



éduscol



Ressources pour la formation continue des enseignants

Programme national de pilotage

Le japonais au XXI^e siècle : bilan et perspectives

Actes du séminaire national
Paris
15 novembre 2008

Septembre 2010

« Le japonais, c'est possible ! »

Actes des États généraux pour l'enseignement du japonais en France

organisés à l'occasion du 150^e anniversaire de l'établissement des relations diplomatiques entre la France et le Japon,

sous le haut patronage du ministre de l'Éducation nationale,
avec le concours de la DREIC et de la DGESCO,

sous le haut patronage de l'ambassadeur du Japon en France,

avec le soutien de la Fondation du Japon et de l'École normale supérieure,

par le Comité pour l'enseignement du japonais en France (CEJF),

en collaboration avec l'Association des enseignants de japonais en France (AEJF) et la Société française des études japonaises (SFEJ),

avec l'aimable participation d'André Santini, secrétaire d'État à la fonction publique,

le samedi 15 novembre 2008,

à l'École normale supérieure,
45 rue d'Ulm, 75 005 Paris.

Organisation :

Arisue Jun, Jean Bazantay, Frédérique Barazer, Gabriel Barazer, Frédérique Bozier, Estelle Figon, Christian Galan, Françoise Guelle, Higashi Tomoko, Iseki Sugako, Ishii Yôko, Iwauchi Kayoko, Kitajô Junko, Kitayama Kôji, Kitô Yuka, Kondô Yumiko, Emmanuel Lozerand, François Macé, Lionel Mérand, Olivier Magnani, Muranaka Masako, Nakajima Akiko, Oka-Fukuroi Mariko, Laurent Nespoulous, Gérald Peloux, Vincent Portier, Cécile Sakai, Marion Saucier, Aude Sugai, Suzuki Elli, Tamura Aya, Tenma Nobuko.

Avec l'aide de l'Ambassade du Japon et de la Maison de la culture du Japon à Paris (MCJP).

Les actes sont édités sous la direction d'Emmanuel Lozerand et Laurent Nespoulous.

Il est possible de voir et d'écouter les interventions des États généraux sur Canal-U, la vidéothèque numérique de l'enseignement supérieur (<http://www.canal-u.tv/>).

Le dossier de presse, préparé par Frédérique Barazer et Françoise Guelle, est téléchargeable à l'adresse http://aejf.asso.fr/pdf_cejf/dossier_presse_CEJF200811.pdf.

Pour en savoir plus : <http://cejf.org/>

Sommaire

Ouverture des travaux

<i>François Macé</i>	4
<i>Son Excellence Iimura Yutaka</i>	6
<i>Marc Foucault</i>	8
<i>François Monnanteuil</i>	10

Le Japon dans le monde : perspectives générales

Le japonais dans la France du XXI ^e siècle : défis et perspectives <i>Emmanuel Lozerand</i>	13
150 ans d'échanges entre la France et le Japon La leçon japonaise <i>Jean-François Sabouret</i>	22
Le Japon, la pop culture et l'avenir <i>Yatabe Kazuhiko</i>	32

Situation de l'enseignement du japonais

L'enseignement du japonais en Europe et dans le monde <i>Kakazu Katsumi</i>	41
Plus de « cent cinquante ans » d'histoire de l'enseignement du japonais <i>Pascal Griolet</i>	47
Le japonais dans le secondaire : une situation paradoxale <i>Gérald Peloux</i>	64
Le développement du japonais dans les universités en France : état des lieux et perspectives <i>Cécile Sakai</i>	75
L'essor du japonais dans les grandes écoles et les formations pour adultes <i>Ishii Yôko</i>	81

Pédagogie de l'enseignement du japonais

Les nouveaux programmes de japonais langue vivante <i>Jean Bazantay, Lionel Mérand</i>	93
Les programmes de langues vivantes revus à la lumière du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) en France <i>Geneviève Gaillard</i>	126
Enseigner les langues dans la logique actionnelle : le scénario d'apprentissage-action <i>Claire Bourguignon</i>	129
L'enseignement du japonais et les nouvelles technologies <i>Arisue Jun, Suzuki Elli</i>	137

Travailler avec la langue japonaise

Témoignages de	
<i>Chiara Astuti</i>	143
<i>Nicolas Fayol</i>	145
<i>Ilan Nguyễn</i>	147
<i>Géraldine Perrin</i>	150

Ouverture des travaux

François Macé,
INALCO,
président du Comité pour l'enseignement du japonais en France (CEJF)

Ce colloque, fièrement intitulé « États généraux de l'enseignement du japonais en France », est une première. À plusieurs reprises se sont déjà tenus des colloques sur l'état des études japonaises. Ils abordaient presque toujours la recherche et, dans une moindre mesure, l'enseignement de la langue dans le supérieur.

Si un colloque sur l'enseignement, particulièrement dans le secondaire, a pu avoir lieu, ce n'est pas le fruit du hasard, mais le résultat de la conjonction de plusieurs facteurs.

Tout d'abord, le nombre d'élèves et d'enseignants impliqués représentent actuellement une masse critique suffisante. Une réunion amicale dans un café n'était plus de saison. Il fallait un colloque. Il s'est tenu dans les locaux de l'École normale supérieure, rue d'Ulm.

Dans le même temps, les différents acteurs ont pris conscience des difficultés que traversait l'enseignement du japonais dans le secondaire. L'élément déclencheur fut l'absence répétée d'ouverture du concours de l'agrégation. Ce fut l'occasion de « faire les comptes » et de s'apercevoir que l'enseignement était assuré majoritairement par des non-titulaires, et que le nombre des titulaires baissait du fait des départs à la retraite, des décès et des passages dans le supérieur.

Pourtant, la demande ne fléchit pas. Les classes sont remplies. On compte même ici et là des ouvertures, mais dans des conditions très précaires. Cette demande soutenue prend le contre-pied d'un discours général et convenu qui oublie le Japon au profit d'autres pays d'Asie. Pourtant le Japon n'a sans doute jamais été aussi présent en France, aussi bien dans les domaines classiques de la culture que chez les jeunes, où son impact est impressionnant. Jap expo et les mangas sont devenus des références évidentes pour une portion grandissante de la population française. Parallèlement, sans qu'on en parle au journal de 20 heures, se développe une coopération scientifique. Pour un certain nombre de domaines comme la robotique ou les nanotechnologies, un stage au Japon va de soi.

Ce décalage, entre cette attente et la faiblesse de la réponse des institutions, nous a fait prendre conscience qu'il fallait agir. Ainsi s'est mis en place un Comité pour l'enseignement du japonais en France (CEJF). Ce comité a su rassembler les énergies et répartir les tâches. Un très gros effort a été accompli pour établir des programmes de japonais conformes au Cadre européen des langues.

Le résultat fut une journée d'une grande intensité. Elle a réuni de nombreux enseignants du secondaire et du supérieur, mais aussi des parents d'élèves, des représentants de l'inspection générale, du ministère. Des témoignages ont montré l'utilité du japonais dans la vie professionnelle, aussi bien dans l'industrie que dans la politique.

Pour que ce colloque ne reste pas lettre morte, il faut continuer à nous battre pour obtenir de meilleures conditions d'enseignement du japonais.

**Son Excellence Iimura Yutaka,
ambassadeur du Japon en France**

Madame la Directrice de l'École normale supérieure,
Monsieur le Directeur des relations internationales du ministère de l'Éducation nationale,
Mesdames et Messieurs les professeurs,
Mesdames, Messieurs,

Je me réjouis tout particulièrement de la tenue aujourd'hui à l'École normale supérieure du colloque « États généraux de l'enseignement du japonais en France ». Je voudrais tout d'abord rendre hommage aux membres du Comité pour l'enseignement du japonais en France qui ont travaillé pour ce colloque, et surtout au professeur François Macé. J'aimerais également exprimer toute ma reconnaissance aux représentants du ministère de l'Éducation nationale qui ont soutenu ce projet, ainsi qu'à Madame Canto-Sperber, directrice de l'École normale supérieure, qui nous accueille dans cette enceinte prestigieuse.

