位置づけ

1992年から2006年までのマダガスカル共和国憲法には, フランス語の位置づけに関する言及はなかった。実際は, 植民地時代の名残から, 店の看板や通り名にはフランス語が多くみられ, 行政文書, 国外との通信手段はフランス語で行われてきた。2007年4月に, 憲法が改正され, 第4条に, 「フランス語はマダガスカルの公用語である」と追加された。しかし, 冒頭でものべた通り, マダガスカル人の約80%がマダガスカル語のモノリンガル話者である。そして, 2000年の時点で, あらゆる状況においてフランス語で対処することのできる運用能力をもつ人口は全体の0.57%に過ぎない。

マダガスカルで話されているフランス語には, いくつかの種類がある。たとえば, Bavoux (1993) は, 学校で学ぶフランス語, Tananarive⁷ や地方都市の富裕層の話すフランス語, 海岸部で話されている混血の間で話されているフランス語に分けている。また, Randriamasitiana (2003) のように, マダガスカル語とフランス語が混じり合った言語を *frangache* とよぶ場合もある。

マダガスカル語標準語ができれば, マダガスカル人同士では意思疎通は可能であるため, マダガスカル人の家庭などの私的空間ではマダガスカル語を話し, 公的空間でもマダガスカル人同士ではマダガスカル語で問題ない。何のためにフランス語があるのか。フランス語はマダガスカル人同士での会話ではなく, 主に, 外国人観光客や在住外国人との交流のために使われる。また, 社会の昇進, 現金収入の獲得, 進級, 外部との通信のための言語である。

都市部で, マダガスカルに長期滞在する外国人の居住地の夜警, 運転手, 家政婦として働く際も, フランス語が必要となる。観光客相手の商売や, フランスを中心とする外国資本の会社に就職するなど, 現金収入を獲得するためにもフランス語は需要の

⁷ 首都 Antananarivo に住む人のことを指して言う。

高い言語である。

ここに、マダガスカル人経営のホテルの従業員（マダガスカル人男性、50代、非識字者）が、子どもを学費が公立よりも高くつく私立の学校に通わせる理由について尋ねたときの回答を引用する。

2006年8月 マダガスカル人経営のホテルにて

筆者「公立の小学校のほうが学費は安いでしょ。なぜ、お金がかかるのにわざわざ私立の学校へ子どもを通わせるの？」

従業員「私は字が全く書けないんだ。仕事に必要なだからフランス語は耳で学んだ。フランス語ができないと、仕事はない。なぜ親が公立の学校より、私立の学校に行かせるかって？私立のほうがたくさん学べるからだ。私立はフランス語の表現だってたくさん学べる。」

大学での講義はフランス語で行われ、情報技術などの高度な専門技術を必要とする分野の専門学校で用いる言語もフランス語である。Académie Malgache が公民教育のためのマダガスカル語フランス語・フランス語マダガスカル語彙集 (Vocabulaire pour l'Éducation civique des Jeunes) を刊行するなど、技術用語や専門用語のマダガスカル語訳を進めている。しかしながら、科学技術用語のマダガスカル語への翻訳または借用などの整備が整わず、技術用語の整備に関する国内の有識者の間での見解は一致していない。現時点では、多くの場合、専門書や学術書は依然としてフランス語によって書かれたものを参照しなければならない。1990年代初期にフランス語を全国民に普及することで、フランス語で発信される情報にフランス語ができる一部の首都圏の民族だけしかアクセスできないという不平等を減らすことを理念の一つとしてかけ、フランス語の見直しが強化された。2000年代では、マダガスカル語、算数とならんで、フランス語は教育関係者が重要視している教科である。

6 マダガスカル南部州の公立小学校の事例研究

6.1 マダガスカルの教育制度と教育媒介言語

マダガスカルでは、5年間の初等教育、4年間の中等教育を経て、3年間の高等教育へと進学する。その後、大学入学資格試験 (examen du baccalauréat) に合格した者は、大学に進学する資格をもつ。初等教育と中等教育の年数に関しては、ここ数年、何度も改革が行われ、定まっていないことが、保護者の間でしばしば問題視されている。

マダガスカルでは国全体で統一した教育制度をとっており、初等教育の2年目までは、マダガスカル語標準語を主な媒介言語として授業が進められるが、3年目以後は、マダガスカルの歴史・伝統、マダガスカル語以外の授業科目は原則フランス語で行われる。高等教育以後は、全ての科目がフランス語で行われる。

教育を受ける権利は憲法 23 条⁸で保障されているが、国全体での教育の義務化は制

⁸ Article 23 - Tout enfant a droit à l'instruction et à l'éducation sous la responsabilité des parents dans le respect de leur liberté de choix. L'État s'engage à développer la for-

度化されていない。たとえば、現地の教育機関に勤めるスタッフの話によると、南部の一部の都市⁹では、男性には教育を義務化しているが、女性は教育よりも結婚が望まれるとされる。農村部では、教育よりも、牧畜や農耕などの家事手伝いに従事させることを保護者が望む。一方、首都では、保護者は積極的に幼稚園に子どもを送り、早期からフランス語を教育している姿が観察された。

6.2 Toliara 市の公立小学校での参与観察

現在筆者が、主な調査地としているマダガスカル南部州 Toliara の州都 Toliara 市での小学校での参与観察を事例に、マダガスカル語標準語とフランス語という、どちらも南部では普及していない言語を媒介に授業が行われることの問題点について検討を行う。Toliara 州はマダガスカル語の識字率が 23% -42% の地域である (INSTAT 2006)。

はじめに、Toliara 市にどんな民族と話者集団が暮らしている地域であるかを述べる。Toliara 市 (人口 20 万人、面積約 17 万 km²) は、マダガスカル南部に位置する、マダガスカルの 6 つの都市のなかで、もっともインフラ設備の遅れた都市である。南部地方に分布する 7～8 ほどの民族集団が居住していて、Vezo 族が Toliara 市での大多数を占めている。市内ではほかの民族同士で話す場合は、Vezo 方言を中心としてほかの方言と混ざり合った、Toliara 市の地域方言で会話を行う。Merina 族や Betsileo 族などの首都近辺の民族が観光やビジネスで Toliara 市を来訪した際は、標準マダガスカル語を通じて意思疎通を行うことになる。

筆者は、約 1 ヶ月間 G 小学校の授業に参加した。教室の出席者数は約 60 名で、教科書は有料であり、ほぼ全ての就学者は経済的理由から、購入することができないため、教室の鍵付き倉庫に保存され、学級委員が授業開始時に配布する。1 週間の合計授業時間は 27 時間 30 分で、そのうち、マダガスカル語 (時間割表に示す国語・国語文法・綴り・語彙・講読) の時間が 5 時間 (全体の約 19%)、フランス語が 6 時間 (全体の約 21%) である。結果的に、国語・フランス語の授業はあわせて、約 40% を占め、書き取りや、暗唱の授業を含めると、全体の過半数が言語の授業となっている。

しかしながら、実際のマダガスカル語標準語の運用能力は、就学者であっても、Merina 族に比べると非常に低い。フランス語に関しては、簡単な自己紹介と買い物に必要な数字を言える程度にとどまっている。「マダガスカル語標準語によって行われるバカロレアでの国語試験では、Merina 方言以外の方言話者は圧倒的に不利になる」と、G 小学校の教員は語る。

小学 2 年生の算数の授業では、フランス語の数字を習得することが中心となっていて、四則の計算などの算数の授業としての機能を果たすには不十分であった。小学 5 年生の国語・歴史・伝統文化以外の教科書は全てフランス語で書かれている。説明はフランス語を中心に行うが、実際はフランス語による説明は就学者には理解できないため、標準語および地域方言を交えた説明となっている。辞書を所持している就学生

mation professionnelle.

⁹ Ankazobe では、牛の窃盗を防ぐため、男子には初等教育を義務化しているとの報告を受けた。

は教室に一人もいない。また、1970年代のマダガスカル語化政策の最中に若年層を過ごし、現在、教師となっている30代-40代のマダガスカル人の多くは、フランス語能力が低いことがAntananarivo大学の教育関係者の間で指摘され、教師側の技術不足も問題となっている。筆者が参加していた教室の先生は、「授業は原則マダガスカル語標準語で行うことが望ましいけれど、生徒の多くは理解しないから、私はVezo方言で解説しているよ。フランス語の授業だって、できる限りフランス語で行いたいけれど、結局はVezo方言で説明している。政府の方針がころころかわるから、一時期すべての教材がマダガスカル語にしようっていう動きがあったけれど、結局教材はできなかったの。」と語る(2006年9月)。

現在は、カトリック系の宣教師団が中心となり、*Mianatra manisa (apprendre à compter)*, Md. Paoly, (1995) (『数を学ぼう』)をはじめ、絵と例文のついた、マダガスカル語標準語とフランス語の対訳つきの学習書が続々と刊行され、学習環境は改善されている。

7 おわりに

本稿では、マダガスカルで話されている現地語であるマダガスカル語と、旧宗主国の言語であるフランス語の社会の中での立場と、話者の意識に関して、小学校の参与観察および筆者の言語調査の過程で現地の人々との対話を通じて得られた知見をもとに考察を行った。

マダガスカルの言語社会には、マダガスカルの地域方言、マダガスカル語標準語(公用語)、フランス語という大きく分けて3つの社会階層がある。マダガスカルの貧困層の多くは地域方言のモノリンガルであるが、公的な場で用いられる言語はマダガスカル語標準語とフランス語である。マダガスカル語間においては、首都圏の民族と地方の民族の間には、経済格差が主な背景とした対立が存在していて、首都圏で話されているMerina方言が社会の中で優位な位置を占める支配言語である。フランス語とマダガスカル語の関係は、多くの旧フランス領と同様、フランス語が社会の中での支配言語となっている。国語(*langue nationale*)、公用語(*langue officielle*)としてのマダガスカル語とは何かということは、現地の話者の間での暗黙の了解では存在するものの、公的文書による規定や憲法による言及はない。

2000年代になってようやく、マダガスカル語の国語教育のあり方について国内で議論が本格的に開始され、それぞれの民族のこゝろや固有表現から異なる民族の文化を教えることを国語教育に取り入れることにより、民族間の相互理解を深めることを目標とした、マダガスカル語教育の重要性が指摘されるようになった。この計画は首都の大学の言語研究者が中心となって進められている。しかし、技術用語の翻訳のあり方などのマダガスカル語の整備や、教員の育成、国語教育の教材づくりなど準備が整わず、残された課題は多い。

