

Special issue on “Politics in Language and Cultural Education”

Guest Paper

La politique des langues étrangères:
Mode d’emploi pour des temps nouveaux

Pierre MARTINEZ *

Sciences du Langage et Didactique des Langues, Université Paris VIII Saint-Denis, France

Résumé

Les politiques linguistiques et éducatives mettent généralement en avant l’intérêt que peut présenter l’apprentissage d’une langue et d’une culture étrangères *en tant que découverte du monde et de l’autre*. Il apparaît que ce bénéfice, pour la construction de l’homme et du citoyen, n’est pas assuré, étant donné les modalités de la communication contemporaine. Plusieurs facteurs, analysés dans ce texte, font même craindre pour le développement du plurilinguisme et, partant, pour le contact direct avec les cultures dont les langues sont porteuses. Mais c’est justement parce que nous sommes à un tournant civilisationnel que nous devons, comme nous y encourage l’UNESCO, intensifier les efforts : la politique de diffusion des langues étrangères sera à la base d’une formation humaniste, fondée sur une didactique réticulaire, où - au delà des disciplines - les éléments de l’action éducative ne prennent leur sens que dans la relation qu’ils ont les uns avec les autres.

Copyright © 2017 by Association for Language and Cultural Education

Mots-clefs : Politique des langues étrangères. Communication. Postmodernité.

Didactique réticulaire. Humanisme.

La politique des langues étrangères¹ joue un rôle important dans la formation et l’éducation des

individus, en tant qu’hommes et citoyens. D’une part, la maîtrise d’une ou deux langues étrangères peut être un atout personnel et professionnel si l’on considère que nous vivons désormais dans un « village-global » fourmillant d’échanges communicatifs, scientifiques et commerciaux. D’autre part, l’apprentissage de langues étrangères est souvent associé à l’idée qu’elles permettent d’élargir l’univers, en faisant rencontrer à

* *E-Mail*: pierre.martinez@univ-paris8.frSite personnel : <http://site-pierrealainmartinez.strikingly.com>

¹ Une intervention faite à Séoul en mars 2017, au Forum de la Francophonie, est à l’origine de ce texte. La rencontre était organisée par l’Institut Français de Corée et l’Université Ajou, de Suwon.

celui qui les apprend des modes de pensée différents, des sensibilités nouvelles et des façons de vivre enrichissantes. C'est de ce second point que je voudrais discuter dans ce texte, en proposant aussi, à la suite, quelques pistes de réflexion pour l'action.

Bénéficier d'un enseignement de langues étrangères serait-il donc toujours ainsi l'occasion d'une ouverture à l'autre et au monde, et légitimerait-il par conséquent sa présence dans le curriculum éducatif ? Si l'on pose directement la question, on est sans doute conduit à répondre par l'affirmative. Mais, en France, on aime à citer le mot du Général de Gaulle, quand, après la Seconde Guerre mondiale, il parlait de la construction d'une Union des Etats d'Europe : « L'Europe, l'Europe ! Il ne suffit pas de sauter comme un cabri pour qu'elle se fasse ! » On peut acquiescer de tout cœur à l'idée que les langues rapprochent les hommes et sauter de joie en se le répétant. Mais cela ne dispense pas d'examiner la chose plus rationnellement.

Pour cela, il n'est pas inutile de voyager un peu. C'est du côté de la Grèce antique que j'invite mon lecteur à le faire. Vous connaissez peut-être l'histoire de cet esclave, nommé Esope, à qui son maître avait demandé d'organiser un banquet. Jean de La Fontaine, un célèbre poète français du XVII^{ème} siècle, la raconte mieux que moi. J'adapte à peine son texte, qui est sa préface à un recueil de *Fables* paru en 1678.

Esope s'acquitte de sa tâche, d'une manière étonnante : il n'achète que des langues. Il les fait accommoder à toutes les sauces. « L'entrée, le second plat, tout n'est que langues », rapporte La Fontaine. Les convives louent d'abord ce choix, mais à la fin ils s'en dégoûtent. Le maître : « Ne t'ai-je pas commandé d'acheter ce qu'il y aurait de meilleur ? »

Esope : « Et qu'y a-t-il de meilleur que la langue ? *C'est le lien de la vie civile, la clef des sciences, l'organe de la vérité et de la raison. Par elle on bâtit les villes, et on les police ; on instruit ; on persuade ; on règne dans les assemblées ; on s'acquitte du premier de tous les devoirs, qui est de louer les dieux.* »

« Eh bien, dit le maître qui veut avoir le dernier mot, achète-moi demain ce qu'il y a de pire. Ces mêmes personnes viendront chez moi, et je veux offrir autre chose en matière de goût. »

Le lendemain, Esope ne fait pourtant servir que les mêmes mets, disant cette fois-ci que la langue est la pire chose qui soit au monde. « *C'est la mère de tous les débats, la nourrice des procès, la source des divisions et des guerres. Si l'on dit qu'elle est l'organe de la vérité, c'est aussi celui de l'erreur, et de la calomnie. Par elle, on détruit les villes, on persuade de méchantes choses. Si d'un côté, elle loue les dieux, de l'autre, elle profère des blasphèmes contre leur puissance.* »

L'histoire d'Esope est ce qu'on appelle une parabole. Elle montre de manière imagée une vérité supérieure, de nature à nous faire réfléchir. C'est aussi un témoignage « à charge » et « à décharge », comme on dit en justice. Ce témoignage nous laisse désarmés. Si la langue est bien la pire et la meilleure des choses, comment ferons pour plaider en faveur d'une éducation plurilingue et pour la diversité culturelle ? Bien parler et écrire sa propre langue est déjà un travail difficile. La grammaire française, l'apprentissage de l'écriture japonaise, les tons du chinois, autant de tâches, parfois de supplices en perspective pour l'enfant en train de construire le système de sa langue première. En même temps, allons-nous ajouter à la confusion en lui faisant apprendre des langues venues d'ailleurs ? Les

difficultés, les obstacles, seront encore plus grands, et le chemin plus long. N'est-il pas clair que les différences culturelles, les histoires et les modes de pensée, les concepts intraduisibles et parfois irréciliables que les élèves trouveront dans cette étude accroîtront encore les vieux malentendus de Babel ? Les interprètes connaissent bien ce problème, ce « casse-tête chinois », comme on dit en français.

Prenons un simple exemple, que nous fournira un concept important, celui de *culture*. La représentation que l'on se fait de sa culture et de la culture des autres est indissociable de la langue. A cause de sa polysémie et des divers contextes où on le rencontrera, le terme « culture » prendra une extension sémantique à laquelle il est presque impossible d'assigner des limites : on peut parler plus précisément de culture au sens ethnologique du terme et ce sera l'ensemble des traits caractéristiques des croyances, du comportement et des moyens d'un groupe humain, qu'il adopte pour se vêtir, manger, se divertir, prier, guerroyer, comme il s'est élaboré chez Tylor ou chez Mauss. La culture est un ensemble complexe. Au sens de ce qu'a été la production intellectuelle et artistique d'un groupe humain, la culture est un patrimoine collectif (en français nous dirons alors peut-être « civilisation »). Au sens individuel, on parle d'« un homme de grande culture ». Le terme *Kultur* (en allemand) ne recouvre pas *Culture*, qui n'est pas *Civilization* (en anglais), ni

dans d'autres langues.² Les valeurs philosophiques et morales, les normes de comportement, la charge affective (la langue touche au cœur de l'identité d'un individu), les connotations que recouvre un concept aussi polysémique font que son usage, en classe de langues, n'est pas des plus simples et l'idéologie, le prosélytisme ou le mercantile, ne sont jamais loin. Un lieu critique de cette difficulté à transiter vers l'Autre et sa culture est le domaine de la traduction. Comme l'a radicalement démontré Patrick Maurus dans un texte auquel on se reportera dans son intégralité, « l'interculturel n'est jamais échange statique entre deux cultures. C'est un regard progressif à partir de l'une d'elles. C'est une éducation, un apprentissage, un processus. Il s'agit de recevoir des réponses à des questions qu'on ne se pose pas nécessairement. Sinon, il y a annexion. » (Maurus, 2005, p. 989)³ Or, on met souvent en avant, comme un point positif de l'apprentissage des langues étrangères, le fait que, conduisant à une meilleure compréhension de la culture de « l'autre », il serait ainsi favorable à une plus grande tolérance face à une socialité, à des modes de pensée ou de comportements insolites pour nous. Mais là aussi, les difficultés ne manquent pas.

Jusqu'où accepter les traits culturels de telle ou telle société dont on apprend la langue ? Comment parler en classe de l'esclavage, de la torture, de

² Bien évidemment, le concept de culture ne peut être davantage développé ici, ce texte n'en étant pas l'objet. Il ne s'agit que d'un exemple. Dans le domaine didactique, je me référerai au professeur Fu Rong, de l'Université des Langues Etrangères de Pékin, entendu récemment, à Paris. A propos d'une traduction chinoise d'un ouvrage sur le plurilinguisme et le pluriculturalisme, il évoquait l'extrême complexité de ce genre de problème, auquel il avait pu réfléchir, comme Himeta Mariko, 2009, l'avait fait pour le japonais.

³ Le présent texte, pensé en français puis traduit en japonais, est le premier lieu où se rencontre cette difficulté.

l'excision des petites filles, du cannibalisme, dans un esprit de « tolérance » ? Certains systèmes éducatifs – celui du Canada, par exemple – empruntent aux *Cultural Studies* la notion d'accommodements raisonnables. Le terme désigne des formes de négociation acceptables, auxquelles la loi fait une place plus ou moins grande pour assurer la paix sociale. (Mattelart et Neveu, 2008) Lévi-Strauss écrivait, dans *Race et Histoire*, que l'humanité est constamment aux prises avec deux processus contradictoires dont l'un tend à instaurer l'unification, tandis que l'autre vise à maintenir ou à rétablir la diversification. Dans un texte célèbre, peu avant la Révolution française, Rivarol⁴ vantait les qualités essentielles du français qui en auraient fait, selon lui, un modèle exportable de clarté et d'intelligence : « Sûre, sociale, raisonnable, ce n'est plus la langue française, c'est la langue humaine ». L'hypothèse prétentieuse d'une universalité de la langue française au XVIII^e siècle, comme celle de l'hégémonie de l'anglo-américain aujourd'hui, interviennent dans ce double processus. En venir à parler la même et seule langue est peut-être bien un facteur d'unification, et diversifier l'usage et l'apprentissage des langues - créer par conséquent les conditions du plurilinguisme - répond à la deuxième tendance. L'enseignement des langues participe des grands mouvements de l'évolution de la communauté humaine et, si nous pouvons en être les acteurs, nous n'avons certainement pas le recul nécessaire pour juger d'une telle évolution.