Cette année marque le 150^e anniversaire de l'établissement des relations diplomatiques entre la France et le Japon. En 1858, le représentant de Napoléon III et le représentant du *shōgun* signaient un Traité de paix, d'amitié et de commerce entre la France et le Japon, c'était le début de nos relations officielles. Dès lors, le Japon a été beaucoup influencé par la France. Le Japon s'est efforcé de construire un État moderne en s'inspirant de la France dans les domaines tels que la pensée politique, le code civil, le système militaire et policier, et l'industrie. Réciproquement, la France reçut une influence du Japon qui s'est surtout concentrée dans le domaine de la culture. Les œuvres d'art *ukiyo-e* et la poterie japonaise sont à l'origine du japonisme et il est bien connu que ce mouvement eut un rôle essentiel dans l'essor de l'impressionnisme et de l'Art nouveau.

Aujourd'hui, l'esprit qui se dégage de l'art et de la vie à la française continue d'attirer les Japonais. Parallèlement, la culture traditionnelle du Japon, mais aussi sa culture pop, sa cuisine, ses arts martiaux suscitent un grand intérêt parmi les Français. Environ 600 000 Français pratiquent le judo en France, ce qui dépasse le nombre de pratiquants au Japon, pays d'origine de cette discipline. Je mesure bien que l'intérêt des Français et des Japonais les uns pour les autres ne se limite pas à de la simple curiosité. Cela s'explique par le fait que nous partageons une même sensibilité esthétique et des valeurs, comme nous avons en commun des sentiments de tendresse envers la nature et de respect à l'égard du raffinement.

Je crois que la langue, vecteur de la culture, est le moyen qui transforme l'intérêt pour l'autre culture en échange concret. Le Japon, depuis son ouverture il y a 150 ans, et peut-être en raison de l'ascendant que la France a eu sur lui, a toujours accordé à la langue française une place très importante, et même si après la seconde guerre mondiale l'anglais est devenu, au Japon comme en France, la langue étrangère la plus couramment étudiée, le français demeure bien placé au Japon. En 2006, le français était enseigné dans 393 lycées et étudié par 10 000 lycéens en tant que deuxième langue vivante, bien que le choix d'une seconde langue étrangère ne soit pas obligatoire dans les programmes nationaux. Au niveau de l'enseignement supérieur, un cours de français est ouvert dans 542 universités japonaises sur 713. Ce phénomène permet peut-être d'expliquer pourquoi la France est si présente au Japon, et si forte l'empreinte de sa culture.

Cependant, selon les statistiques de la Fondation du Japon, le nombre d'apprenants du japonais en France, dans et hors système scolaire, s'élève à environ 15 000, plaçant ainsi la France au troisième rang parmi les pays du G8 après les États-Unis et le Canada, et au premier rang parmi les pays européens, mais il faut souligner que c'est dans l'enseignement supérieur que l'on enregistre plus de la moitié des apprenants. En 1984, les membres du Comité des sages franco-japonais, créé à l'initiative du Président de la République française, Monsieur François Mitterrand, et du Premier ministre japonais, Monsieur Suzuki Zenkô, ont proposé la création d'un CAPES de japonais, alléguant qu'un seul poste créé chaque année dans un lycée permettrait aux élèves ayant acquis l'apprentissage fondamental du japonais d'accéder à l'université et d'y parfaire cette étude. Un quart de siècle s'est écoulé et cette proposition n'a toujours pas vu le jour. Pour ma part, je m'efforce de travailler dans ce sens avec le ministre de l'Éducation nationale, Monsieur Xavier Darcos, étant donné que le programme national du japonais dans l'enseignement secondaire a été publié l'année dernière grâce à une collaboration avec le Comité pour l'enseignement du japonais en France.

Cette année, différents événements ont contribué à renforcer nos liens comme la visite au Japon de Monsieur le Premier ministre François Fillon, puis celle de Monsieur le Président Nicolas Sarkozy, pour le Sommet du G8, et aussi celle de Monsieur le Président de l'Assemblée nationale, Monsieur Bernard Accoyer. Plus de 700 manifestations sont organisées en France afin de présenter la culture japonaise, parmi lesquelles l'exposition Konpira-san au Musée Guimet, ou l'exposition Shôkoku-ji au Petit Palais. Sur ces bases, je pense que l'accent doit être mis sur l'importance de l'enseignement du japonais en France et sur l'intérêt d'en approfondir la reconnaissance. C'est pourquoi, l'organisation de ce colloque aujourd'hui est très significative.

Dans la mondialisation qui risque de privilégier un monde uniforme, afin de préserver la diversité culturelle, il me semble qu'il faut tout d'abord rester attaché à sa propre culture qui est la base de l'identité de chacun. En même temps, il faut s'ouvrir et aller vers les autres, c'est-à-dire s'efforcer de leur faire comprendre sa propre culture et développer une capacité à comprendre les autres. Pour comprendre les autres, l'apprentissage de l'autre langue est primordial. Aussi, je forme le vœu que ce colloque permette de développer davantage l'enseignement du japonais en France et d'élargir la compréhension mutuelle entre nos deux peuples contribuant ainsi à l'harmonie de nos relations futures.

Marc Foucault,
directeur des relations internationales et de la coopération (DREIC), ministère de
l'Éducation nationale

Mesdames et Messieurs,
Mes chers amis,

C'est une joie et un honneur pour moi d'être aujourd'hui à vos côtés, dans cette école prestigieuse, à l'occasion de ce symposium où vous travaillez avec énergie, avec enthousiasme et – je le sais – avec passion au rayonnement de la culture et de la langue japonaises en France.

Je suis devant vous à la demande de Xavier Darcos qui souhaite marquer ainsi son soutien à votre action, à l'occasion du 150^e anniversaire des relations franco-japonaises, anniversaire qui marque une longue amitié entre nos deux pays et nous offre la chance de redire l'importance du Japon en tant que grande puissance économique et grande démocratie amie de la France.

Qu'il me soit permis tout d'abord de remercier le Comité pour l'enseignement du japonais en France qui l'a organisé, en collaboration avec l'Association des enseignants de japonais en France et la Société française des études japonaises, pour le travail remarquable effectué.

Comme vous le savez, le ministre est attaché à la pluralité des langues et des cultures qui est pour nous une richesse qu'il nous faut à tout prix préserver. En ce sens, la langue japonaise, tant par l'altérité radicale qu'elle présente que par l'ouverture qu'elle offre sur la civilisation asiatique, s'inscrit pleinement dans cette démarche. Et, de fait, elle est aujourd'hui largement présente dans nos établissements, et même en progression régulière d'environ 5% par an.

En 2008-2009, près de 10 000 élèves apprennent, en effet, le japonais dans le cadre de l'Éducation nationale, dont – je tiens à le souligner – plus de 3000 en Nouvelle Calédonie. Ces chiffres font apparaître la force de cet enseignement, et je m'en réjouis. Dans le même temps, ils font apparaître d'importantes possibilités de progression auxquelles nous allons travailler parallèlement à Paris et à Tôkyô.

Il me semble d'abord nécessaire, au plan national, de mieux sensibiliser les familles, mais aussi l'ensemble de l'Éducation nationale, et en particulier les services académiques et les chefs d'établissement, aux opportunités qu'offre l'apprentissage de la langue japonaise dans un contexte d'accélération des échanges économiques et culturels avec le monde asiatique.

Il est à mes yeux tout aussi important de promouvoir dans le second degré la culture japonaise sous toutes ses formes auprès des jeunes Français afin qu'un nombre croissant d'élèves soit en situation de prolonger dans le supérieur leur découverte de cette puissante vision du monde. Votre rôle de relais, votre rôle d'incitateurs, votre rôle de passeurs, sera ici déterminant.

Sur le plan bilatéral, plusieurs perspectives de coopération pourraient être explorées :

- 1) il nous faut examiner les possibilités de mobilités réelles ou virtuelles d'élèves et d'enseignants et renforcer les initiatives en ce sens (je pense ici, par exemple, au réseau dit COLIBRI de lycées jumelés en France et au Japon ; mais il y a d'autres initiatives et d'autres idées à travailler) ;
- 2) il nous faut aussi renforcer l'écho donné en région aux initiatives de l'ambassade du Japon ou de la Maison de la Culture du Japon.