1820年代にマダガスカル語が書記化され、文字が浸透してからの歴史は浅い。多くの農村部では現在もそれぞれの民族が無文字文化圏で生活を行い、それぞれの民族の歴史、思想、伝統、哲学、道徳を口頭伝承によって世代から世代へ伝えられている。

一方で、農村部であってもラジオで世界の情勢を知ることができ、携帯電話が普及している。さらに、近代技術を駆使した道具とともに、時折やってくるBBCなどのジャーナリストや先進諸国からの人類学者、社会学者、動物学者、植物学者、また、非政府組織などを通じて、高度なビデオカメラや、研究機材を目にしている。

「国際化」に必要な、という理由から、フランス語を飛び越え、英語への関心が高く、英語への学習意欲を強く示す若者も多く見られた。現地の話者の言語意識や学習意欲は尊重すべきである。しかし、国語能力が不十分なまま、初等教育からフランス語という母語と異なる言語での教科教育を行う方法は、現況を見る限り、成功しているとは言えない。初期段階で国語であるマダガスカル語の能力を徹底して磨くことが、フランス語への理解につながり、マダガスカル語やフランス語で発信された情報を正しく理解することにつながるのではないか。

本稿は、筆者の現地生活を基に、マダガスカルの言語社会を描写するにとどまった。現地での教育現場での教育実践と定量的な社会調査を重ねることにより、マダガスカル社会における言語の動態のさらなる分析を続け、開発途上国における識字教育のあり方を考察することを、筆者の今後の課題としたい。

参考文献

- Adelaar, A. (1989), « Malay influence on Malagasy : Linguistic and culture-historical implications », *Oceanic Linguistics* 28 (1), pp. 1-46.
- Adelaar, A. (1994), « Malagasy » In Tryon, D. T. (éd.), *Comparative Austronesian Dictionary, An Introduction to Austronesian Studies*. Berlin, New York : Mouton de Gruyter, pp. 394-406.
- Babault, S. (2002), « La question des langues d'enseignement à Madagascar : un difficile équilibre » in Chaudenson, R. *École et plurilinguisme dans le Sud-ouest de l'océan Indien*, pp. 25-41.
- Bemananjara, Z.R., (1989), « Les réformes du malgache », in Fodor, I., et Hagège, C. (éd.), *Les réformes des langues*, Vol IV – Hamburg : Helmut Buske Verlag, pp. 31-49.
- Bavoux, C. (2002), « Les situations sociolinguistiques des pays de la zone sud-ouest de l'océan Indien » in Chaudenson, R. *École et plurilinguisme dans le Sud-Ouest de l'océan indien*, pp. 25-41.
- Clignet, R. et al. (1995), *L'école à Madagascar : Évaluation de la qualité de l'enseignement primaire public*, Paris : Karthala.
- Dahl, O. C. (1951), *Malgache et Maanjan*, Oslo: Egede Instituttet.
- Dahl, O. C. (1991), *Migration from Kalimantan to Madagascar*, Institute for Comparative Research in Human Culture Series B, 82, Oslo : Norwegian University Press.
- Institut National de la Statistique, (2006), EPM (Enquête Périodique auprès des Ménages), « Rapport principal », Antananarivo, Madagascar.
<http://democratie.francophonie.org/article.php3?id_article=488&id_rubri

- que=122> le 16 juillet 2007.
- Organisation internationale de la Francophonie, (2003), « La Francophonie dans le monde 2002-2003 », Paris : Larousse.
- Rabenoro, I. et Rajaonarivo, S. (1997), « À l'aube du 21^e siècle, quelle politique linguistique pour Madagascar ? », Presses de la Formation nationale des sciences politiques, Saint-Cloud, et du CNRS, pp. 105-119.
- Rabenoro, I. (2005), « Élaboration d'un manuel de malgache pour la classe de 6^{ème} : pour une promotion du multilinguisme et du multiculturalisme internes et externes », Antananarivo : Agence universitaire de la Francophonie/Réseau Sociolinguistique et dynamique des langues, pp. 73-75.
- Raison-Jourde, F. et Randrianja, S. (2002), *La nation malgache au défi de l'ethnicité*, Paris : Karthala.
- Randriamasitiana, G.D. « Les statuts respectifs de la langue maternelle (le malgache) et de la langue étrangère (le français) dans les programmes scolaires à Madagascar », *Étude Océan Indien* 35-36, pp. 331-339.

(京都大学大学院)

モードと異文化間ステレオタイプ：
仏新聞(1981 - 1992)における日本人デザイナーの表象
一言説分析によるアプローチ

(Mode et stéréotypes interculturels : Représentations des couturiers japonais figurant dans quelques quotidiens français (1981-1992) —approche par l'analyse du discours)

高馬京子 KOMA Kyoko

Résumé

Cette étude a pour objet de réfléchir sur les stéréotypes interculturels utilisés dans la presse écrite française qui parle des couturiers japonais. Dans notre article, nous nous sommes proposé d'étudier les stéréotypes fréquemment utilisés dans les médias, qui touchent au monde de la mode, en particulier, dans deux quotidiens français dont la sensibilité politique est divergente, Libération et Le Figaro. Ces deux journaux présentent la mode proposée par les couturiers japonais à partir des années 80, époque qui correspond à ce qu'on a appelé «l'offensive économique du Japon en Occident». Dans les faits, chacun des journalistes de mode, que ce soit consciemment ou inconsciemment et indépendamment de sa sensibilité politique, a recours à des stéréotypes à propos du Japon, en particulier des stéréotypes liés à la violence. Les stéréotypes interculturels sont utilisés non pas pour qualifier les créations des couturiers japonais, mais pour étayer la vision préconstruite du Japon. Une telle approche est sans doute conditionnée par la forte croissance économique du Japon, si souvent évoquée en Occident à cette époque. Un contexte semblable a favorisé, à travers cette mode, la prédominance d'une image du Japon, telle que les Français l'avaient en fait préalablement conçue. On se contente de reconduire une image du Japon pré-construite.

Mots clefs

Stéréotype interculturel, couturiers japonais à Paris, quotidiens français, analyse du discours médiatique, altérité.

1 はじめに

本稿の目的は、仏メディアの言説¹が、他者及び他文化としての日本のイメージをいかに表象しようとするのかを検証することにある。具体的事例として、仏新聞が、1980年代以降、パリで日本人ファッション・デザイナーが提案した衣服をいかに表象し、読者にその内容を説明しようとしたのかを取り上げる。より具体的には1983年、パリ・モード界で「フェノメヌ・ジャポネ（日本現象）」(Baudot, 1999, p.313.)を巻き起こした川久保玲（ブランド名 *Comme des Garçons*）や山本耀司等のパリ・コレクションに関する仏新聞で発表された批評記事を研究対象とする。彼ら日本人デザイナーが提示した作品は、それまで、ヨーロッパで作られてきた女性のイメージを完全に覆すものであった。化粧、細いウエスト、高いヒールの靴というような伝統的なヨーロッパ女性というイメージとは全く異なり、ノーメイクのモデル、女性の身体を彫塑しないフォルム、ヒールのない靴、忌み嫌われていた「黒」の多用、引きちぎられた穴等大胆な斬新な服を彼らは提案し、パリ・モード界を賑わせたのである (Remaury, 1994, p.141, p.575)。

本研究対象時期である1980年代、西欧の経済市場における日本勢力の拡大に対し、仏メディアは、日本の成功の秘密を暴き、紹介しようとしたが、その際、日本嫌い及び日本虫貞のステレオタイプを使用した (Honoré, 1994, pp. 9-54.)。そのような欧州における日本の経済攻撃が盛んに取りざたされた時代にパリに進出し、パリ・モード界の伝統を揺さぶったとされる日本人デザイナーによるモードは、いかに表象されたのであろうか。

2 ステレオタイプの定義

言語科学の分野において、ステレオタイプは、共有され、単純化された表象を指示し、意味もしくは伝達の基礎であると考えられている。Amossy は、

硬直した集団表象としてのステレオタイプが読みを構築するとはどのようなことか。それは、対話者が、言説の中で、断片的、またしばしば脱落のある諸要素を寄せ集め、潜在する文化モデルに従ってその諸要素を再構築するときに、ステレオタイプが浮上することを意味する (Amossy, 1991, p. 21.)。

と指摘する。つまり、ステレオタイプの解釈は、まさに、読み手である対話者が実践する解釈に依存するものである。それゆえ、このステレオタイプは、読み手の共有知識のおかげで解釈可能になり、「言語の相互行為を可能にし、コミュニケーション

¹ 本論では、*Dictionnaire de l'Analyse du discours* (2002) の定義に基づき、言説 (discours) は「社会歴史的に限定された伝達行為であり、あらゆる言説は「枠組」(知識、文学、哲学、広告等)を正当化するもの」として考える。同書によると、言説分析 (analyse du discours) の目的はテキストの構成でも伝達の状況でもなく、テキストの構成と社会的に限定された場と結ぶ発話行為 (énonciation) の装置を考えることとされている。

のベースとして使われるドクサ、共有する信仰やオピニオンの総体が採用する諸形式のひとつ（Amossy, *Ibid.*）」といえよう。

Amossy は、クリシェとステレオタイプの違いを以下のように述べている（Amossy, *op. cit.*, p.33）。クリシェとは、「テキストから物質的に引き出すことが可能な語のグループ」である。それに対し、ステレオタイプは、「実在に至るために読み手が再構築しなければならないその表現において、常に可変的な図式を構成」するとされる。さらに、このステレオタイプは、「諸特徴の総体が立脚する『一般的真理』が明示的な思考の形式のもとで発話されることなしに、その総体を一カテゴリーに割り当てる図式、イメージ」と定義される。Amossy 自身が挙げた例を借用するならば、「ユダヤ人のようにけち」というのがクリシェであるのに対し、ステレオタイプは諸特徴（しみつたれ、金銭欲など）の総体をユダヤ人というカテゴリーに付与する図式、イメージ（Amossy, *op. cit.*）といえる。本論ではこの Amossy の定義を踏襲し、分析をすすめたい。