En bref, il n'est pas facile de choisir entre ce qui nous rapproche des autres et ce qui nous fait

ressentir le besoin de rester fidèle à une identité et à des valeurs. Un linguiste français, Antoine Culioli insistait sur le fait que, dans la communication humaine, la compréhension n'est, au fond, qu'un cas particulier du malentendu général. Ce malentendu qui tient à la nature de l'être humain dans sa relation sociale, pourquoi devrions-nous l'aggraver ?

Laissons Esope, car c'est bien à notre époque qu'il s'agit de réfléchir. Nous sommes nés sous le signe de la quatrième révolution industrielle : après la machine à vapeur, après l'électricité (dont Tanizaki Jun'ichirô ne faisait certes pas complètement l'éloge), après la production de masse et la fabrication en série, voilà qu'arrive le numérique. Nous vivons désormais des temps que dominant les termes d'autonomie, de réseaux et d'adaptation continue, d'*agilité* et de *résilience*. Ces temps pourraient être analysés comme ceux de la postmodernité, au sens qu'ont donné à ce terme Jean-François Lyotard ou Fredric Jameson, pour caractériser l'état du monde qui est le nôtre, celui d'un capitalisme tardif et d'une nouvelle révolution industrielle.⁵ Dans la logique de cette évolution, le système vise à l'expansion d'un pouvoir médiatique sans limites (*Coca Cola* figure parmi les trois mots les plus connus au monde) et la phase que nous vivons tend à déconstruire les règles anciennes, pour recomposer la société comme une technostucture. Dans cette configuration encore en devenir, les maîtres du digital, Google, Apple, Samsung et d'autres, définissent un ordre nouveau des langues et de la communication. Le modèle proposé (ou imposé) n'y est pas tant celui d'une ouverture généreuse que d'un

⁴ Antoine de Rivarol est un écrivain français du XVIII^e siècle. Son *Discours sur l'universalité de la langue française* fut couronné en 1784 par l'Académie de Prusse, à une époque où le français était encore la langue de l'élite européenne.

⁵ Jean-François Lyotard, 1979. Fredric Jameson, 1991. On lira une excellente synthèse faite par Perry Anderson, 1998. Voir la bibliographie.

jeu d'influences, un match qui se joue dans l'occupation du terrain, dans le cloisonnement de microsociétés de prétendus *amis*. *J'aime* ou *je n'aime pas*, je suis *influenceur* ou *suiveur*.

Sauf erreur de ma part, avec ses excès, ses fausses nouvelles (*fake news*) et ses polémistes (*trolls*), le monde postmoderne n'arrange rien au malentendu communicatif et aux défauts qu'Esopé attribuait à la langue. C'est l'époque d'une communication du ressenti (des *émoticones*), en rupture par rapport aux codes du passé et au sens commun qui ferait réfléchir avant d'envoyer un *tweet*. Les réseaux sociaux sont autant porteurs de haine que d'amour, de violence que d'harmonie ou de calomnie (ce que disait déjà Esopé). Et l'on sait bien que la science ou la technologie ne pensent pas, selon le mot de Heidegger, et que c'est à nous de les penser. J'ai entendu, en Corée, voici quelques années, Dominique Wolton mettre en garde contre l'information obsédante (*l'infobésité*) dans laquelle nous baignons, quand la véritable communication, elle, se fait si rare.

C'est pourquoi je voudrais suggérer, sans caricature, que l'idée même de plurilinguisme et de diversité culturelle ne soit pas considérée comme s'imposant d'elle-même. Le multilinguisme est un fait au sens où on l'entend comme la particularité, pour un groupe humain, de communiquer au sein du groupe même en plusieurs langues ou variétés. Cette particularité est, effectivement, très répandue si l'on considère l'ensemble de l'humanité. Mais le plurilinguisme, qui est un trait distinct, propre à l'individu ayant dans son répertoire verbal plusieurs de ces langues, n'est pas si répandu. En France ou au Japon, nous sommes loin de pouvoir généraliser ce trait à toute la population, même chez les personnes

qui ont été éduquées, comme c'est généralement le cas. Une simple promenade dans les rues de Paris ou de Tokyo, quelques questions posées à un passant pour mieux trouver son chemin, nous le démontreront aisément.

De toute évidence, l'idée de plurilinguisme ne va pas de soi. En Europe, on voit qu'elle s'impose avec peine dans les faits, en dépit de la politique volontariste conduite depuis deux décennies, avec les programmes de mobilité Erasmus, les sections bilingues et le *Cadre Européen de Référence pour les Langues*. Un appareillage opérationnel et théorique semblait ainsi avoir été donné à un continent qui rassemblait ses forces, cherchait une certaine convergence éducative, autour d'un partage culturel, de valeurs de paix et de démocratie. La mobilité des étudiants et des jeunes professionnels devait augmenter les possibilités de se rencontrer et, par là-même, de mieux se comprendre. Or, si l'idée européenne piétine dans son ensemble pour des raisons politiques, le plurilinguisme européen, dans ses dimensions éducatives, n'avance guère, comme l'illustrent des statistiques peu rassurantes et pourtant très officielles.⁶ Sans focaliser sur le cas de l'Europe, je vois plusieurs raisons à ces difficultés, et je voudrais les esquisser maintenant.

D'abord, il y a l'espace qu'occupe cette *lingua franca* de la mondialisation, qu'est, pour l'instant du moins, l'anglo-américain, et qui détourne du projet

⁶ *Conseil de l'Europe*, statistiques *Eurostat*. J'exclus de mes observations, bien sûr, le cas des familles d'origine mixte ou immigrée, vivant un bilinguisme vernaculaire (à la maison, au *foyer*), ainsi qu'une catégorie sociale privilégiée non représentative : universitaires, cadres, artistes, voire sportifs, appelée par ses moyens ou par ses fonctions à voyager à l'étranger.

même de diversification linguistique. Pourquoi chercher plus loin si la communication s'en satisfait ?

S'ajoute à cette menace d'un monolinguisme fonctionnel la raréfaction progressive du contact humain dans nos sociétés numériques. Par exemple, l'automatisation des procédures dans le transport aérien vous évite désormais tout contact humain (sauf celui du policier impassible et muet auquel vous tendrez votre passeport et deux doigts pour l'empreinte numérisée), depuis la réservation de votre billet en ligne sur votre ordinateur jusqu'au contrôle à l'embarquement.

Ensuite se propage le sentiment qu'un plurilinguisme de l'individu serait moins nécessaire, avec les possibilités de traduction automatique et d'aide à l'apprentissage que mettent à notre disposition les réseaux sociaux, l'intelligence artificielle, les objets connectés. Je me limite à deux exemples, mais il en est bien d'autres. Le robot répétiteur interactif, qui viendra seconder l'enseignant existe déjà. Il ne s'impatience jamais face à une mauvaise réponse et sera toujours présent, autorisant ainsi les apprentissages nomades, où que vous soyez. (Il tombe parfois en panne, mais n'a jamais la grippe et ne fait pas grève). Quant au trafic sur internet, plus de 50% de celui-ci est déjà le fait de robots, souvent multilingues, rendant donc inutiles une traduction *hic et nunc*.

Enfin, de nouveaux *habitus* sociaux pourraient s'amplifier : possiblement, c'est une circulation réduite des étudiants, à qui la fréquentation d'internet semble suffire ; ce sont des touristes voyageant en groupe et alors, seul l'accompagnateur a besoin de parler ; ce sont des professionnels qui se déplacent moins, sous l'effet de facteurs variés : économiques (le coût des déplacements), sécuritaires (la crainte du

terrorisme), politiques (des restrictions réglementaires mises à la circulation), environnementaux (le souci de ne pas accroître la pollution atmosphérique par une circulation aérienne excessive) ou culturels (un repli identitaire qui détourne de l'autre).

En somme, une seule langue véhiculaire, davantage de machines communiquant sans notre intervention, moins d'occasions de se trouver en situation alloglotte, voilà de quoi craindre pour la diversification des langues et, partant, pour le contact direct avec les cultures dont elles sont porteuses.

Ce qui vient d'être dit, devait, je crois, être mis sur la table. Mais si j'ai semblé jouer un temps l'avocat du diable, je veux en quitter les habits et opposer, à présent, à un constat qui a pu paraître décourageant, une autre vision des choses.

Le paradoxe que je soutiens sera que c'est justement maintenant, face à ces risques longuement soulignés, que nous devons intensifier nos efforts pour l'enseignement des langues étrangères. Nous devons démontrer qu'elles sont, plus que jamais, un moyen privilégié de dépasser nos univers et nos destins d'individus « silicolonisés », colonisés par la *Silicon Valley*, selon le mot du sociologue Eric Sadin. L'UNESCO, notamment à travers sa Déclaration de 2001 sur la diversité culturelle et dans les textes qui ont suivi, avait fixé le cap : 1. Les langues sont un patrimoine mondial ; 2. Le plurilinguisme doit être encouragé par les Etats ; 3. Le numérique (disons les technologies en général) a toute sa place dans l'action des politiques linguistiques. Pour faire court, on doit avouer que cet encouragement à la diversité est, ici ou là, battu en brèche par l'évolution de la planète des langues, qui disparaissent aussi vite que le corail de la Grande Barrière australienne. Néanmoins, l'analogie

avec le péril écologique n'est pas fortuite. Nous sommes, me semble-t-il, sur la question des langues, à un tournant civilisationnel, comme quand est née l'écriture en Orient et quand est mort le latin en Occident. Rien n'est gagné, tout reste à faire.