Ceci, nous pouvons l'assurer par la mobilisation du réseau des DAREIC, les délégués académiques aux relations européennes, internationales et de coopération. Car – je vous le dis fortement – nous sommes toujours disponibles pour accompagner les actions de promotion de la langue et de la culture japonaises que vous menez sur le terrain, et qui sont irremplaçables, car c'est sur le terrain, au contact des parents et de la communauté éducative que les choses se décident.

Je connais les actions déjà entreprises et je souhaite saisir cette occasion pour remercier la Fondation du Japon pour le travail remarquable qu'elle accomplit, en offrant notamment des bourses qui permettent à des lycéens et des professeurs de découvrir le Japon, son système éducatif et sa culture. Ce sont des esquisses : les traits qui feront le tableau vous appartiennent. Je n'en dirai donc pas plus sur ce sujet, pour le laisser ouvert à vos initiatives.

Mais, au-delà de ces échanges et des idées nouvelles qui naîtront au sein de ces groupes de travail, qui seront inspirés – je le souhaite – par votre réflexion, il reste encore et surtout une longue amitié entre la France et le Japon, une amitié qui n'a jamais faibli depuis cent cinquante ans et qui s'est nourrie d'un dialogue continu entre nos deux pays.

Ce dialogue toujours continué, la France le regarde comme un héritage précieux, qui la rapproche de l'une des plus brillantes civilisations connues sur notre terre, un héritage dont elle tire aujourd'hui encore une certaine familiarité avec le peuple et la culture japonaise, une certaine proximité même, comme il ne peut en exister qu'entre deux grandes puissances riches d'une culture millénaire et qui jouent ensemble un rôle majeur dans la vie du monde.

Une amitié qui sera placée sous trois maîtres mots : la jeunesse, le savoir et le respect mutuel. Trois mots que – dans vos enseignements – vous portez toujours haut, car ils maintiennent ouvertes des perspectives multiples pour nos deux pays, et des promesses qu'ensemble nous allons élargir.

François Monnanteuil,
doyen du groupe des langues vivantes à l'inspection générale de l'Éducation nationale

Je voudrais d'abord remercier chaleureusement de leur invitation les organisateurs des États généraux de l'enseignement de l'enseignement du japonais. Il y a parmi nous notre collègue François Macé, qui exerce les fonctions de chargé de mission d'inspection générale pour le japonais. Il lui appartient de représenter l'Inspection générale de l'Éducation nationale pour tout ce qui relève de l'enseignement du japonais. Il me semble que m'inviter à prendre la parole devant vous, c'est inscrire le japonais dans l'ensemble des langues vivantes enseignées en France. Il me revient donc de vous dire quelles sont les perspectives pour l'enseignement des langues dans ce qu'on appelle l'enseignement scolaire.

La première caractéristique de notre enseignement, c'est que les programmes de toutes les langues sont adossés au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et qu'ils s'appuient, au collège comme au lycée, sur des notions culturelles qui sont communes à toutes les langues. Monsieur l'ambassadeur soulignait, il y a quelques instants, que la langue est le vecteur de la culture. C'est une ligne de force de nos programmes, dans toutes les langues. Ma collègue Geneviève Gaillard, qui a piloté la rénovation de tous les programmes de langues au collège, a évoqué ce matin les nouveaux programmes de japonais¹. Je veux dire – ou redire, si elle en a déjà parlé – que nous avons tous été impressionnés par la facilité avec laquelle les collègues de japonais ont su rapidement bâtir des programmes fondés sur les descripteurs du CECRL et les notions culturelles des programmes, rapportées à l'univers culturel du Japon. Avec ces programmes, qui font l'admiration générale, le japonais est pleinement inscrit dans notre enseignement des langues vivantes².

La deuxième caractéristique de notre enseignement, c'est l'étude de deux langues étrangères. On a parlé d'un apprentissage qui commence de plus en plus tôt et il faut aussi rappeler que plus de 80 % des bacheliers généraux et technologiques de 2008 ont passé des épreuves en deux langues étrangères. On voit bien qu'il y a une langue étrangère qui, partout dans le monde, semble s'imposer à tous, à tort ou à raison. L'insistance sur l'apprentissage de deux langues, qui, par exemple, fait partie du tronc commun envisagé dans la réforme des lycées, traduit donc une volonté de respecter la diversité culturelle. Le 26 septembre dernier, lors des États généraux du multilinguisme, organisés à la Sorbonne à l'occasion de la présidence française de l'Union européenne, notre ministre a souligné qu'il était nécessaire pour l'Europe de respecter la culture, et donc les langues de chacun des pays qui y adhèrent. Naturellement, le multilinguisme européen est, en quelque sorte, un laboratoire pour le multilinguisme mondial.

Dès lors que les élèves doivent étudier deux langues étrangères, il leur faut faire des choix. La question, au fond, c'est de leur montrer que le choix le plus pertinent n'est peut-être pas celui que font tous les autres. On nous disait tout à l'heure³ qu'à l'université, dans les cursus de langues étrangères appliquées, prendre le japonais dans les deux langues obligatoires, c'est marquer une différence et s'ouvrir une aire culturelle, donc des possibilités d'emploi, ce qui est loin d'être négligeable. Il en ira de même pour les élèves de l'enseignement secondaire

¹ Voir plus bas : Geneviève Gaillard, « Les programmes de langues vivantes revus à la lumière du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) en France ».

² Voir plus bas : Jean Bazantay et Lionel Mérand, « Les nouveaux programmes de japonais Langue vivante ».

³ Voir plus bas : Cécile Sakai, « Le développement du japonais dans les universités en France : état des lieux et perspectives ».

lorsque tous auront bien compris qu'ils seront amenés à étudier deux langues étrangères. Certains se diront qu'en choisissant une langue qui n'est pas parmi celles qu'apprend le plus grand nombre, ils affirmeront une forme de particularisme, une identité, une personnalité intellectuelle, et ils se donneront accès à toutes sortes d'activités, dans le domaine de la culture comme dans le monde de l'économie, et s'ouvriront ainsi d'intéressantes perspectives professionnelles.

Tous les éléments qui contribuent à la diversification des langues étudiées sont intéressants. À cet égard, le japonais offre une forme de décentration culturelle évidente, ne serait-ce qu'à cause de la différence de présentation graphique de la langue, alors que dans l'apprentissage d'une langue proche de la notre, la décentration culturelle est moins perceptible. Le développement de l'apprentissage de deux langues au long du cursus scolaire va aussi nous amener à réfléchir à ce que veut vraiment dire, pour des élèves, l'étude simultanée de deux langues. Nous avons actuellement les mêmes objectifs, les mêmes programmes, et les mêmes stratégies pour toutes les langues vivantes, étrangères ou régionales, proposées dans l'enseignement scolaire. Mais il ne saurait s'agir, pour les élèves, d'une simple juxtaposition ; il faudra bien dégager des éléments de synergie entre ces deux apprentissages, à commencer par la prise de conscience qu'une langue est toujours un mode de représentation du monde.

Chaque langue représente le monde à sa façon, chaque concept traduit une vision du monde qui est liée à l'expérience historique, géographique et culturelle dont ont été porteurs tous ceux qui ont utilisé la langue et tous ceux qui l'utilisent. Dans un autre registre, on peut observer qu'il y a des langues à désinence et des langues à auxiliaires. Sans doute sera-t-il judicieux de profiter de l'apprentissage de deux langues pour faire prendre conscience qu'il y a des langues de catégories différentes, en termes d'organisation même de la langue. À la découverte d'une autre culture s'ajoute alors une décentration linguistique, qui devrait permettre de préparer les élèves à l'apprentissage de toute autre langue, une fois qu'ils seront sortis du système scolaire. Au cours de sa vie, notamment professionnelle, chacun peut être confronté à la nécessité d'apprendre rapidement une langue nouvelle. Il faut alors avoir présent à l'esprit, par exemple, que, si j'ai bien compris ce qu'on m'a dit, le temps en japonais n'est pas nécessairement porté par le verbe, contrairement au mode de fonctionnement des langues qui nous sont les plus familières.