3 資料体

本論での資料体は、政治色が相反するフランスの保守系全国紙 *Le Figaro* と左翼傾向のある *Libération* であり、日本人ファッション・デザイナーがパリ・プレタポルテ・コレクションで発表したモードに関する批評記事に焦点をあてた。本研究の資料体の発刊時期は、1981 年から 1992 年にわたる。*Le Figaro* ではほぼすべてのパリ・プレタポルテ・コレクションが掲載されており、総記事数は 105 記事であった。それに対し、同コレクションの選別的掲載を行った *Libération* では、37 記事であった。*Le Figaro* が、パリ・モード界の「日本現象」を扱った記事を最初に発表したのは、1982 年 10 月 21 日のことであり、*Libération* では、1981 年 10 月 17、18 日のことである。

4 暴力という日本嫌いのステレオタイプ

分析結果から両媒体とも、他のどのステレオタイプ²よりも暴力に関するステレオタイプを多用し「日本現象」を表象していたことが明らかになった³。ここで使用された暴力のステレオタイプは、「軍国主義、封建主義の日本を想起させる暴力」、「原爆など日本が被った暴力」、「自己破壊としての暴力」という三テーマに分類できる。以下、それらのステレオタイプが、「日本現象」の批評記事で、いかに使用されるか代表的な事例を考察していこう。

4.1 封建主義、軍国主義の日本を想起させる暴力

ジュンコ・コシノ：キングコングが私達の前に現れた：（中略）。それに、侍の甲冑のように編まれた革で作られたこのコート。（Junko Koshino : King Kong nous voilà [...] Et ces manteaux de cuir tressé comme des armures de samourai.）（*Le Figaro*, 23/03/1984.）

² 伝統、精神性、革新などを表す日本鼠員のステレオタイプなどが挙げられる。

³ 本資料体で使用された日本鼠員のステレオタイプに関する表現は全体で 18 表現であるのに対し 31 に及ぶ暴力のステレオタイプに関する表現が見受けられた。

ここでは、日本人デザイナーによって作られた服を表象する際に、隣接語として封建主義を彷彿させる「侍の甲冑」を書き手は使用している。

また、他に「日本人の大隊」(un bataillon de Japonais) や「黄禍」([le] péril jaune) (*Le Figaro*, 18/03/1983.) といった戦争のメタファーを使用した誇張表現も、パリでの日本人デザイナーの到来を記述する際に見受けられる。

さらに、イゾトピー的要素連続が、日本人デザイナーによるプレタポルテ・コレクションのイメージを暴力のイメージとして作り上げることがある。この現象をさらに詳しく見る前に、言説分析におけるこのイゾトピーの定義をみてみよう。

イゾトピーとは、言説、もしくはメッセージの要素連続が一貫性へと収束する手順を示す。展開される諸言表において繰り返される同じ特徴に基づいて、このような一貫性は、言説の意味的編成を生み出すのである (Maingueneau et Chateau, 2002, p. 332.)。

この定義に基づき、軍国主義を連想させるいくつかの語彙が照応しあいながらイゾトピーを構築するテキストをみてみよう。

すっかり大人しくなったカンサイ・ヤマモト。日本のモード界のランボーは、東京でパレード風ショーを1万5000人の前でやった。去年の軍事パレード的なものとはうってかわって、今年は、もっと甘い女性的な線を、オフィサー・カラーの金ボタン付きの長いドルマン・ジャケットによって打ち出している。(Un Kansai Yamamoto tout en douceur : Le Rambo de la mode japonaise dont les défilés à Tokyo se déroulent devant quinze mille personnes, a le goût de la parade. Surtout de la parade militaire mais cette année, il se démobilise au profit de lignes plus douces, plus féminines avec les longs vestons dolman boutonnés d'or, à col officier.) (*Le Figaro*, 25/10/1988)

この抜粋では、多くの軍国主義のメタファーがみられる。ここで、アメリカのヴァイオレンス映画『ランボー』の主人公を喚起する「ランボー」、「軍事パレード」、「動員解除する」という表現と同時に、モード用語である「長いドルマン・ジャケット」や「オフィサー・カラー」などが、重層的に使用されている。これらの語からも、このテキストは軍国主義のイゾトピーによって横断されていることがわかる。「ドルマン」というのは、「昔の軽騎兵の肋骨のついた軍服」という衣服のスタイルを指す専門用語である。それに対して、「ランボー」や「軍事パレード」という表現は衣服とは全く関係がない。この抜粋テキストにおいて、衣服となんの関係もない「ランボー」や「パレード」という語を、「長いドルマン・ジャケット」や「オフィサー・カラー」といったモード専門用語と並列させることで、この専門用語が本来もっていた軍国主義の意味的実質を再度動機づけるのである。

次に *Libération* の記事における同様の例をみてみよう。

（前略）タイミングはほぼ軍隊さながらである。それぞれ自分の持ち場につき、寸分の誤差もない。（中略）突然の警笛。これはなに？ひと飛びで、衣装係の女たちは大艦隊をなして身をおこし、眼鏡をかけている小さなヨシコのまわりに輪を作る。ヨシコは戦いのプランをもう一度点検する。（[...] Le timing est quasi militaire. Chacune à sa place et pas une virgule d'écart. [...] Soudain, coup de sifflet, qu'est-ce? D'un bond, l'armada des habilleuses se redresse, forme le cercle autour d'une petite Yoshino à lunettes qui énumère une ultime fois le plan de bataille.）（*Libération*, 22 et 23/10/1988.）

ここで、川久保玲のプレタポルテ・コレクションに参加したモデルは、「タイミングはほぼ軍国主義さながらである」、「寸分の誤差もない」、「突然の警笛」、「ひと飛びで衣装係の女たちは大艦隊をなして身を起こして輪を作る」と「戦いのプラン」という戦争や秩序に関する語で語られながら、まるで戦場の兵士のように描かれるのである。

4.2 「原爆など日本が被った暴力」のステレオタイプ

この種のステレオタイプは、二紙共に、とりわけ「日本現象」を扱った初期の頃の記事に現われている。以下の *Le Figaro* の記事をみてみよう。

惨めな格好をして途方にくれた女性。いやオートクチュールの穏やかな水の沖合をより繁栄に航海してきた私たちのほうこそ最初に途方にくれたのだ。包帯で肩からつっている腕、案山子の帽子をかぶった頭、精神病院か強制収容所から出てきたばかりで紺かベージュぼい色のフード付き外套をまとう幽霊女たち。これは、愛のないヒロシマなのだ。（[...] Femmes paumées et nous les premières qui naviguons plus souvent dans les eaux calmes de la haute couture. Le bras en écharpe, la tête coiffée d'un chapeau d'épouvantail, femmes spectres en capote marine ou beigeasse sorties d'un asile d'aliénés ou d'un goulag. C'est Hiroshima...sans amour.）（*Le Figaro*, 18/03/1983.）

ここで、山本耀司の衣服を着用したモデルを描写するために使われているクリシェは、そのモデルを被害者か、精神異常者のように表している。Marguerite Duras の小説 *Hiroshima mon amour* の言葉遊びのようにとれる *c'est Hiroshima...sans amour* という表現が、精神錯乱と原子爆弾という二つのイメージを結び付けることになる。ここでの精神錯乱というイメージは、ジャーナリストによって核の衝撃を受けた結果として構築される。また、同時に、このイメージは、フランスで根付いた日本に対するもう一つのイメージでもある「日本の強い社会的拘束」によって引き起こされた結果として捉えうる。しかし、精神錯乱を社会的拘束という内的要因から発生したかのように描くにしても、また原爆のような外的要因から発生したかのように描くとしても、この「被った暴力」というステレオタイプはデザイナー独自の特徴を日本独自の文化的特徴に還元するのである。

以下に *Libération* の例をみてみよう。

どれほど足取りが力強いものであれ、この創意にとんだ発想の全てが実際に街に広まるとは限らない。「生き残り」ルックを他の多くのショーが取り入れない限りは。(中略)彼女たち(コム・デ・ギャルソンのモデルたち)は、皮の剥がれた女性たちの眉や頬骨、唇にヨードチンキを塗っていた。彼女たちの体に残された包帯やガーゼによって、明らかに彼女達は包まれる。([...] toutes les trousseaux ingénieuses ne sont pas forcément appelées à descendre dans la rue, si forte soit la démarche. À moins que le look « survivants » ne s'impose dans la plupart des défilés. [...] Elles [les filles de Comme des garçons] se sont badigeonnées de teinture d'iode leurs arcades, pommettes ou lèvres d'écorchées. De la charpie, des gazes qui leur restent, elles s'enveloppent chastement [...]) (*Libération*, 27 et 28/03/1982.)

確かに、本抜粋で原爆については明示されていないが、「『生き残り』ルック」、「ヨードチンキを塗られた」、「包帯」、「ガーゼ」という表現は、自然に、日本で起きた大惨事、原爆を想定させる。

以上に述べたように、*Le Figaro* にしても *Libération* にしても、ジャーナリストは、「日本現象」とは直接何の関係もない原爆を日本固有の「文化」とみなし、日本人デザイナーの創作の根源のように捉えるのである。

4.3 「自己破壊としての暴力」のステレオタイプ

このタイプの暴力としてのステレオタイプは、「精神異常と自己破壊」「自己破壊によって引き起こされた残忍性とサディズム」という下位範疇のもと「非合理的な日本」「理解不可能な日本」というイメージを表すために使われていた。以下にみていこう。

4.3.1 精神異常と自己破壊

このステレオタイプは、「忠誠と責務に基づいた関係の精神的結果としての表象」である「信義、敬意」(Honneur)というステレオタイプに隣接しているという(Honoré, 1994, pp. 33-35.)。すなわち、信義、敬意という目録は、文脈によって、日本人に専ら仕事に全力を注がせるよう仕向ける日本社会の「暴力」によって転覆され、精神異常を表すに至るのである。

精神異常のステレオタイプには、異常で理解しがたく、非合理的な日本というイメージが根底にある。本研究資料体では、このステレオタイプによって特徴づけられる語がいかんかに使用されているのか、以下の例をみてみよう。

コム・デ・ギャルソン(少年のように)かコム・デ・フォール(狂女のように)か。我々は一体どこにいるのか? ファッションショーか、それとも精神病院か? それはもう議論はすんだ話だ。一切はまさしくここ精神病院でおこる。正気を失った女性たちがボタンがかけ違えられたドレスを身に纏っている(後略)。(Comme des garçons ou comme des folles? Où sommes-nous? À un défilé de mode ou

dans un asile psychiatrique. C'est tout vu : à l'asile. Avec des robes mal boutonnées par des femmes qui n'ont plus leur tête. [...] (Le Figaro, 20/10/1989.)