Les politiques linguistiques et éducatives doivent réagir à travers des actions concrètes d'aménagement interne : sur la forme des langues, la graphie, etc. ; mais aussi externes : le statut des langues, leurs zones d'emploi, etc. Vu la puissance des opérateurs du numérique et de la communication, les politiques nationales sont les seules à pouvoir avoir un impact déterminant sur les pratiques langagières futures, et les gouvernements qui les décident ont une lourde responsabilité dans ce domaine. Ainsi, quand l'Union Européenne ne peut exercer aucune contrainte linguistique sur les États-membres (mais seulement leur adresser des recommandations), c'est tout le sens de sa politique globale de plurilinguisme qui est remis en cause.⁷ Par exemple, au Luxembourg l'enseignement est plurilingue, mais à l'inverse le Royaume-Uni n'oblige pas les élèves du secondaire à apprendre une langue étrangère, pas plus que le Danemark, l'Irlande ou l'Espagne. Ailleurs, un *Land* allemand, celui de la Sarre, envisage de former d'ici à 2043 une « génération de Sarrois bilingues » (français-allemand). La même diversité se présente à l'observation en Asie selon les politiques des États ou des fédérations d'États (telle que l'Inde). La Chine s'ouvre largement au français, langue de culture mais aussi parce que c'est une porte ouverte vers la francophonie africaine. Plus ou moins liés à l'action gouvernementale, *Goethe Institut*, *Instituto Cervantès*,

Institut Confucius rivalisent d'esprit innovant. L'exemple du *Doi Moi* vietnamien, à la fin des années 80, avec son ouverture résolue aux langues étrangères, a été significatif pour le développement international du pays.

Je voudrais pour finir, ouvrir trois pistes concrètes. Le succès de la diversification plurilingue et pluriculturelle sera fonction, à mon sens, de zones factorielles sur lesquelles se déploieront nos efforts, qu'ils soient personnels ou collectifs et institutionnels. En trois mots, ces zones recouvrent le désir, la pensée, le savoir.

D'abord, il faut faire le pari qu'il existe, dans la personne de l'élève, de l'étudiant, un imaginaire, un désir d'aller voir ailleurs, « Rien de ce qui est homme ne doit m'être étranger », écrivait Térence, auteur de théâtre latin. C'est l'existence ou l'absence de ce goût d'*exotisme*, au sens noble que lui donnait Victor Segalen (celui d'une catégorie de la sensibilité qui permet de percevoir le divers), qui fera que les cultures pourront ou non se rencontrer, et pour ce qui nous préoccupe, les cultures de l'Asie et les cultures de la francophonie du reste du monde. A cet égard, chercheurs, éducateurs, politiques, nous sentons combien notre rôle de médiateurs (mais j'aime mieux dire : notre rôle de *passseurs*) est immense. Comme on le chante depuis cinquante ans dans les écoles de France, il faut « ouvrir la cage aux oiseaux », si l'on veut qu'ils s'envolent. Le premier mouvement appartient à l'élève et c'est de sa décision que dépend son départ. Partir pour lire un livre, voir un film, faire un voyage, faire sa vie. Un proverbe coréen nous l'assure : « Le début, c'est la moitié du travail ». Sans ce désir initial, qui peut tenir à un détail

⁷ Sources : Eurydice. <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Countries>

apparemment infime, le conseil d'un professeur, l'attrait d'une amitié, la photographie d'un acteur, le charme d'une phrase dans un poème, le bon goût d'un plat étranger, il n'y a pas de début. François Cheng a écrit quelque part, dans son livre bien nommé « Le Dialogue », ce qui accrut sa belle motivation à apprendre la langue du pays qui l'accueillait, à vingt ans, dans un exil marqué par les horreurs de la guerre en Chine. Quand il demanda à sa professeure le sens du mot *échancrure*, elle dessina de sa main, sur son corsage, la forme d'une jolie fente. Cheng est devenu plus tard membre de notre Académie française.

C'est, je trouve, le signe d'un échec du système éducatif, et donc des autorités qui l'organisent et le font vivre, quand la motivation d'un élève se limite à obtenir une bonne note à l'examen. Nous en avons pourtant l'exemple dans bien des cultures éducatives proches de nous, où le quantitatif s'est substitué, par tradition ou par un modernisme affecté, à une évaluation qualitative de l'élève. Un élève, c'est d'abord quelqu'un qu'on fait monter (on *l'élève*) et pas quelqu'un qu'on mesure.

Ensuite, la diversification linguistique sera fonction d'une pensée d'ensemble, d'une philosophie *collective* de l'éducation qui ne dissocie pas l'enseignement de la langue et de la culture. On sait la tendance qui domine l'enseignement actuel des langues étrangères. Elle est, certes, partiellement justifiable : elle fait du pragmatique et de l'utile, souvent en vue d'une insertion professionnelle, la principale motivation à l'apprentissage. Le monde scientifique, technologique, économique, politique a besoin de langues de spécialités, de langues de spécialistes. Quelle place le système de formation laisse-t-il à la culture ? Je propose résolument, à

contre-courant, qu'on réoriente le curriculum en fonction d'une pensée éducative qui ne prônerait pas seulement l'acquisition de savoir-faire, mais développerait un *savoir-être*, ce que nos amis anglophones distinguent dans le passage de *Skills* à *Education*. Contre les *Can do* (ou plutôt à côté d'eux), les *Can Be*.

Il ne s'agit pas ici de plaider pour un retour à des formes d'enseignement élitistes, qui mettraient la culture « cultivée », patrimoniale, au dessus des réalités de la vie contemporaine. Mais c'est en redonnant du sens à cette culture commune (même si beaucoup d'étudiants s'en sentent éloignés) qu'on pourra lutter contre la disparition des valeurs de l'humanité et éduquer à sa diversité ceux qui apprennent une langue étrangère. Eduquer, ce n'est pas tendre un miroir à l'apprenant, c'est l'amener à regarder plus loin ce qu'il ne pouvait deviner tout seul. Je veux dire combien, dans l'éducation en langues, doivent être mieux transmis les grands mythes qui racontent l'histoire du monde, les voyages d'Ulysse et d'Ibn Battuta, la fuite du temps chez Proust et Murasaki Shikibu, *Le Roman de Renard* et le *kitsuné* des *Contes* de Lafcadio Hearn et du *kabuki*.⁸ La littérature comparée, les arts traditionnels, le cinéma, le théâtre, sont trop souvent mis en marge de nos enseignements, ou réservés à des étudiants avancés. Trop souvent, on va au théâtre, à la fin du semestre, comme en récompense pour la classe. On regarde un film comme un enjolivement du cours, vite dépassé au profit d'un retour aux exercices de perfectionnement

⁸ On sait qu'en Europe du Nord, en Grèce, en Amérique hispanique (*Zorro*), en Asie, la symbolique du Renard est totalement contradictoire, entre bien et mal, entre anthropomorphisme et divinisation, en fonction de différentes visions du monde, de l'humain et de l'animal.

linguistique. On oublie le *savoir* pour n'apprendre qu'à *faire*, on néglige la *connaissance* au profit de la *compétence*.

C'est au contraire toute la palette des moyens pédagogiques qui doit être mobilisée dans le curriculum, à travers des rencontres physiques (avec des acteurs, des visiteurs, des connaissances), mais aussi par des visioconférences, des forums en ligne, des *e-tandem* et autres dispositifs collaboratifs, dans une vision globale et orientée du curriculum. Des étudiants français et des étudiants japonais, par exemple, s'enrichiront plus en échangeant sur des thèmes culturels propres à leur histoire et à leurs pays respectifs qu'en constatant qu'ils portent les mêmes vêtements griffés et écoutent la même musique robotisée venue d'une culture qui les envahit et les anesthésie. Redonner toute sa place à la culture « cultivée », ce n'est donc pas l'ériger en valeur suprême, c'est au contraire la mettre au service de la personne de l'étudiant. Ce n'est pas non plus reproduire une culture dominante (qui serait celle d'une classe sociale) pour l'imposer à tous. C'est donner la possibilité d'élargir sa vision du monde, en échappant à une culture de masse diffusée par les médias, qui n'est pas moins une culture dominante imposée et qui enferme l'apprenant dans un ghetto. D'autre part, penser que toutes les cultures se valent dans la société, ce serait laisser le champ libre à la culture cultivée, classique, à partir de laquelle se fait la sélection sociale, lors des examens supérieurs et dans le monde des élites. L'étudiant qui n'a pas ce code cultivé, ses manières de faire et ses contenus, n'a aucune chance d'accéder à ce monde peu enclin à pardonner les erreurs. Il en est de même pour la langue : la maîtrise de la variété supérieure est

requis pour les concours, les examens d'embauche, les fonctions officielles. En d'autres termes, accorder la même légitimité à toutes les variétés et toutes formes de la culture (populaire ou élitiste) n'est pas rendre service à ceux qui n'ont pas les moyens de se sentir bien dans le système. Oublier, comme on l'a dit plus haut, le *savoir* pour n'apprendre qu'à *faire*, est une ruse du système dominant, qui se réserve et réserve à ses enfants les sphères les plus hautes et les plus rentables de l'éducation en langues et cultures.

La réorientation des enseignements de langue-culture étrangère, on le voit bien, ne se fait pas au détriment d'une authentique communication, puisqu'on y discute, on y critique, on s'y forme au jugement. Elle participe d'une éducation globale, d'un humanisme. *Humanisme* est un mot qui semble passé de mode, alors que le monde est bruisant d'incantations sur les « Droits de l'Homme ». L'éducation, et notamment l'éducation en langues et cultures, qui relève des politiques gouvernementales doit contribuer à faire naître des *espaces de civilité*, antidotes au « malaise dans la communication » que j'ai évoqué plus haut.⁹ Plutôt que de convoquer l'expression « dialogue interculturel », dont on abuse parfois aujourd'hui, je parlerai d'une rencontre entre deux sujets, d'une *intersubjectivité*, c'est-à-dire, comme l'écrit Heidegger d'un « être-au-monde-avec-autrui » : la relation aux autres est ce qui permet d'être et de se connaître soi-même. J'ai eu le bonheur de connaître un moment de ce type avec les étudiants de l'Université Nationale de Séoul, voici quelques

⁹ J'emprunte le terme *espaces de civilité* aux travaux de Hélène Kajman et de l'équipe *Transitions* (Paris III Sorbonne Nouvelle). Ce point de vue a été débattu au colloque de Taipei, Université Nationale Centrale, Taoyuan, 3-5 novembre 2017.

années. Nous avons pu, autour du professeur parler longuement, en visioconférence, avec d'autres étudiants, ceux de la Faculté de Sciences politiques de Waseda. C'était quelques semaines après la catastrophe de mars 2011. Réunis autour de leur enseignant, le professeur Tachibana, les étudiants japonais ont raconté, ont montré, ont expliqué ce qu'ils vivaient, eux, leur entourage, leur pays. Ils ont été écoutés, ils ont été réconfortés, autant que cela se pouvait. L'échange humain, émouvant, permis par la langue étrangère commune, le français, a eu lieu. La langue était, cette fois, la meilleure des choses.