Il faut donc mettre à profit l'apprentissage de deux langues pour faire valoir à la fois l'intérêt d'une ouverture culturelle à un monde moins proche de nous géographiquement que l'Europe, mais dont Monsieur le Directeur de la DREIC a souligné la proximité intellectuelle et historique, et d'une décentration proprement linguistique. C'est pour cette double décentration, culturelle et linguistique, que le japonais offre beaucoup d'atouts. Je ne peux donc qu'encourager tous les spécialistes de japonais présents dans la salle, c'est-à-dire la quasi-totalité de l'assistance, à utiliser au mieux ces atouts pour faire valoir la contribution du japonais à la diversité culturelle que le système scolaire français souhaite développer. On sait bien qu'au vingt et unième siècle l'identité de chacun se composera en partie du répertoire des langues qu'il sera capable de manier. Il vous appartient de montrer ce que pourra être la contribution du japonais à l'identité de nos futurs citoyens.

Le Japon dans le monde : perspectives générales

Le japonais dans la France du XXI^e siècle : défis et perspectives

Emmanuel Lozerand,
INALCO

井の中の蛙大海を知らず

La grenouille au fond du puits ignore la grandeur de l'océan

Nous ne sommes pas réunis aujourd'hui pour des raisons sentimentales, simplement parce que nous aimons le Japon. Non ! Si nous pensons qu'il faut défendre et promouvoir l'enseignement du japonais en France, c'est à partir d'une analyse que nous croyons lucide de ce que sera le monde du XXI^e siècle. Elle se résume en deux points :

- ce monde sera incertain, certes, dangereux sans doute, mais quoi qu'il en soit ouvert, pluriel, multipolaire ;
- et le Japon, comme la France, seront des acteurs puissants et démocratiques de ce monde commun.

Si le Japon jouera un rôle central dans le monde du XXI^e siècle, c'est pour une série de raisons bien connues, certes, mais qu'il convient de rappeler sommairement. Le Japon est la deuxième puissance économique mondiale depuis environ quarante ans, par delà des crises traversées, et surmontées, et son PIB est aujourd'hui égal à celui de la Chine et de l'Inde réunies.

Son poids scientifique et technique, ses investissements en recherche et en développement, sont considérables. Le Japon est ainsi leader mondial dans un certain nombre de secteurs-clés, comme les nanotechnologies ou la robotique, dont chacun sait ou pressent qu'ils entraîneront de profondes mutations, très variées, dans notre vie quotidienne, pour notre santé, mais aussi en ce qui concerne les techniques de production, ou encore les interventions « en milieu hostile »...

Le poids culturel du Japon n'a peut-être jamais été aussi fort au niveau mondial. Chacun est sensible à l'immense aura de la culture japonaise. Tous les domaines ou presque sont concernés, de la cuisine aux mangas, en passant par la mode, le design, la décoration, les loisirs, les pratiques de santé, le développement personnel, le tourisme, sans oublier les secteurs plus « traditionnels » de la culture : les arts et la littérature. Certains chiffres sont étonnants : l'an passé par exemple, en 2007, tous secteurs confondus, le japonais a été la deuxième langue traduite en français ; et le Japon est aujourd'hui le deuxième exportateur mondial de biens culturels... Nul n'ignore par ailleurs que notre jeunesse est particulièrement sensible à cette culture, et que les jeunes d'aujourd'hui seront les adultes de demain...

Le Japon a la ferme volonté, clairement exprimée, d'assumer ses responsabilités internationales. Il est ainsi un contributeur majeur de nombre d'organismes internationaux et

agit de manière active en faveur de la paix mondiale. Ajoutons que la France a, encore, une certaine cote d'amour au Japon et qu'elle pourrait être en position de nouer avec cette grande puissance démocratique un partenariat privilégié.

Ce pays si important, n'est-il pas nécessaire de le connaître sérieusement, de développer une véritable expertise à son sujet, de former des spécialistes du plus haut niveau, qui puissent être consultés par les autorités ? N'est-il pas nécessaire de pouvoir dialoguer avec lui, d'être capable d'écouter ce qu'il a à dire ? Or, et c'est un paradoxe auquel il nous faut réfléchir attentivement, alors qu'il faudrait « de toute évidence » soutenir, développer, promouvoir l'enseignement de la langue japonaise, on assiste depuis une petite dizaine d'années à une certaine forme de désaffection de l'État, en particulier au niveau du secondaire.

Les faits sont tristes en effet, mais ils méritent d'être rappelés, car ils sont têtus. Malgré le rayonnement qui vient d'être rapidement évoqué en effet, et bien qu'en cet automne 2008 nous célébrions le 150^e anniversaire du premier traité diplomatique franco-japonais, alors même que la demande d'apprentissage ne faiblit pas, bien au contraire, que les débouchés professionnels sont nombreux pour tous ceux qui maîtrisent le japonais en plus de leur spécialisation spécifique, alors même également que de gros efforts, justement salués, ont été accomplis pour mettre en place des programmes, au moment précis donc où il faudrait franchir une nouvelle étape après quarante ans de développement continu, nous assistons à une forme de blocage de la part des autorités de notre pays.

En 2009, pour la troisième année consécutive, l'agrégation externe de langue et culture japonaises ne sera pas ouverte au concours. C'est une première depuis sa création en 1984. Triste record. Seules deux personnes ont été recrutées sur poste statutaire depuis 2002 : ce sont deux agrégés (1 en 2003 et 1 en 2006), alors que dans le même temps *des dizaines* de postes ont pu être créés dans certaine autre langue réputée « rare ». Le ministère de l'Éducation nationale fait la sourde oreille face à la demande de création d'un CAPES de langue japonaise.

Alors pourquoi ? Pourquoi cette attitude, contraire au bon sens et aux intérêts supérieurs de notre pays ?

Une première raison serait peut-être à trouver dans la persistance d'une très vieille idée fautive, qui a eu son heure de gloire, idée selon laquelle il n'y a pas besoin d'apprendre « la langue » pour entretenir des relations avec le Japon. L'anglais suffirait... Or il faut le dire fortement : cette idée, déjà erronée, mais à la mode dans les années 1960 ou 1970, est devenue rigoureusement impraticable. Comme cela a été rappelé ce matin⁴, le japonais est une langue étrangère en très forte progression sur le plan international, en Chine et en Corée par exemple, dans toute l'Asie du sud-est, mais aussi en Australie ou aux États-Unis. Non, le japonais n'est pas une langue à « faible diffusion », comme il a pu être répondu récemment à un parlementaire. Quelle ignorance ! Cette langue est en voie d'être une des premières langues étrangères enseignées en tant que telles dans le monde. Que l'Europe, et la France, prennent garde à ne pas se retrouver hors-jeu !

⁴ Voir dans le présent volume, l'article de M. Kakazu Katsumi, « L'enseignement du japonais en Europe et dans le monde ».

Cette situation prend d'ailleurs un sens nouveau avec Internet qui favorise une certaine forme de plurilinguisme⁵, mais aussi une concurrence acharnée entre les langues, y compris entre celles dites « rares » ou « orientales », qui bientôt ne le seront plus, mais feront tout simplement partie des principales langues de diffusion internationale. La République populaire de Chine le sait bien, qui a lancé un vaste programme de création d'Instituts Confucius à travers le monde, pour diffuser l'enseignement de la langue chinoise. Quoi qu'il en soit donc, non, l'anglais ne suffit pas, n'a jamais suffi, ne suffira jamais.

Plus profondément, il faut sans doute alléguer une faiblesse essentielle dans la perception du Japon dans notre pays. Malgré l'immense aura culturelle du Japon, une image relativement dégradée de ce pays persiste dans les sphères politiques, médiatiques et intellectuelles, image qui explique qu'il ne soit pas pris suffisamment au sérieux. Tout se passe un peu comme si, en réalité, le « japonisme » des uns allait de pair avec la méfiance ou l'indifférence des autres. On notera en particulier la puissance étonnante de certains stéréotypes.

Un pays en déclin ?