ここで、ヨーロッパの伝統的エレガンスを守る立場でモードの記事を書き続けている *Le Figaro* にとっても、また、その読者にとっても、この「日本現象」はヨーロッパモードを侵害する精神異常な他者として提示される。*Libération* でも同様の例が見受けられる。

川久保玲についても事情は同じだ。サンタンヌ病院の脱走者のようにぶらぶらしている腕。（さっさとけりをつけようとしているのか？）コム・デ・ギャルソンのモデルたちは、突進する足取りで気違い女の信条を披露していた。看護室で盗まれたカーテン、緊急治療室の引き裂かれたカーテン、手術施設でもぎ取られたシート（中略）。肩に何層にもひだが重ねられ、こうした重なりはまたウエストに巻きつけられ、無数の皺ブリーツがあらゆるところで結ばれている。流れるような長さで隆起が至るところで爆発している。まるで、布の吐しゃ物のように。（中略）しかし、明らかに、簡単に工作して作ったかのような錯覚を与えるこの無秩序は、クチュールの宝の産物なのである。(Ainsi de Rei Kawakubo. Bras ballants comme des échappées de Sainte-Anne, les filles de Comme des garçons (pressées d'en finir ?) présentaient au pas de charge leurs convictions de givrées: couvertures volées à l'infirmerie, rideaux déchirés aux urgences, draps arrachés au bloc opératoire. [...] Drapées sur l'épaule, des superpositions de plus en plus superposées, entortillées à la taille, mille milliards de froissé plié, noués n'importe où, des explosions de longueurs et pointes, comme des vomissures de tissu. [...] Mais bien évidemment, ce désordre qui donne l'illusion d'un bricolage facile, est le produit d'un trésor de couture.) (*Libération*, 25/3/1984.)

「クチュールの宝の産物」という語からも想定できるように、*Libération* の書き手は、ここで全般的に「日本現象」を好意的に評価している。しかし、このような、好意的批評においてさえも精神異常のステレオタイプを現働化するクリシェが使用されているのである。

4.3.2 自己破壊によって引き起こされた残忍性とサディズム

残忍性を伴った暴力に関するジャンルのステレオタイプは、日本固有のものともみなされがちな自己破壊の形式をとりえる。特に、切腹やカミカゼという昔ながらのテーマが、以下のように使用されている。

リュレックス（布の名前）だよ、おまえ。サンティエ街（パリの生地街）の流れの金ぴかりュレックスというのはわかるんだが、これもまた完全にセップクだ。（Et le lurex ma fille ! le lurex doré qui cite le Sentier que l'on sait mais lui aussi complètement seppuku) (*Libération*, 20 et 21/10/1984.)

金ピカのチェーンで飾られた革のブルゾンの下にレース付の「傘型」スカートをはいた洒落たロックンローラーたちは豪華に着飾ったカミカゼ隊員の一面を持つ。(Ses rockers de charme en jupe « parapluie » de dentelle sous blouson de cuir bardé de chaînes dorées ont un côté kamikaze d'apparat) (*Le Figaro*, 23/03/1984.)

このテキストにおいては、フランス社会において1世紀前⁽⁴⁾から浸透してきた「セックブク」という語が、その元の意味を失い、皮肉にも「日本人」という表現の提喩として使用されたとも考えられる。このようなステレオタイプを利用した表象は、自己破壊に基づく「残酷」という固定的な日本のイメージをさらに強化するといえよう。

5. 結論

以上に示した分析結果から、1980年代に政治色の異なる二紙において展開された日本人デザイナーのモードに対する批評が暴力のステレオタイプから逃れられていないことが明らかになった。暴力と全く関係のないモードを紹介するために暴力のステレオタイプが使用された二つの条件付けが考えられる。第一は、社会背景による条件づけである。すなわち、1980年代、日本の経済成長に対する賞賛よりはるかに、反感という気持ちのほうが強かった欧州の社会状況が影響し、日本人デザイナーの新しい「力強さ」さえも、仏新聞は、フランスモード界への「襲撃」という暴力的な現象として扱ったと考えられる⁽⁵⁾。第二は媒体による条件づけである。「批評家は、[...]受け手を引き付けるための比喩として、カリカチュアや侮辱のレトリックの比喩の使用を強要し、沈黙をも選ぶる」(Bourdon et Fredon, 2003, pp. 23-25)とされるように、新聞のように世論を構築する批評とは、内容を描写し伝えるだけでなく、受け手を引き付ける必要がある。例としてフランスの一モード業界紙に掲載された「日本現象」の批評記事の中から一抜粋を紹介したい。

日本のモードのもっとも戯画的側面は大きすぎ、灰色すぎ、黒すぎるそれが、ある種モードに少し無頓着なスタイルを好んでいた人すべてをひきつけたことだ
(*Journal du Textile*, 3 et 9/03/1983)

これは、先に示した *Libération* の1983年3月20日付の記事抜粋と同時期に、同じジャーナリストによって書かれたものである。例では、「大きすぎ、灰色すぎ、黒すぎるそれ」と比喩表現を使用せず、直示的に表しているのに対し、*Libération* の1983年3月20日付の記事では、「ロシア風」という表現のように、モードとは関係ない暴力のステレオタイプを使用していた。このように、世論を構築する必要のある一般新聞と異なり、専門家向けに情報を的確に伝えることを主眼とする業界紙では、ステ

⁴ *Le dictionnaire historique de la langue française*, Paris : Dictionnaire le Robert, 1998.

⁵ 1970年代前半にパリ・モード界に影響を与えた日本人デザイナー高田賢三の *Le Figaro* における批評では、暴力に関するステレオタイプは見られなかった。

モードと異文化間ステレオタイプ：仏新聞（1981 - 1992）における日本人デザイナーの表象—言説分析によるアプローチ
レオタイプは使用されていない。つまり、フランスの一般全国紙においてこそ、「日本現象」の暴力性が構築されたと同時に、フランス社会においてすでに根付いていた暴力的な日本というイメージをこの「日本現象」がさらに強化したともいえるのではないだろうか。

参考文献

- Amossy, R. (1991), *Les idées reçues*, Paris : Nathan.
- Baudot, F. (1999), *Mode du siècle*, Paris : Assouline.
- Bourdon, J. et Fredon, J.-M. (2003), « Qu'est-ce que la critique », *L'œil critique*, Bruxelles : Édition de Boeck Université, pp.18-26.
- Honoré, J.-P. (1994), « De la nippophilie à la nippophobie — les stéréotypes versatiles dans la vulgate de presse (1980-1993) », *Mots, n°41, Parler du Japon*, pp. 9-54.
- Maingueneau, D. et Chareaudeau, P. (2002), *Dictionnaire de l'Analyse du discours*, Paris : Seuil.
- Remaury, B. (1994), *Dictionnaire de la mode au XX^e Siècle*, Paris : Éditions du Regard.
(リトアニア、ヴィタウタスマグヌス大学)

日本とフランスにおける相互ステレオタイプの考察
— 日仏学生へのアンケート調査の結果から
(**Stéréotypes réciproques en France et au Japon :
Résultats d'une enquête auprès d'étudiants fran-
çais et japonais**)

石丸久美子 ISHIMARU Kumiko

Résumé

Cet article s'intéresse à la construction des stéréotypes en France et au Japon à travers les résultats d'une enquête menée auprès d'étudiants de l'enseignement supérieur. Pour analyser ce corpus, nous avons pris en compte la fréquence des mots et des expressions des réponses, puis nous avons procédé à une catégorisation selon les domaines et les valeurs positives et négatives. Afin de rendre notre approche pertinente, nous avons réalisé une étude comparative sur les apprenants et les non-apprenants de japonais pour les étudiants français et sur les étudiants spécialisés et non spécialisés en français pour les étudiants japonais.

Mots clefs

Stéréotypes, catégorisation, apprenants et non-apprenants de japonais, étudiants spécialisés et non spécialisés en français, influences de l'apprentissage des langues.

1 はじめに

新聞、雑誌、テレビ、教科書、子供向けの絵本、広告等々、ステレオタイプは我々の生活の至る所に存在し、切り離せないものである。

本稿では、フランスと日本において、一体どのようなステレオタイプ¹が構築されているのかを、学生へのアンケート調査の結果から考察する。分析は、アンケート回答の単語、表現頻度調査を行った後、それらを意味・価値別にカテゴリー分類し、日仏での特徴を明らかにする。また、フランス人学生では日本語の学習者と非学習者、日本人学生ではフランス語の専攻生と非専攻生との比較考察を行い、相手国の言語・文化学習による影響、さらには相手国滞在による影響を明らかにすることを目指す。

¹ 本稿では、「ステレオタイプは、我々が自らの文化から受け継ぎ、我々の態度や行動を決定する、人や物の単純化され、慣用化された集団的表象あるいはイメージ」（拙訳）という Amossy (2000, p. 110) による定義を援用する。

2 日仏間ステレオタイプの先行研究

ここでは本研究が依拠する、言語学的な日仏間ステレオタイプの研究についてのみ触れる。まず、Honoré (1994) は 1980 年から 1993 年の 14 年にわたるフランスの新聞・雑誌を調査し、日本についてのステレオタイプを詳細に分析した。アズラ、池澤 (2005) はこの研究に新たな肯定・否定ステレオタイプを加えると共に、ステレオタイプの機能とメカニズムについても言及している。高馬 (2006) も Honoré の分類を用い、日仏新聞記事 (1981 - 1992 年) における日本人デザイナーの表象を詳細に分析した。

これら先行研究はフランスメディアや文学での調査であり、日仏双方から相互ステレオタイプを調査したものは見当たらない²のが現状である。

3 研究方法

3.1 調査方法

日仏両国間での相互印象に関する調査項目を作成し、自由記述式で回答してもらった。アンケートは、フランスでは 2007 年 1 月から 3 月に、日本では 2007 年 6 月から 7 月と 2008 年 6 月に、質問用紙を配布、回収し、実施した³。

被験者は、フランス、ナント市では、ナント大学外国語学部、オデンシア高等経営学校 (グランデコール)、ヨーロッパ高等商業学校 (グランデコール)、テュノン国際学校 (観光・ホテル学) の学生 (年齢: 18-22 歳)、日本、京都市では、京都外国語大学外国語学部の大学生 (年齢: 18-24 歳) である。