Et enfin, ce n'est pas le moins important, une théorisation scientifique portant sur l'apprentissage et l'enseignement des langues et des cultures est nécessaire : une *didactique des langues* doit être, dans cette entreprise, le fil conducteur. Théorisation de l'action et des moyens mentionnés plus haut, associant étroitement pratiques et recherche, elle traduit dans le réel les projets des spécialistes d'éducation et des associations d'enseignants, mais prend nécessairement aussi en compte les valeurs et les normes collectives, celles des citoyens et de la société. En ce sens, elle est profondément participative (*collaborative science*) dans sa démarche. Elle entend, enfin, induire ou infléchir la volonté des politiques et pour cela, elle est étayée par une connaissance de la dynamique des langues dans la société, connaissance qui est un préalable à une pédagogie contextualisée.¹⁰

Je me limiterai à en suggérer quelques principes méthodologiques. D'abord, je soulignerai la nécessité d'une diffusion de l'innovation technologique, qu'il faut apprendre à maîtriser sans frilosité. Dans

¹⁰ Voir, en bibliographie, l'ouvrage sur la Corée que j'ai dirigé en 2013.

cette quatrième révolution que j'ai mentionnée ci-dessus, la transformation sociale des apprentissages, appuyée par l'informatique, l'intelligence artificielle et les neurosciences, va être, qu'on le veuille ou non, profonde, brutale et complète. Autre principe à mettre en œuvre, avec les moyens que donne, évidemment, le numérique : une formation professionnelle des enseignants qui dépasse les disciplines académiques. Comme les élèves, les enseignants, eux aussi, doivent savoir « ouvrir la cage » et se sentir plus libres de penser en dehors des canons anciens, et des experts auto-proclamés du domaine. Troisième principe, enfin, l'élaboration de curriculums endogènes, inscrits dans leurs contextes historiques et culturels : peut-on, en effet, oublier l'importance et la prégnance des cultures éducatives de l'Asie, et chercher *forcément* l'innovation en ce qui ne vient pas de chez vous ? Il y a des voies plus subtiles vers ce que je n'appellerai pas une globalisation, mais une *indigénation*.¹¹ Il faut alors admettre le bien-fondé de méthodologies qui ne vont pas dans le sens du modernisme didactique régnant. Il faut reconnaître la valeur de l'apprentissage par cœur, réhabiliter des techniques jugées désuètes mais qui correspondent mieux à certains étudiants, en fonction des contextes éducatifs, des profils d'apprenants,¹² des objectifs visant des compétences partielles.

En bref, trois mots-clefs me viennent à l'esprit

¹¹ Ma proposition ouvre clairement sur une réflexion qui porterait non vers l'adaptation de modèles exogènes hâtivement reconfigurés, mais vers une indigénation (*dochakuka*) dans la lignée d'Arjun Appadurai, et des penseurs japonais entre l'ère Meiji et le milieu du XX^{ème} siècle (voir comment Michaël Lucken, 2012, développe la notion de *plasticité*).

¹² Certains sont plus « scolaires », d'autres plus « communicatifs », d'autres individualistes, etc. Voir Lin-Zucker *et al.* (dir.) en bibliographie.

quand il est question de s'ouvrir à l'autre et au monde à travers l'apprentissage des langues étrangères. J'ai évoqué dans un premier temps un *désir d'ailleurs*, qui pousse, comme l'affirmait le poète belge Henri Michaux, à « s'appauvrir » d'abord, en partant, pour s'enrichir ensuite au contact de la différence. Je crois, deuxièmement, à la nécessité d'une *éducation humaniste*, qui ne se limite pas à la culture du quotidien, mais qui emporte vers des territoires qu'on n'aurait pas connus si l'on n'avait pas eu l'audace d'apprendre une langue nouvelle. Je propose enfin une *didactique réticulaire*, c'est-à-dire fondée sur des réseaux de réalité : les règles de construction de cette didactique réticulaire sont des « connexions nomologiques », comme disait le physicien et philosophe allemand Werner Heisenberg. Le monde, tel qu'Heisenberg le conçoit, n'est pas fait de choses « matérielles » existant *par elles-mêmes*, il n'est pas fait de substances, mais d'objets en relation. C'est l'agencement de ces objets (les moyens, les concepts) qui nous permet de construire une représentation du réel. Cette façon de penser notre domaine, avec une approche connexionniste, peut être appelée *didactique réticulaire*. En termes plus simples, les éléments de l'action d'éducation ne prennent leur sens que dans la relation qu'ils ont les uns avec les autres. Heisenberg dit à peu près : si une tasse à café est une tasse à café, c'est parce qu'il existe du café et que je peux le boire.¹³ Cette vision d'ensemble de la réalité est la condition *sine qua non* de la problématique didactique et elle organise, au dessus de toute approche qui ne serait que disciplinaire, notre réflexion sur l'aspect

formateur des politiques linguistiques.¹⁴

Pour donner une ouverture à ce texte plutôt qu'une conclusion, une belle évocation peut ajouter du poids à mes mots. Je l'emprunterai à un philosophe dont les travaux ont fondé une partie de notre conception occidentale de l'Homme, Michel de Montaigne. Le Montaigne qui m'intéresse ne manquait, au cours de ses voyages, en Allemagne, en Italie, aucune occasion de rencontre. A l'auberge d'étape, il préférait se joindre non aux tables des Français, (je cite de mémoire) mais aux tables « les plus épaisses d'étrangers ». Sans beaucoup parler la langue de l'autre, il savait qu'on apprend ainsi sur soi et sur l'autre, dans le contact direct, et qu'on en devient plus humain. « On dit bien vrai qu'un honnête homme, c'est un homme mêlé ».¹⁵

Voilà quelques réflexions livrées au lecteur et bien posées entre Esope et Montaigne, qui restent, pour le linguiste que je suis, éternellement, gens de qualité, et gens de bon conseil.

Références

- Anderson, Perry, *The Origins of Postmodernity*, Londres, Verso, 1998, trad. fr. *Les origines de la postmodernité*, Paris, Editions Les prairies ordinaires, 2010.
- Appadurai, Arjun, *Modernity at large. Cultural Dimensions of Globalization*, Minneapolis, UMP,

¹⁴ Je développe ce concept de *didactique réticulaire* dans un ouvrage, *Un regard sur l'enseignement des langues. Des sciences du langage aux NBIC*, Paris, Editions des Archives Contemporaines, février 2018.

¹⁵ *Essais*, De la Vanité, Livre Troisième, chapitre IX. Lire, bien sûr, *Les Essais*, de Montaigne, et l'ouvrage de Jean Lacouture, *Montaigne à cheval*, Paris, Ed. du Seuil, 1992.

¹³ Engels avait écrit, de son côté : « La preuve du pudding, c'est qu'on le mange ».

- 1996, trad. fr. *Après le colonialisme. Les conséquences culturelles de la globalisation*, Paris, Payot, 2005.
- Cheng, François, *Le Dialogue. Une passion pour la langue française*, Paris, Desclée de Brouwer et Presses littéraires et artistiques de Shanghai, 2002.
- Culioli, Antoine, *Pour une linguistique de l'énonciation*, tome 1, Paris, Editions Ophrys, 1990.
- Conseil de l'Europe. Statistiques Eurostat sur l'éducation et la formation. http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Education_and_training_statistics_introduced/fr
- Engels, Friedrich, *Socialisme utopique et socialisme scientifique*, 1880, Paris, Editions sociales, 1977.
- Heidegger, Martin, *Etre et temps*, 1927, Paris, Gallimard, 1986, *passim*.
- Heisenberg, Werner, *Le manuscrit de 1942* trad. fr. de Christian Chevalley, Paris, Editions Allia, 1984, éd. 2010.
- Himeta, Mariko, « *A propos de la version japonaise du Cadre Européen de Référence en Langues. Réflexion en compagnie des traducteurs* » in Zarate, G. et Liddicoat, A. (coord.), *La circulation des idées en didactique des langues*, Le Français Dans Le Monde, Recherches et Applications, n°46, Paris, 2009, pp. 78-87.
- Jameson, Fredric, *Postmodernism or the Cultural Logic of Late Capitalism*, Durham, NC, DUP, 1991, trad. fr. *Le postmodernisme. La logique culturelle du capitalisme tardif*, Paris, ENSBA, 2007.
- La Fontaine, Jean de, *Fables*, Préface : « Vie d'Ésope le Phrygien », 1678. Edition de 1874.
- Levi-Strauss, Claude, *Race et Histoire*, Paris, Folio, 1952.
- Lin-Zucker, Miao, Suzuki, Elli, Takahashi, Nozomi & Martinez, Pierre (dirs), *Compétences d'enseignant à l'épreuve des profils d'apprenant : Vers une ingénierie de formation*, Paris, EAC, 2011.
- Lucken, Michaël, *Fleurs artificielles. Pour une dynamique de l'imitation*, Editions du Centre d'Etudes Japonaises, INALCO, 2012.
- Lyotard, Jean-François, *La condition postmoderne. Rapport sur le savoir*, Paris, Editions de Minuit, 1979.
- Martinez, Pierre, dir., *Dynamique des langues, Plurilinguisme et Francophonie. La Corée*, Paris, Editions Riveneuve, 2013.
- Mattelart, Armand & Neveu, Érik, *Introduction aux Cultural Studies*, Paris, La Découverte, coll. Repères, 2008.
- Maurus, Patrick, « La traduction, outil inter-culturel ? », *Revue d'Histoire Littéraire de la France*, 4/2005 (vol. 105), pp. 979-990.
- Mauss, Marcel, *Essai sur le don. Formes et raisons de l'échange dans les sociétés archaïques*, 1923-1924.
- Montaigne, Michel de, *Essais*, 1588, Paris, Le Club français du Livre, édition de 1962.
- Rivarol, Antoine de, *Discours sur l'universalité de la langue française*, Berlin, 1784.
- Segalen, Victor, *Essai sur l'exotisme*, éd. 1978, 1986, Paris, Le livre de Poche, collection Essais.
- Tanizaki, Jun'ichirô, 1933, *Louange de l'ombre*, traduction française de Sekiguchi Ryoko et Patrick Honoré, Paris, Philippe Picquier, 2017.
- Tylor, Edward B., *Primitive Culture : researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom*, London, 1871, John Murray, 1920.
- UNESCO (2001). *Déclaration universelle sur la diversité culturelle*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162f.pdf>
- Wolton, Dominique, *Informé n'est pas communiquer*, Paris, CNRS Éditions, 2009.