Pour certains le Japon serait en déclin, voire menacé d'extinction. Se mêlent ici les questions économiques et démographiques. Ces dernières sont centrales. On a pu ainsi entendre récemment deux leaders d'opinion parmi les plus influents de la France contemporaine exposer sans ciller la théorie suivante⁶ : « Le Japon, l'Allemagne et la Russie sont en train de disparaître, au sens mécanique du mot. » Or si chacun sait que les problèmes démographiques du Japon sont réels, ce pays est loin d'être le seul concerné. En Europe occidentale, l'Italie ou l'Espagne par exemple vont connaître de graves difficultés, et en Asie même, la Corée, et plus encore la Chine, vont devoir elles aussi affronter une crise démographique profonde qui se traduira par une pyramide des âges aux pieds fragiles et un très grave déséquilibre des sexes.

Au lieu donc de se livrer à des prophéties apocalyptiques qui frisent le ridicule, ne serait-il pas plus judicieux d'une part de relativiser le problème en le contextualisant, mais plus encore d'en expliquer les causes, ainsi que la manière dont le Japon l'analyse et entend y faire face ? Quelle politique nataliste est-elle envisagée pour relancer la natalité ? Comment le Japon compte-t-il ouvrir son marché du travail (à l'immigration, aux femmes) pour affronter la diminution de la population active ? Quelle stratégie technologique le Japon élabore-t-il pour essayer d'imaginer son avenir avec une population nettement diminuée et vieillissante ? Quelle place les robots sont-ils susceptibles d'y occuper ? Et chacun sait par ailleurs que la question du vieillissement de la population sera loin de ne concerner que le seul Japon...

De la même manière, malgré la continuité du développement japonais dans la longue durée, il semble que les raisons profondes du dynamisme de l'économie japonaise demeurent incomprises. La séquence « miracle japonais => bulle => crise » est souvent interprétée de manière superficielle, comme si le formidable essor du Japon d'après-guerre n'était somme toute que conjoncturel. Qui sait, qui comprend, qui rappelle, chez nos « experts » que les racines du capitalisme japonais sont profondes et anciennes ? Qu'elles remontent au moins aux dynasties marchandes de l'époque d'Edo ? Qu'elles ont été confortées par l'extraordinaire

⁵ Le japonais est la deuxième langue utilisée sur Internet.

⁶ Jacques Attali, dans « Face à Alain Minc », Direct 8, 10 mai 2008, extrait disponible sur http://www.dailymotion.com/video/x5g7m2_attaliloccident-et-le-japon-vont-di_news, consulté le 21 janvier 2009. Pour être précis, il faut ajouter que Jacques Attali évoque néanmoins la possibilité d'un éventuel redémarrage de la démographie japonaise à moyen terme. Mais les mots choisis restent lourds de sens.

effort de ce pays en termes d'éducation et d'ouverture intellectuelle sur le monde, dès le XIX^e siècle (voire avant) et tout au long du XX^e siècle ? Par un souci constant de préparer l'avenir ? Autrement dit, il est facile de prophétiser le déclin du Japon quand on ignore aussi bien son histoire que sa réalité présente.

Un pays isolé ?

Un deuxième thème court souvent à travers les têtes et les médias ces derniers temps : le Japon serait un pays isolé. Sa place en Asie et dans le monde est en effet souvent mal perçue, mal décrite. Pour ne donner qu'un exemple, un ouvrage récent⁷ oppose ce qu'il appelle la « Chininde », que caractériserait la confiance, au Japon, pays angoissé, à l'avenir sombre. Au-delà de l'affirmation gratuite, qui nous ramène au thème précédemment évoqué, ce qui frappe, c'est le jeu d'opposition simpliste qui amène à séparer le Japon des deux autres géants économiques asiatiques.

De manière caractéristique un fait majeur demeure totalement incompris, qui est que le destin de l'Asie est irrémédiablement intriqué. Non seulement les échanges commerciaux sont déjà considérables à l'intérieur même de la zone asiatique, mais les échanges humains⁸, intellectuels (aussi bien pour l'éducation que pour la technique), culturels ou politiques (malgré les tensions), sont bien plus développés qu'on ne l'imagine couramment.

Au lieu de sans cesse rappeler le contentieux nippon-chinois autour des questions de mémoire (qu'il ne s'agit pas de nier bien sûr), peut-être serait-il temps d'envisager les questions asiatiques dans leur ensemble, d'avoir une politique française, et européenne, par rapport à l'Asie considérée comme une entité, dans laquelle le Japon tient une place importante, au lieu de jouer de manière infantile telle carte plutôt que telle autre, en cédant aux modes du moment.

Bon nombre de pays anglo-saxons ont ainsi l'intelligence d'investir aussi bien du côté chinois que du côté japonais, certains ont même l'intelligence de ne pas oublier la Corée, si peu présente, semble-t-il, dans la conscience géopolitique française.

Pour les études japonaises, soit dit en passant, cela implique aussi de mener sans doute plus d'actions communes avec nos collègues des autres domaines asiatiques. Cela signifie aussi par exemple de former, même en petit nombre, des spécialistes du chinois *et* du japonais, et pas seulement dans le domaine classique.

Un pays dangereux ?

Un troisième cliché qui me semble très actif, et particulièrement regrettable, est celui du Japon comme pays dangereux, violent, fermé. Là encore, il est symptomatique qu'un ouvrage récent ait été encensé par la communauté des historiens français et par la presse alors même qu'il est on ne peut plus problématique. Je pense au livre de Jean-Louis Margolin, *L'Armée de l'empereur : Violences et crimes du Japon en guerre 1937-1945*⁹. Car en dehors du fait que cet ouvrage ne repose sur aucune source première japonaise, ni chinoise – Imagine-t-on nos

⁷ Dominique Moïsi, *La Géopolitique de l'émotion*, Flammarion, 2008.

⁸ Les Chinois représentent aujourd'hui la deuxième communauté étrangère au Japon.

⁹ Armand Colin, 2007. Prix Augustin Thierry 2007. Voir les comptes-rendus de Christian Henriot dans *l'European Journal of East Asian Studies* (n° 7-1, 2008, p. 161-165), et d'Arnaud Nanta (*Cipango*, n° 15, 2008, p. 7-33).

historiens français porter aux nues un ouvrage sur l'Allemagne par exemple qui ne reposerait sur aucune source en allemand ? et imagine-t-on au Japon un ouvrage de qualité sur la France qui ne reposerait que sur des sources anglaises ? Mais, a-t-on dû penser, puisque c'est le Japon, tout cela n'est pas si important – en dehors donc de cette incroyable désinvolture, ce qui frappe, c'est bien sûr la fascination pour la thématique du Japon violent.

Cette image du Japon violent s'inscrit dans une histoire longue (qui reste d'ailleurs à écrire) : celle de la découverte des « samourais » et du « harakiri » sans doute, au cœur du XIX^e siècle, mâtinée de relents de « despotisme oriental », puis renforcée vraisemblablement par la thématique du « péril jaune » au début du XX^e siècle, avant d'être fortement réactivée, bien sûr, par les épisodes les plus sombres de la seconde guerre mondiale, puis d'être toujours souterrainement entretenue par la complaisance avec laquelle sont rapportés certains faits-divers atroces (qui peuvent faire la Une d'organes de presse par ailleurs silencieux pour tout ce qui touche au quotidien, si paisible, de la vie dans l'archipel).

Il est besoin, cela va sans dire, d'étudier sereinement l'histoire du Japon au XX^e siècle, y compris dans ses aspects douloureux, y compris donc l'ultranationalisme, le militarisme, l'impérialisme et le colonialisme. C'est indispensable pour comprendre l'histoire japonaise comme celle de bien d'autres pays.

Mais il est tout aussi nécessaire de rappeler que le Japon est une nation moderne, majeure, équilibrée, avec une société civile dynamique, bref un des partenaires potentiels les plus sérieux et les plus fiables pour notre pays. Car si on répète souvent, et à juste titre, que l'Inde est la plus grande démocratie du monde, pourquoi ne dit-on pas plus souvent que le Japon est *la plus vieille démocratie d'Asie* ?