回答者はフランスでは選択外国語として日本語を履修しているフランス人学生 99 名 (女性 53 名, 男性 46 名)、履修していない学生 102 名⁴ (女性 71 名, 男性 31 名)、日本ではフランス語を専攻している日本人学生 138 名 (女性 104 名, 男性 34 名)、非専攻の学生 44 名 (女性 34 名, 男性 10 名) となった。今回、日仏で全く同じ条件の学生に回答してもらうことは不可能であったが、日本でのフランス語非専攻の学生のフランス語学習歴は 3 ヶ月以内である。

3.2 質問項目

フランス人学生に対する質問事項は以下の通りである。

Votre âge :ans Votre sexe : <input type="checkbox"/> Homme <input type="checkbox"/> Femme Votre niveau d'études (Soyez précis, en indiquant le domaine) : Avez-vous fait un séjour au Japon ? : <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non Duré du séjour : 1. Quels sont les mots que vous associez au Japon ? 2. Faites des phrases en commençant par « Les Japonais sont... », « Les hommes japonais sont... » et « Les femmes japonaises sont... », autant que vous pourrez, s'il vous plaît. 3. Si vous avez l'expérience d'un séjour au Japon, votre image du Japon et des Japonais a-t-elle changé après votre séjour ? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non Si oui, de quelle manière ? Quelles images aviez-vous avant ?
--

² 日本側での研究としては、姫田 (2003) や Pungier (2007) 等。

³ 本調査実施にご協力頂いた、ナント大学田中丈史助教授、同大学院生 / 日本語講師 三枝大修氏、中津匡哉氏、同大学院生 / スペイン語講師 Ana-María Guerrero 氏、京都外国語大学中山智子講師と被験者の学生達に厚く御礼申し上げる。

⁴ スペイン語を履修している学生に協力してもらった。

日本人学生に対する質問事項は以下の通りである。

年齢： 歳 性別： <input type="checkbox"/> 男性 <input type="checkbox"/> 女性 学年（分野を詳しく教えてください）： フランス滞在経験はありますか。 <input type="checkbox"/> ある <input type="checkbox"/> ない 滞在日数： 1. 「フランス」と聞いた時、思いつく語を挙げてください。（複数回答可）。 2. 「フランス人は…」、「フランス人男性は…」、「フランス人女性は…」、「パリジャンは…」、「パリジェンヌは…」で始まる文を書いてください ⁵ （複数回答可）。 3. フランス滞在経験があるならば、滞在后、フランス、フランス人に対するイメージは変わりましたか。 <input type="checkbox"/> 変わった <input type="checkbox"/> 変わらない もし変わったならば、以前はどのようなイメージを持っていましたか。

3.3 分析方法

まず一つ目の分析方法としては、Cain et Briane (1994) で用いられていた分類を使用した。本研究は、フランスでドイツ語、英語、アラビア語、中国語、スペイン語、ヘブライ語、ポルトガル語、ロシア語のいずれかを履修している中学生・高校生を対象に質問調査を行ったものである。ここでは、学生が学習言語について考えた時に思い浮かぶ国名と単語5つを調査した結果が13の分野（1. 住民の特徴、2. 生活様式、3. 社会構造、組織、4. 現代性、5. 伝統、6. 歴史、7. 政治、8. 経済、9. 文化、10. 建造された景観、11. 自然の景観、12. 感情的コノテーション、13. 誤った付与）に分類され、言語や学年による違いが細かく分析されている。よってこの分析方法は、学生がどのような分野に関心を持ち、ステレオタイプを抱いているかを知る手がかりとなると思われる⁶。

そして次に、どのような意味・価値を持つのかを分析した。その際には、日本、日本人に関する肯定・否定的ステレオタイプの分析を行った Honoré (1994) の8組のカテゴリー（肯定的⇔否定的：1. 活力⇔暴力、2. 合意⇔服従、3. 精神性⇔難解、4. 美⇔軟弱、5. 伝統⇔因習、6. 名誉⇔（人間）疎外、7. 柔軟性⇔表裏がある、8. 革新志向⇔伝統文化の喪失）に、アズラ、池澤（2005）が提案した2組の新たなカテゴリー（9. 先進のポップ・カルチャー⇔低俗な文化、10. エロチシズム⇔倒錯）を加えた10組（計20種類）の分類を援用した⁷。

そしてフランス（人）についてのステレオタイプ分析には、この分類を参考に独自のカテゴリーを作成した。アズラ、池澤（2005, p. 89）によると、「日本人に関する表裏一体のステレオタイプは、フランス人自身の自己投影」であり「日本人についての肯定的なステレオタイプは自分たちに欠けているものへの羨望を示し、否定的なステレオタイプは日本人への優越を示している。」という。それならば、中には勿論誤ったものもあるだろうが、反転させれば、逆に日本人がフランス（人）に抱くステレオ

⁵ 「パリジャン/パリジェンヌは…」との指示を加えたのは、日本のメディアでは特にパリについての扱が多く見られるため、フランス人一般との違いを検討する目的から設定した。

⁶ この分類を使用するにあたっては、13の大分類はそのままに、下位の小項目のみを、文化の項目にスポーツを、都市の名前の項目に地方名を、庭園・公園の項目に通りを加えるなど、本調査の結果に合うように少しだけ修正を加えた。

⁷ これらステレオタイプ分類の訳語はアズラ、池澤（2005）による。

日本とフランスにおける相互ステレオタイプの考察—日仏学生へのアンケート調査の結果から

タイプに割と近いのではと考え、本調査の回答結果を参照しつつ、以下のようにアンチテーゼを引き出し、分類した。

表 1：フランス（人）のステレオタイプ分析のための分類

日本（人）の否定的ステレオタイプ →反意語＝フランス（人）の肯定的ステレオタイプ	⇔	日本（人）の肯定的ステレオタイプ →反意語＝フランス（人）の否定的ステレオタイプ
[暴力] →非暴力＝[愛, 快樂主義]	⇔	[活力] →活力がない＝[弱さ, 甘さ]
[服従] →不服従＝[自己主張, 独立]	⇔	[合意] →非合意＝[不和, 非協調性]
[難解] →平易＝[シンプル]	⇔	[精神性] →精神性のなさ＝[粗雑, 鈍感]
[軟弱] →強固＝[たくましさ, 美]	⇔	[美] →美しくない＝[だらしなさ, 汚い]
[因習] →因習に囚われない＝[非束縛, 自由]	⇔	[伝統] →[伝統の危機]
[(人間) 疎外] →人間疎外をしない＝[人間的]	⇔	[名誉] →名誉に囚われない＝[自己満足, エゴイズム]
[表裏] →表裏がない＝[正直, 素直]	⇔	[柔軟性] →柔軟性のなさ＝[頑固, 強情]
[伝統文化の喪失] →[伝統 (の保存)]	⇔	[革新志向] →進取のなさ＝[因習, 旧弊]
[低俗な文化] →[高尚な文化]	⇔	[先進のポップ・カルチャー] →先進的でない＝[時代遅れ, 遅れをとっている]
[倒錯] →[性的自由]	⇔	[エロチズム] →[倒錯]

このカテゴリーの妥当性については、今後もさらなる検証を進めたいが、今回、実際に日本人学生の回答結果を以上に従って区分した所、問題なく分類できたことから、その有効性はある程度実証できたと考える。

ここでは、フランスへの「憧れ」が日本人学生のフランス語履修選択の大きな要因となっているという Pungier (2007) の指摘から、フランス（人）についてのステレオタイプは肯定的なものが多いという仮説を立て、検証を行う。

では、上記二つの分析方法を用いて具体的な分析に入りたい。

4 調査結果（質問 1）：国名から連想されるステレオタイプ

4.1 フランス人学生の回答

問 1 への回答を Cain et Briane (1994) に従い分類した割合が以下の表である。

表 2：フランス人学生が「日本」と聞いて連想する語の分野別割合

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	計
学習者	22	94	11	41	91	6	1	7	139	29	44	37	1	523
	4.21	17.97	2.10	7.84	17.40	1.15	0.19	1.34	26.58	5.54	8.41	7.07	0.19	%
非学習者	28	69	19	40	64	9	0	25	71	29	28	25	15	422
	6.64	16.35	4.50	9.48	15.17	2.13	0.00	5.92	16.82	6.87	6.64	5.92	3.55	%
回答合計	50	163	30	81	155	15	1	32	210	58	72	62	16	945
	5.29	17.24	3.17	8.57	16.40	1.59	0.10	3.39	22.22	6.14	7.62	6.56	1.69	%

1 住民の特徴, 2 生活様式, 3 社会構造, 組織, 4 現代性, 5 伝統, 6 歴史, 7 政治, 8 経済, 9 文化, 10 建造された景観, 11 自然の景観, 12 感情的コノテーション, 13 誤った付与

以下, Honoré (1994), アズラ, 池澤 (2005) の肯定・否定的価値⁸にも言及しつつ

⁸Honoré (1994), アズラ, 池澤 (2005) の分類による意味・価値は、全て [] に入れている。

分析を加えていきたい。

全体的に最も多かったのは、学習者・非学習者共に9.「文化」に関する回答で、次に2.「生活様式」、5.「伝統」と続いた。ゆえに、この3つがフランス人学生の関心を最も引く分野だと言える。特に芸術、文化に関する語が多く、「manga(s)»(計76回答)、「jeux vidéos»(15回答)の他、具体的なマンガやアニメのタイトル、映画(監督)名等が挙げられていた。注目したい点は、1.「住民の特徴」の中の「身体的特徴」の項目で、学習者では皆無だったが、非学習者では、「yeux bridés, petit, jaune»等の10回答があったことである。Honoré(1994)、アズラ、池澤(2005)では、これらは「軟弱」の否定的価値に当たるが、これは日本人との接触が少ないことが原因ではないか。このように、全般的に非学習者では否定的な意味の回答が多く見られた。2.「生活様式」内の「居住様式」では、学習者の3回答に対し、非学習者では、「surpeuplé, surpopulation, petits appartements, peu de place»等の否定的意味(〔人間〕疎外)の13回答があった。3.「社会構造、組織」では、「travail, travailleurs»との回答が非学習者で多かった。6.「歴史」については学習者・非学習者共で「kamikaze(s)»との回答があった他、学習者では「Edo, histoire»という中立的な意味の回答のみだったのに対し、非学習者では「hara-kiri, Pearl Harbor, bombe nucléaire, invasion»と「暴力」的な否定価値の語が多くあった。7.「政治」については、学習者にわずか1回答あったのみで、学生の関心が非常に薄いことがうかがえる。8.「経済」では、非学習者は商業分野の学生に回答してもらったためか、学習者以上に第二次産業の企業名や「électronique, appareil photo, puissance mondiale/économique」という回答が多かった。その他、13.「誤った付与」としては、学習者で1回答、「nems」とあったの比べ、非学習者では他のアジア近隣諸国と日本(起源のもの)を混同した15回答が観察された(例: taekwondo, nems, pays en développement, pieds bandés)。意味・価値としては、[活力]、[合意]、[精神性]、[美]、[伝統]、[革新志向]、[先進のポップ・カルチャー]で肯定的な回答が多く、否定的な回答は「難解」、〔人間〕疎外で多かった。