特集「言語文化教育のポリティクス」

【寄稿論文】

外国語の政策

新しい時代のためのマニュアル

ピエール・マルティネーズ*

(パリ第八大学)

訳：高橋希実 (ボルドーモンテニュ大学)

概要

言語教育政策では通常、外国語を学ぶことにおいて「世界と他者を発見すること」が第一の利点だとしている。しかしこの利点は、現代のコミュニケーション様式を見る限り、人、あるいは市民の形成のためには保証されていない。このテキストで分析されるいくつかの要因は、複言語主義の発展、ひいては言語がもたらす文化との直接的なコンタクトを脅かしさえする（あるいは可能性がある）。しかし私達は文明の転換点に立っているのだからこそ、ユネスコが奨励しているように、外国語の普及政策のためによりいっそう努力をしていかなければならない。外国語の普及政策は、人間主義に基盤をおく教育のもとに行われ、その教育は、様々な教育的活動が作り出す関係性の中でしか意味を持たないという、諸学の領域を超えた「網状の教育法」による。

Copyright © 2017 by Association for Language and Cultural Education

キーワード 外国語政策, コミュニケーション, ポストモダン, 網状の教育法, ヒューマニズム

外国語政策は、人として、そして市民として、個人の形成と教育において重要な役割を果たす。仮にコミュニケーションによる交流や科学的、商業的な交流が盛んに行われる「グローバルビレッジ」に

住んでいると考えれば、外国語を1つ2つ習得することは個人的にも職業を得るためにも有力な手段となる。一方で、外国語を学ぶということは、たいてい個々人の世界の幅を広げることだという考えと結びつく。つまり外国語を学ぶことが異なる思考体系や、新たな感受性をもたらす、より豊かな生き方を育むというわけだ。今回はこの後者の点について、様々な問題について議論をし、実行に移すためのい

* E-mail: pierre.martinez@univ-paris8.fr

このテキストは2017年3月にソウルで行われたフランコフォニー・フォーラムを元にしての。この会合は韓国アンスティチュ・フランセと水原(スウォン)にある亜洲(アジュ)大学が企画した。

くつかの考察すべきポイントを提案したいと思う。

外国語教育を受けるということは、上記の通り他者や世界に扉を開く機会なのだから、教育システムのカリキュラムに存在することは正当なことだと言えるのだろうか。こんな問いを直接投げかけたら、間違いなくイエス、という答えが返ってくるだろう。しかしフランスでは、第二次世界大戦後の欧州連合設立の時に、ド・ゴール将軍が言ったこんな言葉がよく引用される「ヨーロッパ！ヨーロッパ！ヨーロッパを作るために子ヤギみたいに飛び跳ねているだけではダメですよ！」「ヨーロッパ！」と繰り返し叫びながらヨーロッパの諸言語が人々を近づけることに喜び舞い上がるのはよく分かる。でもやはり合理的に物事を検討してもいいだろう。

ここでちょっと一緒に古代ギリシャまで旅を試みよう。イソップという彼の主人にある宴会の準備を任された奴隷の名前をご存知だろう。我々の主人公イソップについて17世紀のフランスを代表する詩人、ジャン・ド・ラ・フォンテーヌが1678年に発表した寓話詩選の序文（La Fontaine, 1678）のテキストの中で私よりも巧妙に語っているので、ここに少しだけ取り上げる。

（宴会の準備を任された）イソップは、驚くべき方法で準備を実行した：舌しか買わなかったのだ。（訳注：フランス語では言語と舌を示す言葉は同じ *langue* である）。そしてそれをあらゆるソースに合わせた。「前菜、主菜、全て舌だけ」とフォンテーヌは語る。招待客は、最初は称賛したが、しまいにはうんざりしてしまった。主人は言った。「最高の食材を買ってこいと言っただろう。」するとイソップは「舌より最高な物ってありますか？舌は市民の生活を繋ぐもの、科学の鍵をにぎるもの、そして真実と道理の伝達手段じゃありませんか。舌によって我々は街を作り、統治する。そして教育をしたり、説得を

したり、議会で人々を治める。また舌は、何より一番大事なことで神に祈ること、そして神を讃える手段ですよ。」「そうか、分かった。」と主人は最後にこう言った。「それじゃ、明日は最低な食材を買ってきてくれ。明日も同じお客さんが来るから、何か違う料理をご馳走したいんだ。」

翌日イソップは、舌は世界で最低なものだと言いながら、やはり同じ食事を振る舞った。「舌はすべての議論の発信源、訴訟の育て親、分裂と争いの源になるんです。もし誰かが、舌は真実の伝達手段と言うなら、同時に過ちと中傷を作り出す道具にもなります。舌によって、街を破壊し、悪に説得されるでしょう。それに、一方で神を褒め称えることができるかと思えば、他方では神を罵る手段にもなるんです。」

イソップのお話はひとつのたとえ話とされているが、たとえ話から受けるイメージが重要な真実を反映している。そしてこの真実が、裁判でいうところの検察側の証言と弁護の証言のように我々を考えさせるのだ。イソップの証言を聞くとどうしていいか分からなくなる。もし言語が最もいい部分と最も悪い部分の両面を持ち合わせているなら、どうやって複言語教育や文化の多様性を弁護できるだろうか。自分の言語できちんと話したり書いたりできること自体すでになかなか難しい作業だ。フランス語の文法、日本語の表記習得、中国語の四声など、それぞれの言語に同じだけやるべきことがあり、母語の言語体系を習得している子どもにとっては、長い目で見れば残酷な苦しみとなる場合もある。そんな中、我々は子ども達に同時によそから来た言語をさらに学ばせて混乱させようとしているのか。そうしたら、習得の困難や障害はさらに大きくなり、道のりはさらに長くなる。生徒が学習の中で出会う異文化、歴史、思考形態、直訳が不可能であったり言語間に妥

協点が見つけられないような概念が、古典的に言われるバベルの塔の混乱をいっそう増加させるのではなからうか。通訳をする人たちはフランス語でいうこの複雑な難問“casse tête chinois”をよく知っているだろう。

ここでシンプルな例として、重要な概念を持つ「文化」(Culture)について考えてみよう。個人の文化と他者の文化から受けるイメージは言語と切り離せない。この文化という言葉の持つ多義性や文化という言葉に出会うコンテキストが多様化することによって、文化の意味は拡張され、意味範囲の限定はほとんど不可能になっている。文化の意味を民族学的に捉えると、タイラー (Tylor, 1871/1920) やモース (Mauss, 1923-1924) が提唱するように、服を着たり、食べたり、楽しんだり、祈ったり、戦ったりするために、ある人間集団に受け入れられた信念、行動、手段などの顕著な特徴の総体ということができる。つまり文化は複合的なひとつのまとまりなのだ。また文化を人間集団の知的産物や芸術的創造物から捉えれば、集団に受け継がれた共有財産といえるだろう (フランス語では文明 [civilization] といえるかもしれない)。しかし個人の人々の立場から見れば、「文化人」の話になる。ドイツ語の「Kultur」はフランス語の「Culture」の意味と完全には重ならないし、フランス語の「Culture」は英語の「Civilisation」ではないし、他の言語でも同様の問題がある¹。外国語の教室では、哲学的な価値や道徳的な価値、また行動規範や感情の動き (言語は個人が持つアイデンティティーの核

心を動かす)、幾つもの意味がある概念を内包するようなコノテーションは簡単に扱えるものではなく、教育がこれらの価値や規範、意味の持つイデオロギー、ある思想への誘導や勧誘、金儲け主義に繋がることも決して非現実的ではない。

このような他者と他者の文化に向かう難しさに対して判断をする場が翻訳の世界だ。パトリック・モリユスがこのように証明している。

異文化間は決して2つの文化の静的な交流ではなく、ある文化から注がれる漸進的な視線なのだ。異文化間とは教育であり、学習であり、その進行で、必要が必ずあるわけではない質問に対する答えを受け取ることだ。そうでなければ、双方のうちどちらか一方が何もあげずにもらう関係になる。(Maurus, 2005, p. 989)²

ところが、外国語学習の良い点としてよく前面に出されるのが、「他者」の文化に対するより良い理解ができるように、社会性や物事に対する様々な考え方、私たちに突飛にうつる行動に対して寛大になることだ。でもやはりここでも困難が伴う。

学習している言語を使う集団社会や文化的特色をどこまで受け入れたらいいのだろうか。奴隷制度や拷問、幼女の割礼、死刑といったテーマを教室でどのように「寛大な」精神で話し合うのだろうか。例えばカナダの教育システムのように、いくつかの教育制度においては、カルチュラル・スタディーズの領域で言われる「道理にかなった和解」を取り入れている。道理にかなった和解とは、容認可能な交渉の形式を意味し、社会平和のために法がある程度の大きな部分を占める (Mattelart & Neveu, 2008)。

レヴィ＝ストロースは彼の著書『人種と歴史』(Levi-Strauss, 1952)の中で、人類は絶えず一方が

¹ もちろんここでは、文化の概念について長く議論できないし、それが目的ではなく、1つの例でしかない。言語教育学の領域では、北京外国語大学の Fu Rong 氏のバリでの公演を参照したい。Rong 氏は複言語主義と複文化主義に関する書物の中国語翻訳について、このような非常に複雑な問題があることを指摘し、以前から考えてきたことについて言及しているし、日本語にかんしては 2009 年に姫田麻利子氏が言及している (Himeta, 2009)。

² このテキストはフランス語で考えられてから、日本語に訳されており、ここにあげられたような問題に直面する最初の場であるといえる。

統合を確立しようとし、他方が多様性を保持、あるいは取り戻すことを目指す、という2つの相反する過程の中で格闘していると言う。

フランス革命の少し前に、有名なあるテキストでリヴァロル³がフランス語の特有な質として他国に普及できる明晰さと知性の模範をあげ、こう自慢していた「(フランス語は)確信的で、社会的で、理性がある。もはやフランス語と呼ぶより人類語と呼ぶにふさわしい」。18世紀のフランス語の普遍性に対するこの自惚れのつよい仮説は、今日のアメリカ英語のヘゲモニーのように、上記の2つのプロセスの中で役割を持っている。最終的に唯一の同じ言語を話すに至るのは、おそらく統合のファクターに入り、言語使用や言語学習を多様化させることは、したがって複言語主義を作り出すのだが、2つ目のファクターに呼応している。外国語教育は、人間の共同体の進展という大きな動きに関与しており、もし私たちがその渦中の当事者であるならば、これからどちらの道を進んでいくかは予測できない。