Contrairement en effet à ce qui est souvent affirmé, ou présupposé, la démocratie n'est pas arrivée au Japon dans les valises de Mac Arthur en 1945, elle n'a pas été « imposée du dehors ». Il y a bien une histoire autochtone de la démocratie japonaise, avec ses difficultés bien sûr, et ses imperfections : toutes les démocraties sont loin d'être parfaites. Un Parlement a été élu en 1890¹⁰, l'année qui a suivi la proclamation de la Constitution de Meiji, et depuis les années 1880, presque sans interruption, il y a au Japon un espace public pour l'expression des opinions, le débat d'idées, une presse puissante et de grande qualité, un niveau d'éducation exceptionnel et une singulière ouverture sur le monde.

Il est particulièrement choquant d'entendre un de nos plus éminents futurologues¹¹ expliquer que le Japon serait intrinsèquement fermé sur l'extérieur parce que « c'est une île » – on aurait envie d'ajouter « entourée d'eau, de tous côtés ». Voilà une preuve parmi d'autres de l'incroyable arrogance d'une certaine intelligentsia française aussi ignorante du monde que prompte à donner des leçons et à décerner des brevets de respectabilité.

Réaffirmons-le fortement : à de nombreux égards, en ce début de XXI^e siècle, le Japon est mille fois plus ouvert sur le monde que la France, et en particulier en ce qui concerne ses intellectuels !

¹⁰ Rappelons que le suffrage universel masculin a été établi en France en 1848, au Japon en 1926 ; et qu'il a été étendu aux femmes en 1945 au Japon, en 1946 en France...

¹¹ Jacques Attali, « Le Japon », *Conversations d'avenir*, Public Sénat, émission du 14 mars 2008. Disponible sur <http://www.publicsenat.fr/cms/video-a-la-demande/vod.html?idE=56851>, consulté le 21 janvier 2009.

Les stéréotypes sont épuisants parce qu'ils semblent increvables. Et l'on pourrait être tenté de se décourager. Pourtant il ne faut pas nous résigner. Il ne faut pas nous lamenter et laisser ces thèmes prospérer. Il me semble que nous autres, spécialistes du Japon, nous ne les critiquons pas assez publiquement, et peut-être plus encore que nous ne poussons pas assez devant l'opinion des thèmes alternatifs qui permettraient de déplacer quelque peu les lignes, de modifier les représentations dominantes du Japon.

Accaparés par nos tâches d'enseignement et de recherche, et d'administration, sans doute ne sommes-nous pas assez présents dans la grande bataille des idées et des discours, et l'on peut bien accuser la bêtise ou l'ignorance des auteurs ou des lecteurs, cela ne suffit pas. Notre responsabilité me semble également engagée, notre responsabilité à nous, japonologues et japonisants d'une part, représentants du Japon d'autre part, pour ce qui touche à l'expression publique et à la communication¹².

Il n'existe toujours qu'un petit nombre de bons livres sur le Japon accessibles aux non-spécialistes, c'est-à-dire en particulier à nos collègues (et aux étudiants) des autres disciplines, aux journalistes, aux décideurs. Dans ces dernières années en effet ont été publiés, et c'est une excellente chose, un nombre important, parfois considérable, de traductions littéraires, d'ouvrages de vulgarisation, d'études érudites, d'articles ou de monographies. Mais, malgré la qualité exceptionnelle de certains d'entre eux, très peu de ces livres ont eu un véritable impact sur la vie intellectuelle de notre pays (je mets à part ce qui relève de l'art et de la littérature). Ils ont pu nourrir la passion des amateurs de Japon, mais ils n'ont sans doute pas su, à de notables exceptions comme celle des travaux d'Augustin Berque, intéresser un plus large public.

On pourrait poser autrement la question. Nos travaux sont-ils cités ? Les données japonaises sont-elles prises en compte dans les discours des sciences humaines et sociales ? Des experts issus des études japonaises interviennent-ils dans les débats, dans la formation de l'opinion publique ? Ne laissons-nous pas encore largement la place à des amateurs, plus ou moins bien éclairés et intentionnés ?

Ce qui est en jeu, en réalité, c'est bien la place du Japon dans la culture générale française, car même si la langue japonaise se développe dans notre pays, les japonophones resteront sans doute longtemps une minorité !

Et de ce point de vue peut-être convient-il de s'interroger sur certaines pratiques des études japonaises d'aujourd'hui, en termes de diffusion des connaissances par exemple comme en termes de choix et de priorités thématiques et disciplinaires.

S'il faut à n'en pas douter poursuivre l'organisation de colloques ponctuels, la publication de volumes collectifs, sans doute faut-il également s'interroger sur les limites de ces exercices qui témoignent, certes, de notre activité scientifique, mais dont l'impact est en réalité relativement faible en dehors des personnes concernées. Seuls de véritables livres, ambitieux, synthétiques, fondés non seulement sur une documentation solide, cela va de soi, mais aussi sur une réflexion théorique approfondie, seront capables de pénétrer le champ intellectuel et scientifique.

¹² Jean-François Sabouret, sociologue, mais aussi correspondant régulier pour le Japon de France-Inter de 1990-1996, a constitué une heureuse exception.

De même convient-il sans doute de revoir l'organisation des revues d'études japonaises, par ailleurs menacées, pour qu'elles soient mieux soutenues par l'ensemble de notre communauté de chercheurs, mais surtout mieux diffusées, et en particulier sur Internet.

Enfin, si les études japonaises peuvent s'enorgueillir de leurs points forts – qu'il ne faut en aucun cas brader : on aura toujours besoin de philologues, de littéraires, de spécialistes d'histoire de l'art et des religions, pour nous ramener encore et encore à la complexité et à la singularité des œuvres et des sources –, il ne faut pas se voiler la face, il existe des faiblesses, voire des carences, dans deux domaines majeurs : les études sur le Japon contemporain en général, les recherches en sciences sociales (et en histoire de la pensée) de l'autre. Et il ne s'agit évidemment pas de mettre en cause les rares spécialistes de ces domaines, bien au contraire, mais leur relative solitude, leur isolement.

C'est un défi collectif que nous devons relever, pour tenter de réorienter quelque peu notre champ d'étude, de lui permettre de produire en son sein des experts, capables de conseiller efficacement les autorités dans la prise de décisions stratégiques, mais aussi des leaders capables de prendre la parole et d'exercer une influence, voire un magister, intellectuels.

Il faut ajouter un dernier point, qui me paraît essentiel, et que je voudrais introduire par une citation d'un philosophe un peu atypique, sensible aux évolutions du monde contemporain. François Flahault écrit : « D'ici quelques décennies, le monde occidental aura perdu le leadership économique et technologique dont il jouit encore. S'il manifeste aujourd'hui une belle confiance dans la valeur de ses idées, il lui sera de plus en plus difficile de la maintenir. Le rapport de force étant en faveur du monde occidental depuis plusieurs siècles, celui-ci a pris l'habitude de voir les représentants d'autres cultures assimiler la sienne en plus de celle qui leur est propre. Il s'est persuadé que, pour sa part, la réciproque ne s'imposait pas. Quand on jouit d'un si grand privilège, on a envie de croire qu'il est durable. Il faudra pourtant, nous aussi, nous familiariser avec une autre vision de l'être humain que celle qui nous paraît si rationnelle¹³. »

Le monde de demain en effet sera notre monde commun. Il résonnera de voix multiples. Loin d'être uniformisé, il sera au contraire traversé d'affirmations multiples, de prises de parole multiples. Nombreux seront les pays à avoir voix au chapitre. Il sera impossible, ou il serait suicidaire, de faire la sourde oreille. Or du Japon aussi s'élèveront des voix importantes, pas seulement les voix des artistes et des écrivains, mais aussi celles des savants, des intellectuels et des politiques. Nous devons les écouter, et pour cela il importe de donner une nouvelle dimension à nos entreprises de traduction.

À côté des romanciers, des auteurs de fiction, il faudra traduire aussi, et beaucoup plus que maintenant, les textes qui donnent à comprendre comment les Japonais pensent et décrivent le monde incertain qui est le nôtre. Car il faudra dialoguer avec eux, sur de multiples questions, ne serait-ce par exemple que celles qui touchent à la bioéthique ou au développement durable.

Pour conclure, je voudrais évoquer rapidement trois points.