4.2 日本人学生の回答

問1への日本人学生の回答の分野別分類は表3の通りであった。

表3：日本人学生が「フランス」と聞いて連想する語の分野別割合

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	計
専攻生	17 3.26	115 22.03	2 0.38	0 0.00	11 2.11	17 3.26	6 1.15	30 5.75	121 23.18	163 31.23	8 1.53	32 6.13	0 0.00	522 %
非専攻生	2 1.19	47 27.98	3 1.79	0 0.00	2 1.19	10 5.95	1 0.60	5 2.98	24 14.29	61 36.31	2 1.19	11 6.55	0 0.00	%
回答合計	19 2.75	162 23.48	5 0.72	0 0.00	13 1.88	27 3.91	7 1.01	35 5.07	145 21.01	224 32.46	10 1.45	43 6.23	0 0.00	690 %

1 住民の特徴, 2 生活様式, 3 社会構造, 組織, 4 現代性, 5 伝統, 6 歴史, 7 政治, 8 経済, 9 文化, 10 建造された景観, 11 自然の景観, 12 感情的のコノテーション, 13 誤った付与

最も回答が多かったのは10.「建造された景観」で、パリ(77回答)を始め、エッフェル塔(52回答)、ルーブル美術館(14回答)、凱旋門(13回答)等、典型的なフランスの有名観光地の回答が多かった。専攻生、非専攻生での違いで注目したい点は、2.「生活様式」の「行動、態度」で、専攻生のみが、[エゴイスト]に関する否定的回答をしていたことである(11回答。「プライドが高い」2(回答)、「英語が嫌い」1、「自己中心」1、「フランスが好き」1、「フランス語しか喋らない」1等)。学習の増加と共に否定的回答が出現するのは、フランス人学生の回答とは正反対の現象であった。9.「文化」では、「言語」の項目で専攻生はフランス語の挨拶表現等を挙げていた。[高尚な文化]という肯定的ステレオタイプでは、パリコレ(26回答)、ブランド(22回答)、ファッション(16回答)、香水(専攻生のみ11回答)等が非常に多く、専攻生ではより具体的な名前を挙げた回答が多かった。またスポーツではサッカー(4回答)とその選手に関する回答が見られた。12.「感情的コノテーション」では「国と/や住民に対する考え」で、[美]の肯定的価値を持つ、「おしゃれ」(15回答)、「美しい」(3回答)、「きれい」(2回答)が極めて多かったほか、[伝統]に関する肯定的な回答として、「歴史を感じる国、思わせる場所が多い」(4回答)という回答が見られた。特に指摘すべき点としては、13.「誤った付与」回答が専攻生・非専攻生共に皆無で、これは、フランス人の日本語未習学生とは非常に対照的である。このことは、フランス人学生に比べて、一般に日本人学生の方がフランス(人)についての知識・情報を多く得ていることを意味すると思われる⁹。

上記で、日本人学生は「憧れ」からフランス語を履修選択することからも肯定的ステレオタイプを多く抱いているとの仮説を立てた。結果は、フランス人学生の回答と比較しても、専攻生、非専攻生共に肯定的な回答が圧倒的に多く、この仮説は正しかったと言える。その他、Cain(1992, pp. 65-66)が学習者の習熟度に応じて「完全な総称語→方向づけられた総称語→限定されていない特定語→限定された特定語」(筆者拙訳)への回答変化が見られると述べていたように、本調査でも、日仏学生の両方で、学習者、専攻生においては、学年が上がるにつれ、具体的な回答や、学習言語による回答の増加が観察された。

5 調査結果(質問2):国民についてのステレオタイプ

5.1 フランス人学生にとっての日本人

問2で、日本人について最も多かったステレオタイプは、全体的には« *travailleurs* »の計49回答であったが、学習者での1位回答は« *polis, respectueux* »(51回答)、非学習者では« *travailleurs* »(29回答)と違いが見られた。肯定的な回答としては、[合意]に関するものが非常に多く、« *polis* »(計39回答)、「*respectueux* »(22

⁹ Eisl(2007)は、フランスとオーストリアにおける研究であるが、フランス人学生はオーストリアについて、絵葉書、観光パンフレットのステレオタイプしか持っておらず、国民に至ってはその特徴を表す回答は皆無だったという。そのことを考えると、日本とフランスは地理的な隔たりにも関わらず、非常に豊富な種類のステレオタイプが生成されていると言える。

回答), « *discrets, réservés* » (14 回答), « *accueillants* » (12 回答), « *disciplinés* » (11 回答) と礼儀を大切にする日本人像があった。他には, [伝統] に関する « *traditionnels* » (10 回答), [革新志向] の « *avancé/évolué technologiquement* » (10 回答) 等が見られた。否定的なものは, [軟弱] な意味が多く, « *petits* » が 37 回答, « *timides* » が 6 回答であった。« *petits* » に関しては, Honoré (2007, p. 154) が, フランス人が抱く « *représentation opiniâtre et doxique* (執拗でドクサ的な表象) » であるとしている¹⁰。また, [(人間) 疎外] の意味では, « *stressés, nombreux* » (各 3 回答) といった回答が見られ, [表裏] では « *hypocrites* » との回答があった。日本人男性については, サラリーマンのイメージからか « *travailleurs* » が 13 回答で最も多く, 肯定では [合意] の « *polis* » (4 回答), [名誉] の « *fiers* » (4 回答) が, そして否定的価値としては [(人間) 疎外] の « *machos, machistes* » の 7 回答があり, これは日本女性についてのステレオタイプ, « *effacées derrière leurs maris* » 等と対応していた。日本女性については, [美] の肯定価値, « *belles* » (20 回答), « *jolies, mignonnes* » (17 回答), « *coquettes, bien habillées* » (11 回答) が多かった。否定的価値では, [軟弱] な意味の « *petites* » (11 回答), « *timides* » (8 回答), « *déliçates, fragiles* » (3 回答), [(人間) 疎外] の « *soumises* » (7 回答) という古典的日本女性像を思わせる回答がある一方, [伝統文化喪失] という意味の « *européanisées, occidentalisées* » (4 回答) や [革新志向] (肯定) の « *modernes* » もあり, 対照的な日本女性像が混在していた。

5.2 日本人学生にとってのフランス人

本章では独自に作成したカテゴリーに基づき, 回答を分類した。フランス人のステレオタイプとしては, 従来のものが殆どで, [美] の価値の「おしゃれ」(22 回答) が最も多く, 「身長が高い」(7 回答), 「鼻が高い」, 「きれいな」, 「上品」(各 3) と続いた。他に肯定的価値は, [愛] に関する「フランス人は愛に生きる人達」, 「恋が好き」等や [主張] の意味の「自分の意見をはっきり言う」, 「論理的」(各 2 回答) 等があった。その他, [人間的] 意味で「おおらか」, 「のんき」, 「マイペース」(各 1 回答), [正直] の意味では「怒ると激しいが, 怒りきったらその後はけろっとしている」, 「フランス語をしゃべるとかなり親切」等, フランス人の性格に関わる回答が複数あった。否定的な回答としては, [エゴイスト] な意味で「誇り高い, プライドが高い」(9 回答) が最も多く, 次に「愛国心が強い」(5 回答) と続いた。また [不和, 非協調] の意味で, 「あまり親切じゃない」や「英語をしゃべると冷たい」, 「英語を話せても話せないフリをする」と英語に関するものが多かった。これは [頑固] な意味の「気難しい」, 「強気」という回答にも関連する。その他, [だらしなさ] では, 体臭やお風呂の回数についての回答が複数あり, Cain et Briane (1994) のフランス人学生への調査では, 恐らく西洋社会での嗅覚的タブーから嗅覚に関する回答は皆無であったというが, これに全く対照的な結果となった。フランス人男性, 女性については, 共に「おしゃれ」

¹⁰ *Équipe* 紙の日韓開催 FIFA ワールドカップ記事を分析した Honoré (2007) によれば, 日本人サッカー選手は必ずしも小柄ではなく, メキシコの選手や世界的覇者のアルゼンチンの選手より大きいにも関わらず, 度々 « *petits* » という形容詞が用いられていたという。

日本とフランスにおける相互ステレオタイプの考察—日仏学生へのアンケート調査の結果から

という回答が最も多かった。フランス人男性では、[人間的]な意味で「優しい、女性に優しい、女性思い」という6回答があったのに対し、[弱さ]の意味では「女性に目がない」という否定的な5回答があった。女性は「きれいな美人」等、[美]に関する回答が大半を占めていた。パリジャンとパリジェンヌについては「おしゃれ」([美]的価値)という回答が殆どで、パリジェンヌに関してはフランス人一般を超える31回答があった。これは恐らく、日本のメディア、特に女性誌におけるパリジェンヌ像の影響によるのではないかと推察される。

6 調査結果 (質問3) : 相手国滞在によるイメージの変化

問3には、フランス人学生の4名が回答し、全員が滞在後に印象が変わったという。国については、1名が、「Le Japon est un pays encore plus fascinant et plus mystérieux que je ne l'imaginai.」と述べている。日本人に関しては、「Je m'attendais à un peuple fermé et très orgueilleux ; au contraire une fois la barrière franchie, ils sont très chaleureux et fidèles en amitiés.」、「 Ils sont très accueillants.」、「 Ils sont beaucoup moins sérieux surtout dès que l'on sort un peu le soir.」と、閉鎖的で生真面目だと思っていた日本人が、実際にはとても温かかったという意見が多かった。そして、フランスでの日本に関する言説について、「Beaucoup de choses qui sont racontées par les Français sont fausses.」という回答もあった。