要するに、私たちを他者に近づける何かと、1つのアイデンティティーやいくつかの価値に忠実であることが必要だと感じさせる何かの間で、選択するのはたやすいことではない。

フランスの言語学者、アントワヌ・キュリオリは、人間のコミュニケーションにおいて、実際のところ理解とは、一般的な食い違いの特別なケースでしかないと主張している (Culioli, 1990)。社会的な相互関係における人間の性質に由来するこの誤解をなぜ我々は悪化させなければならないのだろうか。

イソップは少しおいておこう。なぜなら、考えるべき課題は我々の生きる時代だからだ。私たちは第

4次産業革命の兆しのもとに生まれた。蒸気機関、電気（もっとも、これに関して谷崎潤一郎は賞賛していなかったが (Tanizaki, 1933/2017)）が発明され、大量生産が可能になったあと、現在こうしてデジタルが到来した。私たちは今後、オートノミー、ネットワークといった言葉や、連続的な適応、「軽快さ」と「レジリアンス (レジリエンス)」といった観念に支配された時代を生きていく。このような時代は、ポストモダニティの時代という、ジャン＝フランソワ・リオタールやフレドリック・ジェイムソンが我々の生きる世界の状況、つまり固有の文化的ロジックを持った晩期資本主義を特徴づけるために意味を与えた時代として分析されていくだろう⁴。このロジックにおいては、システムは限りのない力の拡大を目指していて (コカコーラは世界でもっとも知られる3つのことばのうちの1つである)、私たちが生きる今この時代は、テクノストラクチャーの概念のように、社会を組織し直すために古い規則を解体する傾向がある。まだ発展途中であるこの社会構造の中では、デジタルの支配者であるグーグル、アップル、サムソンやその他の企業が新しい言語とコミュニケーションの秩序を規定していく。そこで提案された (あるいは強制された) モデルは、思ったほど寛容ではなく、むしろフーコーのいう「社会構造」、あるいは「ソフトパワー」、提案ではなく強制するための「穏やかな方法」に見える。また世界的な占拠地、本当か定かではない「友達」で形成するマイクロ社会の仕切られた区画の中で繰り広げられる影響力ゲームとも言える。いわゆる「いいね!」か「ひどいね!」か、「インフルエンサー」か「フォロワー」か、といった具合だ。

私の理解に間違いがあるかもしれないが、ポストモダニティの世界では、この世界の過剰性、誤った

³ アントワヌ・ド・リヴァロルは18世紀のフランス人作家で、フランス語がまだヨーロッパのエリートのための言語の時代であった1784年に、『フランス語の普遍性に関するディスクール』(Rivarol, 1784)でプロセイン科学アカデミーから授賞された。

⁴ Lyotard (1979) と Jameson (1991)。1998年にペリー・アンダーソン (Anderson, 1998) が素晴らしい総論を発表している。参考文献を参照のこと。

情報（虚報）、またインターネット荒らしと言われる論争家によって、コミュニケーションの食い違いやイソップが主張した言語の持つ最も悪い部分を全く修正しない。私たちは感情コミュニケーション（絵文字）の世界において、過去のコミュニケーションコードやツイートを送る前に考える共通認識との関係を絶っている。ソーシャルネットワークは愛情と同じくらい憎悪をもたらし、調和だけでなく中傷や言葉の暴力をも生む（すでにイソップが言っていたことである）。そして、ハイデッガーの言葉（Heidegger, 1927）のように、このような問題について考えるのは科学やテクノロジーではなく、私たちがなのだということをみなよく知っている。数年前、韓国でドミニック・ウォルトン（Wolton, 2009）は我々がどっぷり浸かっている大量の情報（インフォベジテ）（訳注：情報 information と肥満 obésité を掛け合わせた造語）に対して警戒していた。しかしながら本当のコミュニケーションは、非常に稀にしか行われぬ。

だから私は大げさでなく、複言語主義や文化的多様性といった考えもそれ自体が自然に価値をなすこととして受け止めるべきではないと思うのだ。多言語主義とは、ある集団グループにとって特徴的な事実で、グループ内で複数の言語、あるいは言語バリエーションでコミュニケーションするということだ。この特徴は、人類全体を考慮するなら現実的に非常に広がっている。しかし複言語主義は、複数の言語レパートリーを持つ個人特有の特徴のことを指し、上記の現実とは異なり、それほど現実的に普及しているとは言えない。フランスでも日本でも、複言語主義のこのような特徴を世間の人々に一般化するには程遠く、教養がある人を考えてみても同様だ。例えばパリや東京の街をちょっと歩く時、道を尋ねるために通行人に質問する場面を思い浮かべてみても明らかだろう。

ここからはっきりと言えるのは、複言語主義の考

え方は明白ではないということだ。ヨーロッパではエラスムスによる留学プログラムやバイリンガル教室など、ここ20年続いてきた積極的な政策と言語参照枠の施行にもかかわらず、複言語主義は現実的になかなか重きを置かれることがない。理論的整備と実行のための整備は、勢力を結束し、文化的共有や平和の価値、また民主主義に関する教育的収束を求めていたヨーロッパ大陸にその舵取りを委ねたように見える。学生や社会人の移動は他者と出会う可能性を増やし、それによって相互理解の可能性も増えるはずだった。だが、もしこのヨーロッパ的な考えが政治的理由によって全体のなかで足踏みをしている状態ならば、ヨーロッパの複言語主義は教育の分野においてもほとんど前進していないことになる。このようなあまり安心できない結果は、非常に公的な形で統計的にも説明されている⁵。ヨーロッパばかりに焦点をあてなくても、このような問題に対するいくつかの根拠が存在する。次に、そのうちのいくつかを挙げてみたいと思う。

第一に、グローバル化の中の「リング・フランカ」が占める空間で、今の所は少ないけれどもアメリカ英語が挙げられ、言語の多様化のプロジェクトさえも足踏みさせている。コミュニケーションは共通語で十分できるのに、なぜわざわざ遠い所へ行かないといけないのか、という考え方に繋がるのである。

さらに、今日のデジタル社会における人間同士のコンタクトがますます希薄化している事実、実用本位の単一言語主義の危機がつけ加わる。例えば、交通機関を利用する際の様々な手続きが自動化され

⁵ 欧州評議会、ユーロスタットの統計（Conseil de l'Europe, *n.d.*）。もちろん、国際結婚をした両親の子供や移民家族など、家の中や家庭で複数の言語を使う人々や、また代表的ではないが社会的に特権を持つカテゴリー、例えば、大学教員、幹部職員、芸術家、あるいはスポーツ選手など、個人の理由や職務ために海外に旅行をする人々はこの統計では除かれている。

ており、自分のパソコンのインターネットサイトでチケットを予約する時から出国審査まで人とのコンタクトが今後ますます不要になる（ただし無情で話さない警官にパスポートを差し出す時や、デジタル化した指紋押取のために2本の指を伸ばす時は除く）。

次に自動翻訳やソーシャルネットワークが提供する語学学習支援の可能性、人工知能やインターネットに接続された持ち物などによって、個人の複言語主義は必要性がないという思いが広がっていく。他にもあるだろうがここでは2つだけ取り上げる。まず対話型の自習教師ロボットで、既に存在する教師の手助けをする。このロボットは学習者の間違いにも決していらだつことなく、欠勤することもなく、どこにいてもできるモバイル学習（Mラーニング）に対応してくれる（時々故障することはあるけれど、決して風邪をひくこともないし、ストライキで欠勤することもない）。またインターネット上のコミュニケーションの総量のうち既に50パーセントが自動ロボットによって行われており、たいていは多言語併用なので、即座に翻訳する必要もなくなる。

最後に新しい社会的なハビトゥスが拡大していく可能性がある。おそらく学生の移動とそれに伴う交流は減少し、彼らにとってインターネットを頻繁に使えば移動しなくても十分になる。集団旅行の旅行者の場合、唯一ガイドだけが話す必要があるわけだ。また仕事をしている人たちの移動は以下のような幾つかの要因から少なくなる。(1) 経済面（移動経費）、(2) 安全性（テロリズムに対する恐怖）、(3) 政治（交通移動に関する規定の制限）、(4) 環境（過度な空路交通によって大気汚染が増加する不安）あるいは(5) 文化的要因（そこへ行きたくないと思う個人の内省）

結局のところ、たった一つの媒介語が存在し、我々が介入することのないコミュニケーションの機

械装置がますます増え、さらに外国語を使って話すシチュエーションが減っていくことになる。だから言語の多様性、ひいては諸言語が保持する文化との直接的なコンタクトのことを案じているのだ。

ここまでお話ししたことは、すべて公然と提示しなければならない事実で、そのために私は非難役を務めてきたが、ここからは非難役の衣を脱いで、ここまで述べてきたがっかりするような事実、別のビジョンから反対していきたい。

ここで主張したいパラドックスは、長い間強調されてきたリスクに対して、まさに今、私たちが外国語教育のために尽力するべきだということだ。外国語を学ぶことは、我々の世界と、「シリコロニゼ」、哲学者のエリック・サダンが作った言葉で「シリコンバレー」によって植民地化されたという意味だが、この「シリコロニゼ」された個人の運命を塗り替えることのできるかつてないほどの最適な方法だということを実証して行かなければならない。ユネスコは、特に2001年の『文化の多様性に関する世界宣言』（UNESCO, 2001）とその後のいくつかの関係文書を通して次のような針路を定めている。

- 1 諸言語は世界遺産である。
 - 2 複言語主義は国家によって奨励されなければならない。
 - 3 デジタル（一般的にテクノロジー）は言語政策の全ての実行において重要な位置を占める。
- 簡潔に言うと、この多様化に対するユネスコの奨励が言語世界の進展によってあちこちで衝撃を受け、オーストラリアの世界遺産、グレート・バリア・リーフと同じくらい早く消滅してしまうことも認めなければならない。けれども、生態環境の危機と言語の消滅の類似は偶然ではない。私たちは言語の問題に取り組んでいるわけだが、東洋で文字が生まれたとき、また西洋でラテン語が死んだとき、といった、文明的なターニングポイントに立っているのだ。勝負は始まっておらず、全てはこれからなのだ。