Le premier est à destination des spécialistes de l'enseignement de la langue. Nous avons fait beaucoup depuis les années 1960. Nous pouvons faire encore, encore et toujours mieux. Beaucoup de choses demeurent à accomplir, en particulier pour tout ce qui touche aux

¹³ François Flahault, *Adam et Ève. La condition humaine*, Mille et une nuits, 2007.

matériaux d'apprentissage, et en particulier d'auto-apprentissage, singulièrement en ce qui concerne les niveaux intermédiaires et avancés, en profitant bien sûr des possibilités qu'offrent les nouvelles technologies. D'autre part il nous faut mieux réfléchir à la synergie entre le secondaire et le supérieur. L'élaboration des programmes constitue un pas important, certes, mais il n'empêche que sur le terrain l'articulation demeure insuffisante. Il faut que le supérieur profite mieux des acquis du secondaire. Ainsi une offre équilibrée dans le secondaire permettra-t-elle réellement une qualité accrue de l'enseignement supérieur. Cette offre dépend bien entendu de la qualité des recrutements, donc de l'organisation des concours, mais aussi d'un maillage complet rationnel du territoire.

Le deuxième point décisif sur lequel je voudrais attirer brièvement l'attention, c'est justement sur le fait que beaucoup de choses dépendent désormais des autorités et des décideurs locaux. L'État a bien entendu son rôle à jouer, nous entendons bien le lui rappeler aujourd'hui, mais nous devons aussi nous adresser aux collectivités locales, et en particulier aux régions et aux communes. Et d'autant plus d'ailleurs qu'il n'est pas totalement certain qu'un recrutement centralisé au niveau national dure bien longtemps... Il est en effet tout à faire incroyable, et pour tout dire inadmissible, que six (ou sept) académies soient complètement dépourvues de tout enseignement du japonais dans le secondaire, parmi lesquelles celles de Montpellier¹⁴, Nancy-Metz, Dijon ou Clermont-Ferrand ! Nouvelle version du désert français ?

Le troisième et dernier point est qu'il y a des phases dans l'histoire, ce qui doit nous inciter à demeurer très calmes et optimistes. Après les décennies de « japonisme » et de japonophilie qui ont duré des années 1870-1880 (et en particulier après la guerre russo-japonaise de 1904-1905), jusqu'à la fin des années 1920, la position du Japon en France a connu un terrible repli tout au long des années 1930, 1940 et 1950, avant de connaître le grand redémarrage des années 1960-1970 (dont nous sommes issus), puis le feu d'artifice des années 1980-1990 (auquel nous avons participé). Nous devons être très fiers de ce qui a été accompli depuis cinquante ans, et en particulier par nos aînés dont les noms sont bien connus et dont plusieurs nous ont quittés récemment. Il n'y a rien à renier de leur admirable labeur, mais il n'y a pas à nous endormir. Nous avons, aujourd'hui et demain, d'autres défis, d'une autre nature, à affronter.

Beaucoup d'entre nous ont aujourd'hui le sentiment d'être à un tournant. Il est vrai que des blocages existent, mais d'autres ambitions sont également possibles. Le Japon est devenu tellement plus proche en l'espace de quelques années. C'est une tendance lourde, qui ne s'arrêtera pas, qui ne dépend pas de la (mauvaise) volonté de tel ou tel responsable administratif ou politique.

Chacun à notre place, décideurs, professionnels, enseignants et chercheurs, journalistes, élèves et étudiants, nous avons notre responsabilité particulière dans cette aventure. Ce serait mieux si nous travaillions le plus possible en synergie. C'est ainsi que Cécile Sakai a proposé ce matin la mise en place d'un comité d'orientation stratégique¹⁵, qui regrouperait les acteurs essentiels : autorités politiques, économiques et intellectuelles ; spécialistes français du domaine japonais ; experts européens, américains, japonais. Il pourrait réfléchir à la délimitation de domaines prioritaires, à la définition d'axes innovants, à l'organisation la plus efficace de la recherche et de l'enseignement dans le domaine japonais, afin d'assurer à l'expertise française sur le Japon une place d'excellence, de garantir ainsi la meilleure qualité possible des relations franco-japonaises. Je ne peux que soutenir sa proposition, et souhaiter

¹⁴ Il semblerait cependant qu'un enseignement de japonais vienne d'être ouvert à Montpellier...

¹⁵ Cécile Sakai, « Le développement du japonais dans les universités en France : état des lieux et perspectives ».

en tout cas que le formidable esprit de concorde qui caractérise le monde des études japonaises en France ne cesse de prospérer.

Une petite anecdote encore, avant de nous quitter.

Beaucoup d'entre vous ont assisté cet été au triomphe du sprinteur jamaïcain Hussein Bolt, sur 100 m, 200 m, mais aussi dans le relais 4x100 m, qui fut pendant longtemps une chasse-gardée des États-Unis. La médaille d'argent de ce relais revint à Trinidad-et-Tobago, et la médaille de bronze... au Japon. Pour ceux qui connaissent un tout petit peu l'histoire de l'athlétisme, ce fut un résultat absolument stupéfiant qui en dit long sur les mutations profondes du monde d'aujourd'hui.

La vie, décidément, est pleine de surprises¹⁶.

¹⁶ Je remercie vivement l'ensemble des collègues et amis qui m'ont aidé à préparer cette intervention.

150 ans d'échanges entre la France et le Japon : la leçon japonaise

Jean-François Sabouret,
CNRS

Serons-nous montrés du doigt comme étant des culturalistes béats et incorrigibles si nous affirmons que les Japonais ont dans leurs « gènes culturels » la passion du savoir technologique et la mise en pratique rapide de savoirs venus d'ailleurs ? Après que le Japon eut importé en masse les connaissances occidentales il y a 150 ans, il est temps pour l'Occident à son tour de s'inspirer du Japon et de retenir sa « leçon ».

Que l'on parle d'internet, du web, des recherches sur l'énergie nucléaire toutes récentes ou bien de la construction des bateaux et des machines à vapeur durant la seconde moitié du XIX^e siècle, ou plus avant encore de la fabrication des arquebuses portugaises (les Tanegashima) aux alentours de 1550 et en remontant même, il y a plus de 1500 ans, à l'écriture, à la riziculture inondée, au tissage, à la production du bronze, à la fabrication des sabres, et même aux technologies culturelles que sont la pensée confucéenne et le bouddhisme venus de Chine, toutes ces technologies, tous ces savoirs ont en commun d'être extérieurs à l'archipel et de s'y être implantés rapidement.

À chaque époque le Japon semble faire preuve d'une grande célérité pour introduire en les maîtrisant les technologies venues d'ailleurs. Tout au cours de son histoire, il a dominé aussi bien les savoirs venus de Chine que ceux venus d'Occident. Dominer veut dire ici, comprendre et refaire le même geste, c'est-à-dire « recréer », puis, à partir de là, améliorer, dépasser, inventer.

Les stratégies d'avenir du Japon : investissements économiques et scientifiques

Je ne vous parlerai pas d'avenir, mais du passé. Il y a bien sûr les investissements scientifiques ou économiques en technologie et en développement, mais il y a d'abord les hommes qui lancent ces politiques, les soutiennent et qui prennent le relais, et encore d'autres hommes, pionniers passionnés et attentifs à toutes les technologies.

Pour vous parler des politiques scientifiques et technologiques japonaises, il faudrait déployer des tableaux, des statistiques, des comparaisons avec les autres grands pays pour faire apparaître la démarche japonaise. Je dis « la démarche » plutôt que la stratégie, car ce qui m'intéresse, c'est, par-delà le temps, ou au travers du temps, d'essayer de comprendre autour de quelques exemples, la même rapidité et excellence technologique du Japon au cours des siècles.

Je donnerai des chiffres, mais le moins possible. Je sais qu'on perd de vue facilement le côté humain, les hommes, le qualitatif, bref tous ceux qui concourent à obtenir les résultats que l'on sait, car une fois qu'on a dit que les Japonais étaient la seconde puissance économique du monde ou qu'ils réservent plus de 3,30 % de leur PIB à la recherche et à l'innovation (alors qu'on table sur 2,50 % pour la France... en 2010), qu'a-t-on dit au juste ?