一方、日本人学生では13名が回答し、8名が「変わった」、5名が「変わらない」と答えた。「変わった」では、国に関して、以前は「きれいなイメージ」を持っていたという。そして、国民については、以前は「フランス人はこだわりが強く、気難しいと思っていた。」「フランス語に誇りを持っていて、英語はあえて話さないとよく聞いた」が、実際は「親切な人が多かった。」「私達が道に迷ったり、困ったりすると、すぐに声をかけてくれて、意外にやさしかった。」と述べている。フランス人の服装については「案外、地味。」「おしゃれにはあまり興味ない人が多かった」等の回答があった。これだけの回答数では安易に決められないが、フランス人学生では回答者全員が、「変わった」と答えたのに対して、日本人学生では「変わらない」という回答もあったのは、フランスでは日本以上に現実から離れたイメージが持たれているということかもしれない。

7 おわりに

以上、二つの分析手法から、日仏相互ステレオタイプの現状を、フランス201名、日本182名の学生のアンケート調査結果から明らかにすることを試みた。

絶えず想像力を働かせる我々人類が、ステレオタイプを抱かずにいることは不可能である。ゆえに、外国語教師の役割は、今後も、相手国滞在後の印象が「変わらない」という回答が少しでも多くなるよう、学生が抱くステレオタイプの流動化、脱構築を絶えず促すような、言語文化知識・情報を提供すること、それを可能にする教育法を考えていくことではないだろうか。

参考文献

- Amossy, R. (2000), *L'argumentation dans le discours*, Paris : Nathan, coll. fac.
- アズラ, ジャン=リュック, 池澤明子 (2005), 「フランスにおける日本のステレオタイプ」, 『フランス語フランス文学論集』(西南学院大学学術研究所), pp. 73-106.
- Cain, A. (1992), « Les stéréotypes, un passage obligé vers la découverte d'une culture étrangère – Une étude inter-pays », *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues, Actes du VIII^e Colloque International « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches »*, Grenoble : LIDILEM, Université Stendhal –Grenoble III, pp. 60-69.
- Cain, A. et Briane, C. (1994), *Comment collégiens et lycéens voient les pays dont ils apprennent la langue : Représentations et stéréotypes*, Paris : Institut national de recherche pédagogique.
- Eisl, M. (2007), « Représentations et stéréotypes à l'œuvre dans la classe de langue : pistes didactiques à l'exemple des regards croisés France-Autriche », in Boyer, H., *Stéréotypage, stéréotypes : Fonctionnements ordinaires et mises en scène, tome 3*, Paris : L'Harmattan, pp. 91-109.
- 姫田麻利子 (2003), 「フランスのイメージとフランス語学習」, 『語学教育研究論叢』(大東文化大学) 第 20 号, pp. 235-254.
- Honoré J.-P. (1994), « De la nippophilie à la nippophobie : Les stéréotypes versatiles dans la vulgate de presse », *Mots, n° 41, Parler du Japon*, pp. 9-55.
- Honoré J.-P. (2007), « 2002 : le Japon de *L'Équipe* – Quelques stéréotypes relatifs au Japon et à la Corée dans le discours sportif », in Boyer, H., *Stéréotypage, stéréotypes : Fonctionnements ordinaires et mises en scène, tome 1*, Paris : L'Harmattan, pp. 151-161.
- 高馬京子 (2006), 『日仏における日本人デザイナーの表象一日仏新聞記事 (1981 - 1992) の言説分析を通して』, 大阪大学大学院言語文化研究科 (博士学位請求論文).
- Pungier, M.-F. (2007), « Désirs de langues – du côté des étudiants », *Revue japonaise de didactique du français, vol.2, n.1, Études didactiques*, pp. 196-214.

(京都外国語大学)

「若者」はどのように語られたか
—2005 年秋の「暴動」をめぐって
(L'Automne 2005 et la catégorisation des « jeunes »)

中條健志 CHUJO Takeshi

Résumé

Des « émeutes » se sont produites dans la banlieue de Paris et d'autres villes à l'occasion de la mort de deux garçons à Clichy-sous-Bois, le 27 octobre 2005. Or, les jeunes de banlieue sont principalement considérés comme au centre du problème, ce que les médias ont uniformément exprimé par les mots « jeunes » ou « adolescents », ramenant ainsi le problème à la « jeunesse ».

L'« automne 2005 » y était certes généralement considéré comme le problème des « jeunes » de banlieue, mais il y avait des discussions sur « les jeunes issus de l'immigration » et il est indéniable qu'on posait le problème de l'existence de « jeunes » supposés d'« origine immigrée ».

Dans cet article, nous examinons la similarité entre le discours sur les « jeunes » et les « immigrés » dans les médias, surtout dans Le Monde, et l'arrière-plan de l'identification entre « jeunes » et « immigrés » dans le cas de l'« automne 2005 ». On examine aussi le processus d'essentialisation des « jeunes », associés aux « immigrés », comme groupe déterminé dans la société française.

Mots clefs

Immigrés, jeunes, banlieue.

1 はじめに

2005 年 10 月 27 日に発生したクリシー・スー・ボワ市における二人の少年 1 の死亡事件を契機に、パリや地方都市郊外では所謂「暴動」が発生した。そこでは、主に郊外の若者が問題の対象と見なされ、メディアは彼らを一様に「jeunes」、或いは「adolescents」といった「若者」を指す言葉で表現した。また同時に、郊外に住む彼らの就職差別や高い失業率の問題も取り上げられ、この「2005 年秋」を発端として、フランスは「郊外の若者」問題に改めて直面する。

一方で、この事件は国外では「移民の若者」たちによる「暴動」として伝えられた。無論、「若者」という言葉自体に「移民」を想起させる要素はない。しかし、そこでは「郊外の若者」は専ら「移民系の若者」として語られる。特に「暴動」が終息し始めてから事件を扱った多くの論考が出されたが、そこでは概ねフランス社会における

¹ ジエド・ベンナ (Zyed Benna) 17 歳とブーナ・トラオレ (Bouna Traoré) 15 歳。

「移民」或いは「移民系」と呼ばれる人々の「統合」問題が議論されていた。これはフランスにおいても同様であった。では、「2005年秋」をリアルタイムで伝えていたメディアが、一方では「若者」を、他方では「移民」、「移民系」を問題視していた背景には何があるのだろうか。

本論では「2005年秋」を事例として、ル・モンド紙における「若者」の語られ方を検証しながら、その語られ方と「移民系」をめぐる言説との関係性を見ていく。そして「若者」が「移民」、「移民系」と結び付けられることで、フランス社会の中で「jeunes」と名指された特定の集団として実体化されていくプロセスを実証したい。

なお、ここでは「若者」という用語の用いられ方の変遷を分かり易くするために『ル・モンド』のみをコーパスとして用いた。

2 「暴動」の契機

「暴動」の契機とされる27日の事件はどのように語られたのだろうか。翌日、ル・モンド紙は「Clichy-sous-Bois a connu des violences après la mort accidentelle de deux jeunes」という見出しで、「troubles urbains」として伝えている。その中で、事件の当事者とされる人々は「adolescents」或いは「jeunes」といった言葉で形容されている。しかし、記事は主に二人の少年が感電死するまでの経過とそれに対する反応を扱った速報的なものであり、事件の背景については語られていない。一方、29日付の記事では「Nuit d'émeute à Clichy-sous-Bois après la mort de deux adolescents」として取り上げられ、「若者」を指す言葉として「jeunes garçons」、「jeunes gens」といった表現が多用されている。両者には使い分けがなされており、死亡した二人の少年には「garçons」が、事件に反応した「若者」たちには「gens」というタームが、例えば「groupes de jeunes gens」といった形で用いられている。事件は6人の若者、「jeunes gens」が警官の尋問から逃走したことから始まり、そのうちの二人の若者、「jeunes garçon」がEDFの変電所で死亡する。二人の名前が明らかにされるのは翌日であるが、この時点ではそれぞれの出自が「deux jeunes Français d'origine malienne et d'origine turque」として伝えられている。

30-31日付の紙上では上記のような使い分けが見られなくなり、二人の犠牲者は「adolescents」、「victimes」、「jeunes gens」といった複数の表現で登場する。一方、警官や機動隊と衝突する「若者」たちは「jeunes gens」としてのみ言い表されている。

3 「jeunes」の問題化とムスリム組織

サルコジ内務相が「寛容度ゼロ」«tolérance zéro»を表明した翌11月1日には、「Émeutes de Clichy-sous-Bois : les interventions de Nicolas Sarkozy sont contestées, même à droite」という見出しが事件を報じている。記事では主にサルコジの«racaille»発言が問題とされ、政策的な議論がその中心を占めている。この日を境に、「若者」を示すタームが「jeunes」に固定化され始める。また同日、アズウズ・ベガグ機会均等相は、「彼ら」を郊外の若者«les jeunes des banlieues」として扱うべきではないとして、サルコジ発言を次のように批判している。

「若者」はどのように語られたか—2005年秋の「暴動」をめぐって

« Il ne faut pas dire aux jeunes qu'ils sont des racailles, il ne faut pas dire aux jeunes qu'on va leur rentrer dedans et qu'on va leur envoyer la police. Il faut y aller avec une volonté d'apaiser. » (*Le monde*, le 1^{er} novembre 2005, p. 9.)

翌2日からは、死亡した少年に関する記事よりも、「暴動」と「若者」について多く紙面が割かれるようになる。「Clichy-sous-Bois cristallise les tensions politiques et sociales」と題された記事ではクリシー市にムスリムの自警団が組織された事や、30日にモスク付近に催涙弾が投入された事件、そしてフランス各地での「暴動」の様子が伝えられている。ここでも「若者」たちは« jeunes »であるが、「彼ら」の背景についてはより具体的に踏み込んでいる。そこでは、機動隊と若者との衝突を仲介するムスリム自警団の話題や、クリシー・スー・ボワにおけるムスリムたちのコメントが紹介されている。

スマイン (Smaïn) という20代の若者は、「暴動」を起こす「若者」たちに対し次のように発言している。

« 80% des Clichois sont musulmans. Si on leur parle, ils nous écoutent, on peut les raisonner. L'islam condamne la violence, que ce soit des voitures brûlées ou des agressions contre une mosquée » (*Le monde*, le 2 novembre 2005, p. 5.).

また、ハッシニ・アデフ (Hassini Adef) (50歳) による興味深いコメントがある。

« Vous parlez de faire une marche, mais ça sert à rien. On a des papiers depuis des générations mais on n'est pas des Français comme les autres. » (*ibid*).