言語政策と教育政策は、例えば言語形態、書記法といった言語の内部的な調整だけでなく、言語の社会的地位、各言語の使用ゾーンといった外へつながらる具体的な調整を通して行動しなければならない。デジタルとコミュニケーションを操作する支配力から考えてみれば、それぞれの国の国政が将来の言語使用に決定的なインパクトを与える影響力があり、国策を決定する政府はこの分野に関して重大な責任を負う。そのため、欧州連合が加盟国にたいして言語に関する制約の施行が一切できない場合（加盟国に勧告するだけの場合）、複言語主義に対する権威を欠いたグローバル政治の方向性が再び問題視される⁶。例えば、リュクサンブールでは教育は複言語で行われているが、反対にイギリスでは中等教育の段階で生徒に外国語を学ぶことを義務づけしてはおらず、デンマークやアイルランド、あるいはスペインでも同じようだ。一方で他の場所を見ると、ドイツの州、ザールでは、今から2043年までに「バイリンガルのザール人世代」（フランス語とドイツ語）を育成することを検討している。同じような多様性がアジアの国家あるいは連邦国家の政策においてもみられる（例えばインドなど）。中国は、文化言語という意味でフランス語に広く門戸を開いているが、それは同時にアフリカのフランコフォニーへも扉を開くことを意味している。また多かれ少なかれ政府の行政と関連があると思うが、ゲーテ・インスティトゥートや、セルバンテス文化センター、孔子学院などは、刷新的な精神で競い合っている。さらに80年代の終わり頃に外国語への決然たる開放を唱えたベトナムの「ドイモイ政策」は、国の国際的な発展の目的を明白に意味していた。

ここでまとめとして3つの具体的な道筋を提案したい。複言語・複文化的な多様性が現実となるのは、私が思うに、3つのファクターによって決まり、そ

の中で個人的であれ、集団的であれ、機関の枠組みであれ、我々が努力すべきことが発揮できるのではないか。そしてこのファクターは、願望、思考、知識に及ぶ。

まず、生徒や学生の中に、「人間に関わることから自分に無縁であることは何もない。」という、ラテン演劇作家、テレンティウスの戯曲のように、想像力とよそへ何かを見に行きたいという願望があるかどうか、賭けをしなければならない。いわゆるヴィクトル・セガレン（Segalen, 1978/1986）が高貴な意味を与えた「エキゾチズム」（多様性を感じ取れる感受性という意味）への嗜好の存在あるいは不在で、この嗜好がそれぞれの文化の出会いの有無に可能性を与える。そして我々がここで考えたいのは、アジアの諸文化と世界に広がるフランコフォニーの文化である。この点では、研究者、教育者、政治家、また我々にとって、どれだけ仲介の役割（私は橋渡しをする案内人の役割という方が好きだが）が絶大かを痛感する。フランスの学校では50年前からもし飛び立つことを望むなら「鳥かごを開放しよう」と歌っている。最初の行動は生徒の希望に託されており、旅立つことはその生徒の決心次第なのである。旅立つこと、それは、本を読むため、映画を見るため、旅行するため、生活するためなど様々だろう。ここで韓国のことわざにホッとする「始まりとは仕事の半分をしたことを意味する。」。教師のアドバイス、友達との友情、ある俳優のポスター、詩の中の素敵一文、美味しい外国料理の一品など、一見取るに足らない初期の小さな願望がなければ、始まりはない。フランソワ・チェングが『ディアローグ』と題した著書のなかで、20歳のとき、中国の戦争の恐怖に苛まれた亡命生活のなかで、彼を受け入れた国の言葉を学ぶ動機が増したことについて、先生に「échancre（裂け目）」という言葉の意味を尋ねたとき、その先生は自分のブラウスに美しいスリットの絵を描いて見せてくれたことを

⁶ リソース：エウリュディケ（Eurydice）<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Countries>

語っている (Cheng, 2002)。その後チェングはアカデミー・フランセーズのメンバーになった。

ここで思うのだが、学生の学習に対するモチベーションが試験でいい点数を取ることだけに限定してしまう時、それは教育システム、つまりこのようなシステムを機能させ、生かしている権威の失敗を意味しているように思う。一方で、私たちと同じような教育文化を持つ中でも、もともとある伝統、あるいは新しく取り入れた方針によって、生徒を量的に(点数で)評価することから質的に評価するようにした例もある。生徒は、成長させる (on l'élève: 育てる) (訳注: フランス語の élever は、現在の位置からより高いところへ向かわせるという意味。) 対象であって、測る対象ではない。

また、言語の多様化は、総合的な思想や教育に関わる「集团的」哲学によって決定され、ことばの教育と文化の教育は分離されることはない。現在の外国語教育を支配している傾向はよく知られているが、それは確かに部分的には理解できるといえる。例えば社会人として社会に属せるよう実用主義的なこと、有用なことに重きを置いており、学習の動機もそこが中心となる。また科学、工学、経済、政治の分野では、目的別外国語教育や専門外国語教育が必要とされている。では、教育システムの中で、文化はどこに存在しているのだろうか。

すでに言及されていることと承知の上で敢えてここで提案したいのは、現在のノウハウの習得だけを称賛するカリキュラムから実存的な能力も育成するカリキュラムへの再構築だ。ノウハウと実存的な能力は英語圏の教員がスキル (Skills) から教育 (Education) への横断において区別している。Can do の反対 (というよりむしろ隣) に Can be が存在することになる。

ここでは、現代生活の現実を欠いた、いわゆる教養的で遺産的文化を評価するようなエリート教育の形式に戻ることを意味しているのではなく、そのよ

うな共有文化にもう一度意味を与えること (たとえば多くの学生がそのような文化から遠い存在だと感じても) によって、私たちは人類の持つ価値の消失に対抗できるように思うし、人類を特徴づける多様性について外国語を学ぶ人に教育できるのでないかと思う。教育することは、学習者に (自分を映すように) 鏡を差し出すことではなく、彼らが一人では推察できないことを見ることができるようにより遠くまで導くことだと思う。だから言語の教育において、世界の歴史を語る偉大な神話、ユリシーズの神話やイブン・バットゥータの旅行記、プルーストや紫式部が語る過ぎ行く時、フランスの動物寓話詩の『狐物語』と小泉八雲や歌舞伎で語られる狐などがもっと伝えられるべきだと私は切に思う⁷。比較文学や古典美術、映画、演劇などは、ほとんどの場合私たちの言語教育において脇に置かれるか、上級の学生しか対象としていない。学期末にご褒美として演劇鑑賞をすることはよくあるように思う。また授業で映画を見せたりもするが、それは授業プログラムを見栄えの良いものにするため、言葉の練習にすぐ戻ってしまうことが多いと感じる。運用能力 (faire) のみを学び、知識 (savoir) を得ることを忘れてしまっているように思う。

それとは反対に、パレットの上の様々な色の絵の具のように、カリキュラムにおいてあらゆる教育手段を結集させなければならない。その教育手段は例えば実際との出会い (役者、ビジター、知り合いなど) だけでなくビデオ会議、オンラインのフォーラムやE タンデムなど、いろいろな協働できる仕掛けで、全体としてどこに向かうかはっきりとしたビジョンを持ったカリキュラムを実現する。そこでフランス人学生と日本人学生が自分自身やお互いの国

⁷ 狐の象徴は、北ヨーロッパ、ギリシャ、中南米のスペイン語圏やアジアにおいて、世の中、人間や動物に対する異なる物の見方に関連し、善悪や擬人化と神格化といった間で、全く相反することがある。

についての文化的なテーマを話し合うことは、お互いが同じメーカーのロゴが入った服を着て、お互いが支配され麻痺状態になっている共通文化の同じロボットミュージックを聴いていることに気づくよりもっと豊かで充実している。つまり「教養的な」文化に再び場所を見出すことは、最高の価値を持つものとして仕立て上げるのではなく、反対に人間としての学生のために文化が機能するということだ。また全ての人に強要される支配的な文化（例えばある社会階級に属する文化）を再生することでもなく、むしろ世界観を広げる可能性を与えることであって、支配的な文化と同じぐらい力があり、学習者を孤立に閉じ込めるマスカルチャーから逃れることにもなる。一方で、社会の中で全ての文化が同じ価値を持つと考えれば、大学受験やエリート世界において社会的セレクションが行われるときに避けて通れない教養的な文化や伝統文化に自由な領域を解放することになる。もし学生がこれらの教養的なコードやそれに対応する方法、具体的な知識を持ち合わせていなかったら、あまりミスが許されないこのような世界に参加するチャンスは全くない。ことばに関しても同様のことが言える。例えば、言語のバリエーションを使い分けることがコンクールや入社試験、公的な任務の際に求められる。言い換えれば、全てのバリエーションや全ての文化形態（ポピュラー文化あるいはエリート主義の文化）に対して同じ正当性を認めていては、社会システムの中で心地よくいられる手段を持たない人々には貢献できない。先に挙げたように運用能力を学ぶことばかりで知識を得ることを忘れるのは、ブルジョワ階級といった支配システムの策略であって、彼らの子供たちによりレベルの高く有益な言語と文化の教育の場を確保することにつながる。

外国語・文化教育の軌道修正は、交流、そこで繰り返し広げられる真のコミュニケーション抜きには始まらない。なぜなら、交流の中で私たちは議論をし、

批判をし、そこからある決断が形作られるからだ。そしてこの軌道修正はグローバルな教育、つまりヒューマニズムの中にある。ヒューマニズムという言葉は多少廃れてしまっているが、現在は「人権」という言葉が呪文のように唱えられ、ざわついている。教育、特に、政府の政策に従属する言語と文化の教育は、「礼節の場」を創造し、先に述べたような「コミュニケーションによる不快」を解消することに貢献しなければならない⁸。今日しばしば濫用されている「異文化間のディアログ」といった表現からではなく、むしろ2人の個人が出会うことによる「個人間」、つまり、ハイデッガーの言う「他者とともに世界に存在する」と言う視点から考えて見たい。他者との関係は、お互いが存在することと両者が自分自身を認識することを可能にする。私は数年前にソウル大学の学生たちとこのような関係の場を共有できて幸せだった。ソウル大学の学生たちはビデオ会議で早稲田大学の政治経済学部の学生と長い間話すことができた。その時はちょうど2011年の震災が起こった数週間後だった。立花教授のもとに集まった日本人学生は、震災の時に家族や自分、日本に起こったことなどを語り、ときに視覚に訴え、説明した。スクリーンの向こうには、彼らの話を聞く人がいて、できる限り励ます人がいた。人の交流は、フランス語という共通の外国語によってなされ、心を動かした。ここでの言語は最良のものだったのだ。

最後に重要なことだが、言語文化学習とその教育に関わる明確な理論づけが必要だと言える。理論に基づく一連の教育的作業において言語教育学は主導の原理となるだろう。先にあげた行動とその方法の

⁸ espaces de civilité はエレヌ・カジュマンとパリ第3大学の研究所「Transitions」の研究から拝借した言葉。また2017年11月3日から5日にかけて台湾国立中央大学タオユアンキャンパスで行われる学会ではこの見地をさらに発展する予定である。

理論化は、実践と研究を親密に結びつけながら、現実において教育専門家や教師会が立ち上げるプロジェクトに形を与えるだけでなく、市民や社会の集团的価値や規範も考慮する。その意味では、このような理論の考え方は非常に共同的、あるいは公的で (Collaborative science)、政策の意向を目指し、最終的にある結論に導いたり、方向を修正させたりする。そしてそのために、言語教育学は社会の中の諸言語のダイナミズムの認識によって、言い換えれば、それぞれの文脈にあったペダゴジーの前提条件となる知識によって強化される⁹。

ここでまとめとしていくつかの主な方法論を提案したいと思う。まず1点目は、テクノロジーの革新のなかで恐れずにテクノロジーを駆使できるようになることだ。先にも述べたが、第4次産業革命期においては、我々が望もうが望ままいが、情報科学、人工知能や認知科学に基づく学習の社会的変換は深く、ときに荒々しく、しかし完全に行われていくからだ。2点目は、デジタルが可能にする方法を使っていくことだ。そのためには、これからの教師養成は既存のアカデミックな教養を超えていくだろう。学習者のように、教師も「鳥かごを開ける」ことを身につけ、古い規範や自称専門家の枠を離れて、学際的に考えることに自由を感じていくべきだろう。そして3点目に、歴史や文化が刻まれた集団あるいは国の内部でカリキュラムを入念に作り上げていくことである。我々はその土地の教育文化の重要性や奥深い意味を忘れて、自分の国にはない改革の方法を「強引に」探すのだろうか。「グローバル化」ではなく「土着化」の方向に向かう良い進路があるの

ではないかと思う¹⁰。流行りの現代的な教育学にとられずに方法論を確立していかなければならない。その意味では、暗記学習に再度価値を認めたり、古臭くなったと思われるテクニックでも、教育現場のコンテキストや学習者のプロフィール¹¹、また部分的な能力に焦点を当てた教育目的にうまく対応する場合は新たに活用すべきだろう。

ここで手短になるが外国語学習を通して他者や世界に扉を開く際の3つのキーワードが浮かんできた。1つ目は、冒頭で述べた「よそへの願望」だ。ベルギーの詩人、アンリ・ミショーが、出発するときは貧弱だが、その次に差異との接触を通して豊かになると言っている。2つ目は、「人間主義の教育」で、日常生活文化にとどまらず、新しい言語を学ぶ勇気がなければ知り得ることのない土地へ向かっていく文化を包括している。そしてもう1つは「網状の教育法」、つまり、現実のネットワークのもとに、ドイツの物理学者で哲学者のヴェルナー・ハイゼンベルクが言う「立法学的な連結」を持った教育法 (Heisenberg, 1984) である。彼の抱く世界とは、物質的な物がそれ自体として存在することで作られた世界ではなく、関係性の中のオブジェが作る世界なのだ。そしてこれらのオブジェ (方法、コンセプトなど) の配置が現実のイメージを作り出すことを可能にする。このような、コネクショニズム的なアプローチで我々の分野について思考することが、恐

¹⁰ 私の提案は、外部のモデルを急いで再構成して適応させるのではなく、それぞれの現場に根付いたモデルを作り上げる (土着化) ことである。土着化は、例えばアルジュン・アパデュライ (Appadurai, 1996) や、明治時代から20世紀中頃に間の日本の思想家が取り上げている (ミカエル・リュッケンにある「神経可塑性」の定義 (Lucken, 2012) を参照のこと)。

¹¹ ある人はより「学校教育的」な学習スタイルであったり、他の人はより「コミュニケーション的」であったり、またある人は「個人主義的な」学習スタイルを持っているなど。Lin-Zucker, Suzuki, Takahashi et Martinez (2011) を参照のこと。

⁹ 参考文献にある2013年に編集した韓国についての文献 (Martinez, 2013) を参考のこと。

らく「網状の教育法」と呼べるのではないか。もう少し簡単にいうと、教育活動のそれぞれの要素はそれぞれの関係性の中でしか意味を持たないということになる。ハイゼンベルクの言葉を借りると「コーヒークップがコーヒークップとして存在するのは、私が飲むことができるコーヒーが存在するからだ」¹²。このような現実の総体に対するビジョンは教育学的な問題定義において必要不可欠な条件で、このビジョンが、法律的な全てのアプローチのもとで言語の政策を作ることについての我々の考察を具体的にする¹³。

最後に、このテキストを締めくくるより新たな議論に向けてむしろ開放するために、私のことばをさらに重厚にしてくれる素晴らしい想起を、人間に対する西洋の概念の一部を確立した思想家、ミッシェル・ド・モンテーニュから拝借したい。モンテーニュにおいて私が興味を持っているのは、ドイツやイタリアなどへの旅行の際、彼は一度も人との出会いの機会を逃したことがなかったことだ。宿泊する宿では、好んでフランス人のいないテーブル、回想録を引用するなら「もっとも外国人が詰まったテーブル」に座った。他者の言語を話せなくても、彼はこのような直接的なコンタクトの中で己と他者について学べることを、そしてそこからより人間らしくなることを知っていた。「誠実な人間とは混ざった人間だ、とは、よく言ったものだ。」¹⁴

これが言語学専門の私にとって、イソップとモンテーニュという、紳士で、よきアドバイスをもたらす人として永遠に存在する二人の間で提起し、読者

に届けたいいくつかの考えである。

文献

- Anderson, P. (1998). *The origins of postmodernity*. Londres: Verso.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization*. Minneapolis: UMP.
- Cheng, F. (2002). *Le Dialogue: Une passion pour la langue Française*. Paris: Desclée de Brouwer et Presses littéraires et artistiques de Shanghai.
- Culioli, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation, tome 1*. Paris: Editions Ophrys.
- Conseil de l'Europe. (n.d.). *Statistiques Eurostat sur l'éducation et la formation*. http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Education_and_training_statistics_introduced/fr
- Engels, F. (1880). *Socialisme utopique et socialisme scientifique*. Paris: Editions sociales.
- Heidegger, M. (1927). *Etre et temps*. Paris: Gallimard.
- Heisenberg, W. (1984). *Le manuscrit de 1942 trad. fr. de Christian Chevalley*. Paris: Editions Allia.
- Himeta, M. (2009). A propos de la version japonaise du Cadre Européen de Référence en Langues: Réflexion en compagnie des traducteurs. In G. Zarate & A. Liddicoat (coord.), *La circulation des idées en didactique des langues: Le Français Dans Le Monde, Recherches et Applications*, 46, 78-87.
- Jameson, F. (1991). *Postmodernism or the cultural logic of late capitalism*. Durham, NC: DUP.
- Lacouture, J. (1992). *Montaigne à cheval*. Paris: Edition du Seuil.
- La Fontaine, J.de F. (1678). Préface. *Vie d'Ésope le Phrygien*.
- Levi-Strauss, C. (1952). *Race et Histoire*. Paris: Folio.
- Lin-Zucker, M., Suzuki, E., Takahashi, N., & Martinez, P. (dirs) (2011). *Compétences d'enseignant à*

¹² エンゲルスはこのように言っている「ブディングである証拠は我々が食べることによる。」(Engels, 1880)

¹³ 「網状の教育」のコンセプトは Martinez (2017) の中でさらに言及している。

¹⁴ 『エッセー』むなしさについて、第3巻第9章(Montaigne, 1958/1962)。また、ジャン・ラクチュールの『馬に乗ったモンテーニュ』(Lacouture, 1992)を参照のこと。

- l'épreuve des profils d'apprenant: Vers une ingénierie de formation.* Paris: EAC. 0012/001271/127162f.pdf
- Lucken, M. (2012). *Fleurs artificielles: Pour une dynamique de l'imitation.* Editions du Centre d'Etudes Japonaises, INALCO. Wolton, D. (2009). *Informé n'est pas communiquer.* Paris: CNRS Éditions.
- Lyotard, J.-F. (1979). *La condition postmoderne: Rapport sur le savoir.* Paris: Editions de Minuit.
- Martinez, P. (dir.). (2013). *Dynamique des langues: Plurilinguisme et francophonie en Asie de l'Est. La Corée.* Paris: Editions Riveneuve.
- Martinez, P. (2017). *Un regard sur l'éducation en langues: Des sciences du langage aux NBIC.* Paris: EAC.
- Mattelart, A., & Neveu, É. (2008). *Introduction aux cultural studies.* Paris: La Découverte.
- Maurus, P. (2005). La traduction, outil interculturel? *Revue d'Histoire Littéraire de la France*, 105, 979-990.
- Mauss, M. (1923-1924). *Essai sur le don: Forme et raison de l'échange dans les sociétés primitives.* Article originalement publié dans l'Année Sociologique, seconde série, 1923-1924.
- Montaigne, M. de (1588). *Essais, 1588* (édition de 1962). Paris: Le Club français du Livre.
- Rivarol, A. de (1784). *Discours sur l'universalité de la langue française.* Berlin.
- Segalen, V. (1978/1986). *Essai sur l'exotisme.* Paris: Le livre de Poche, collection Essais.
- Tanizaki, J. (1933/2017). *Louange de l'ombre, traduction française de Sekiguchi Ryoko et Patrick Honoré.* Paris: Philippe Picquier.
- Tylor, E. B. (1871/1920). *Primitive culture: Researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom.* London: John Murray.
- UNESCO (2001). *Déclaration universelle sur la diversité culturelle.* <http://unesdoc.unesco.org/images/>