この記事は、「暴動」に対する「若者」たちの反応と、彼らを取り巻くムスリムという構図を示唆している。二人の発言は、対立する「若者」と「機動隊」のどちらにも属さない立場からのものとして扱われているが、彼らがイスラムという視点から、「暴動」の原因を「若者」たちに帰すべきでないと主張しているのは明らかである。

事件から1週間経った11月3日、紙面は主として各地に広がった「暴動」の様子を伝えている。そして、クリシー・スー・ボワについては引き続き「若者」とイスラムが取り上げられている。「Quand les « frères » musulmans tentent de ramener le calme」と題された記事では、「jeunes croyants」が« frères »と名指された「若者」たちに平静を呼びかける様子が伝えられ、クリシー市ムスリム協会代表のモハメド・ベラウセン (Mohamed Bellahcene) の次の発言が、当局によって歓迎されたことが記されている。

Nous avons une fonction d'ordre public, qui signifie que nous devons dialoguer avec les jeunes (*Le monde*, le 3 novembre 2005, p. 12.).

また、セヌ・サン・ドニ県総合情報局のアブデラマン・ブーウー (Abderrahmane Bouhout) は、「暴動」対策におけるムスリムの重要性を次のように述べている。

« Dans ces quartiers, les maires ne peuvent plus rien faire sans les représentants de la communauté musulmane » (*ibid.*).

ここまでを概観すると、「若者」たちは全般的に « jeunes » というタームで語られ、そこに「移民」を表す言葉は見当たらない。27日の事件の経過が整理され、各地に「暴動」が広がり郊外の「若者」が議論の中心となってからもそれは変わっていない。一方で、「暴動」への対応に関する記事にはイスラムをめぐる話題が登場する。この « jeunes » と « musulmans » とはどのように結びついているのだろうか。

4 国外での報道

11月5日には、「La presse étrangère critique l'attitude de Nicolas Sarkozy」という記事の中で、各国メディアの反応が紹介されている。ここでは、「暴動」の扱い方の違いを確認することができる。例えば、アルジェリアのエル・ワタン紙は « Replacer la problématique des banlieues dans le processus plus global de l'immigration et de la démocratie sociale » と伝えている。また、ニューヨーク・タイムズ紙は « l'incapacité de la France à intégrer ses immigrants », ドイツのターゲスツァイトゥング紙は « Jeune, pauvre, sans emploi... musulman », 同じくフランクフルター・アルゲマイネ・ツァイトゥング紙は « le modèle français d'intégration est entré dans la dernière phase de son existence », « Le pays qui avait conçu le plus minutieusement la société multi-culturelle (...) a perdu le contact avec la réalité » として「暴動」を報じている。さらにワシントンポスト紙は « La violence est contagieuse dans des communautés d'immigrants (...) où le taux de chômage est au moins le double de la moyenne nationale » と、イギリスのガーディアン紙は « M. Sarkozy est l'un des rares politiciens français préparés à affronter la double question de l'immigration et de l'intégration » と伝えている。

以上6紙の引用記事を見ると、「暴動」が「移民」と結び付けられているのが分かる。「intégrer」或いは « intégration » といった用語も使われているが、これは疑いなく移民政策に用いられるものである。しかし「暴動」発生以来、「移民」、「統合」についてル・モンド紙が報じることはなかった。「若者」たちは一様に « jeunes » である。では、こうした国外のメディアが伝える「暴動」との違いには何があるのだろうか。

「若者」と「移民」

一方で報道記事ではないが、同じ11月5日、「Un petit Mai-68 des banlieues」と題されたパトリック・ジャロー (Patrick Jarreau) のコラムが、「暴動」とフランスの移民政策について次のように論じている。

« Dans le cas d'espèce, la révolte des banlieues touche à des sujets qui ont été au

「若者」はどのように語られたか—2005年秋の「暴動」をめぐって

cœur des débats français depuis la fin des années 1970 : le chômage, l'immigration, l'échec scolaire, l'urbanisme, le racisme.

(...) Les révoltés ne sont pas des étudiants, issus des différents étages de la bourgeoisie française, mais des fils et petits-fils d'immigrés, relégués aux marges de la société, souvent chômeurs, généralement sans formation.

(...) Plus de vingt ans après les marches des Beurs, qui avaient exprimé la protestation des jeunes Français d'origine arabe et africaine contre les obstacles mis à leur intégration, on peut considérer les échauffourées de Clichy-sous-Bois, Montfermeil, La Courneuve et ailleurs comme une nouvelle preuve de la disparition des repères politiques. » (*Le monde*, le 5 novembre 2005, p. 15.)

このようにジャローは、フランス国内で「移民」が社会問題化し始めた1970年代から今日の「暴動」までの強い結びつきについて述べている。また、「若者」たちの出自についても、「*issus des fils et petits-fils d'immigrés*」であるとか、「*jeunes Français d'origine arabe et africaine*」と表現している。

しかし、実際に「暴動」を伝える記事に「若者」たちの出自についての言及がないのは当然である。何故なら、個人の出自について触れることは、共和国の原理に反するからである。そういった意味では、「若者」たちが「*jeunes*」としてのみ語られること自体は当然のことだと言える。

それでも、ジャローの記事や海外メディアの報道に見られるように、フランスで報道される「*jeunes*」という言葉が単に「若者」を指すのではなく、「移民」或いは「移民系」とされる人々を示唆していることは否定できない。

11月6-7日付の記事には、再びムスリムに関する記事が二つ登場する。それぞれ、「*L'imam a raison, il faut respecter ce pays!*」、*« Dans les mosquées, les prêches appellent au calme »*と題され、ムスリム組織から「若者」たちへ、「暴動」に加わらないよう呼びかけている。前者の記事では、オルネー・スー・ボワ (Aulnay-sous-Bois) 市のモスクのイマームによる、「*Il faut cesser la violence, allez le dire autour de vous! Nous avons plus de droit ici que dans nos pays d'origine.*」という発言が紹介されている。また後者では、マント・ラ・ジョリ市に住む男性のコメントが掲載され、「暴動」におけるイスラムの役割として、「*L'islam est un facteur d'intégration*」と述べている。二つの記事の概要は次のようなものである：イスラム教は「暴動」を認めず、それを厳しく禁止する。また、「若者」たちには平静と法の遵守を呼びかける。しかしながら、「彼ら」がフランス社会から疎外されているという事実もまた認めるべきであり、その為に自分たちムスリム組織は、「社会」と「若者」との間で何らかの役割を果たしたい。

こうした、「暴動」と「イスラム」を巡る議論は何を意味するのだろうか。「イスラム」というテーマと「郊外」問題の親和性は、特に80年代以降のフランスにおける移民問題をめぐる報道においてはそれほど新しくない現象かもしれない。だが、ここで改めてこの事について考えてみたい。無論、「若者」たちの全てがムスリムである訳で

はない。また、「彼ら」に対し信仰する宗教を問うことなど厳密には不可能であるし、それはまた出自を問うことと同様に問題である。だが、「暴動」を伝える記事と「イスラム」のこうした関係性は、「jeunes」たちの属性を（それが全てではないにしても）ムスリム（もしくは「移民」と同一視、或いは関連付けていると考えることができるだろう。しばしば登場する「intégration」というタームは、フランスにおける「若者」は「統合されるべき外部存在」ということを意味しており、そこに「移民」との同型性を看とることができる。この日の記事にも海外メディアの報道を取り上げた記事があるが、その表題も「Les médias étrangers stigmatisent l'échec de l'« intégration à la française »」である。

11月8日、「Une nuit avec des « émeutiers » qui ont « la rage »」と題された記事が、オーベルヴィリエに住む若者たちのコメントを掲載している。そこで彼らは自らのことを、「sans repère」、「incompris」、「victimes de discrimination raciale」、「condamnés à vivre dans des cités insalubres」、「rejetés」と名指し、また「郊外」のことを「Il n'y a pas de concurrence entre les cités. C'est de la pure solidarité」と述べている。ここに見られる「若者」たちとは、物理的にも精神的にもフランス社会の「外部」に位置づけられた「étranger」にほかならない。

6. まとめ —マイノリティとしての「若者」

ル・モンド紙の報道では、「暴動」に参加する「若者」たちを非難するような言説はほとんど見られない。27日から2週間の報じ方を概観すると、大きく分けて「暴動」そのものを伝える記事と、それをめぐる政策に関する記事との二つがあり、前者については概ねその経緯を伝えるもの、「若者」たちへのインタビュー、「暴動」を仲裁するムスリム組織の取り組みを紹介するものとに分かれる。そしてそこには、「若者」たちをフランス社会におけるマイノリティとして扱うような表現もない。どちらかと言えば、「若者」たちから見たフランス社会、といった視点で「暴動」を語っているようにも見える。

だが一方で、「若者」たちから発せられる言葉は、自らが「疎外された」存在だということを明確に主張している。ムスリム組織について言えば、「暴動」を起こすもの、つまり社会に抵抗するものたち（の多く）がムスリムであるということを彼らは否定していない。また、国外のメディアが報じる「暴動」は一様に「移民」問題である。ル・モンド紙が伝える「若者」の問題は、郊外に住む「彼ら」にとってはある特定の「若者」たちなのだろうか。

ここで、「若者」たちの多くが「移民」或いは「移民系」であるのかどうかについて追究するつもりはない。そもそも、実際に出生した国からフランスに移住した「移民」と呼ばれる人々を除けば、「移民系」という集団は実質的な存在ではない。それは、「移民」の子ども世代にあたり、国籍も話す言葉も様々な人々を一つのまとまった集団として概念化したものに過ぎない。問題は、報道される「若者」は常に「jeunes」であり、そこには本来の語意としての「若者」を指す以外の要素がないのにも拘らず、「問題」とされる人々や組織から発せられる「若者」には、特定の属性が明示されているとい

「若者」はどのように語られたか—2005年秋の「暴動」をめぐって

う点にある。

従って、次のように結論付けることができる。報道する側は「暴動」とそれに参加する「若者」の存在を認める、という立場を取っている。また、当事者とされる人々のインタビュー記事を通じて、「暴動」の犯罪的側面よりはむしろ彼らの社会的周辺化を強調している。そして、「移民系」を中心としたマイノリティの問題について彼らが主体的に触れることはないが、当事者からの視点というフィルターを通して、「マジョリティとしての社会」への抵抗という形で間接的にそれを伝えている。「2005年秋」が一方で「移民」の問題として語られる背景はこの点にあると言えるだろう。

参考文献

Le monde.fr, <<http://www.lemonde.fr/>> 2007年8月1日

Le monde, 28/10/05-9/11/05.

(大阪市立大学大学院)