Le sommet de Lisbonne (en 2000) avait promis de développer une société et une économie reposant sur la connaissance pour 2010 et de réserver 3 % du PIB européen pour la R&D. Or 2010 c'est demain, et il n'est pas certain que les promesses soient tenues.

Japon-France : discours et pratiques

Les Japonais, quant à eux, ont fait ce même constat, mais dans les années 1990. Les dépenses publiques et privées ont augmenté régulièrement pour atteindre 3,35 % du PIB en 2006. Force est de reconnaître que l'on est encore, d'un côté, dans le discours, quand, de l'autre, l'on est déjà passé à l'acte depuis longtemps. Il faut préciser que ce qui est réalisé en Europe, en France plus précisément, est loin d'être dérisoire. Notre pays avance, mais plus lentement. La science et la technologie y jouent un rôle, mais ce n'est pas forcément le premier rôle. Au Japon, si.

Les autorités japonaises ont fait, dans les années 1990, le constat que la connaissance était devenue le moteur de la croissance de l'économie mondiale et sa maîtrise un facteur crucial de compétitivité. Elles se sont engagées, en partenariat avec le secteur privé, à faire de l'archipel nippon une grande puissance en matière de recherche et développement (R&D). Les dépenses publiques et privées en R&D sont en croissance continue depuis 1994 et ont atteint 3,35 % du PIB en 2006 (avec une répartition de 20 % pour les dépenses publiques et 80 % pour les dépenses privées) : il s'agit du troisième taux le plus élevé au monde, après la Suède et la Finlande.

Je cite ici des extraits de documents du gouvernement japonais accessibles sur le web et vérifiables.

C'est en 1995 qu'a été adoptée la loi-cadre sur la science et la technologie dont l'objectif affiché était d'amener le Japon au premier plan scientifique et technologique mondial. Le premier plan-cadre de cinq ans pour la science et la technologie a été lancé en 1995 et couvrait la période 1996-2000 : l'accent était mis sur la recherche fondamentale, la recherche universitaire et les réformes institutionnelles relatives à la propriété intellectuelle, pour des dépenses totales de 123 milliards d'euros.

Le deuxième plan-cadre couvrant la période 2001-2005 a défini des domaines prioritaires de recherche et a poursuivi les réformes, notamment pour donner un nouveau statut aux universités nationales et favoriser la compétitivité de l'environnement de la recherche. Un budget de 173 milliards d'euros avait été débloqué sur cinq ans. L'objectif étant d'atteindre en 2005 le seuil des 3,4 % du PIB pour les dépenses de recherche : seuls 150 milliards ont été dépensés.

Les Japonais sont, après les Suédois et les Finlandais, le pays qui dépense le plus pour la R&D. Mais d'où vient ce peuple qui investit tant dans la recherche aujourd'hui ? Je veux dire : d'où vient-il scientifiquement, technologiquement ? Quelle est sa posture vis-à-vis du savoir ? C'est le premier point que je voudrais aborder avec vous. Pour comprendre un peu mieux, il faut remonter dans le temps pour bien percevoir que la posture scientifique et technique des Japonais est plus ancienne que la haute croissance des années 1950.

Pour cela permettez-moi de revenir sur le préambule de cet exposé et de glaner quelques exemples qui remontent à la période qui précède l'ère Meiji, l'époque d'Edo (1600-1868), et d'autres même qui relèvent de la fin de la période Muromachi, avant 1568. Les exemples ne

seront pas pris dans un ordre chronologique, mais présentés au fur et à mesure pour les besoins de l'argumentation.

Un peuple à l'affût des technologies et des savoirs

Le 31 mars 1854, les Américains déjà devançaient l'Europe et signaient avec le Japon le traité de Kanagawa (*Nichibei washin jōyaku*), traité d'amitié et de paix, mais aussi d'ouverture forcée et de relations déséquilibrées. Le Consul américain Townsend Harris s'installe à Shimoda en 1856.

Dans l'élan de cette ouverture d'autres puissances intéressées pour établir des liens et des bases au Japon ont signé des traités bilatéraux (la Grande-Bretagne en 1854, la Russie en 1855, la Hollande en 1856... et plus tard la France en 1858). Le 3 août 1860, les Portugais étaient de nouveau admis au Japon, et libres d'y pratiquer la religion qui leur avait valu d'être chassés plus de deux cents ans auparavant. Le 24 janvier 1861, la Prusse obtenait, à son tour, les mêmes avantages. Pour dire un mot sur le traité entre le Japon et la Russie, celle-ci, la Russie, s'était intéressée fortement à Hokkaidō, et c'est pourquoi le Japon du *shōgun* a clamé dès 1853 sa souveraineté sur la grande île du nord, sur les territoires aïnous de Yezo et entamé une colonisation militaire dès 1855.

L'ouverture forcée du Japon est réelle, car elle a atteint très rapidement toutes les couches de la société, apportant de nouveaux modes de vie et instaurant de nouveaux rapports humains. On peut donc parler à juste titre de « révolution », mais cela ne veut pas dire pour autant que le Japon a été en dehors de l'évolution scientifique et intellectuelle du monde durant l'époque d'Edo, même si les publics savants y furent peu nombreux.

Le *sakoku* : une fermeture en trompe-l'œil

Le Japon, fermé durant 220 ans (*sakoku*) environ, est obligé de s'ouvrir. Cela ne s'est pas fait sans heurts, sans conflits entre les partisans du rejet des étrangers et ceux qui, parce qu'ils étaient dans l'entourage du gouvernement du *shōgun* Iesada (1853-1858), puis de son successeur Iemochi (au pouvoir de 1858 à 1866), avaient compris que le Japon n'était pas de taille à résister à tant de puissances menaçantes dans la région.

Le Japon, que l'on présente souvent comme vivant retiré du monde à cette époque, savait parfaitement le destin malheureux de la grande Chine tutélaire, tombée dans l'escarcelle des pays occidentaux après la guerre de l'opium, menée par les Britanniques de juin 1840, sur la ville de Canton, jusqu'au traité de Nankin, en août 1842.

Les Japonais recevaient des informations précises de leurs « agents de renseignements » hollandais et chinois qui, depuis 1641, devaient rédiger chaque année un rapport d'informations nommé *Oranda fūsetsu-gaki*, « Livret du oui-dire hollandais » et, pour les Chinois, *Tōsen fūsetsu-gaki*, renseignements généraux sur ce qui se passait à l'extérieur du Japon, en Europe, en Chine, en Inde... Chinois et Hollandais ont été obligés durant plus de deux siècles de prévenir ou de « dénoncer » la venue éventuelle de missionnaires clandestins, d'éventuels complots et guerres des pays catholiques comme le Portugal ou l'Espagne. Les Philippines sont devenues une colonie espagnole en 1565. Les Japonais ne voulaient pas connaître ce destin, et les Hollandais faisaient office de sentinelle pour le Japon unifié des Tokugawa.

C'était la contrepartie du monopole du commerce de la célèbre VOC, la Compagnie néerlandaise des Indes orientales (en néerlandais : *Vereenigde Oost-Indische Compagnie* ou VOC, littéralement « Compagnie unie des Indes Orientales »).

Au moment de la guerre de l'opium en Chine vers 1840, le directeur hollandais de la VOC à Dejima a remis un rapport « supplémentaire » détaillé sur la guerre et ses conséquences (*Oranda betsudan fûsetsu-gaki*). La vigilance du Japon s'est alors renforcée. On a cherché à rassembler plus d'informations. Au rapport rendu par les Hollandais, on a demandé de joindre également les originaux des journaux étrangers. C'est dire, au passage, toute l'importance et le sérieux que le Japon accorde aux choses écrites, lues, commentées, comparées, réfléchies. L'information sur les autres (on dirait peut-être le *benchmarking* aujourd'hui) est le terreau qui nourrit la connaissance et c'est, pour les Japonais, une arme qui remonte loin. Force est de constater que, dans la France actuelle de 2008, on est souvent loin encore d'accorder à l'information toute l'importance qu'elle devrait avoir.

Le Japon du *sakoku*, fermé pour cause de danger religieux, n'a pas été fermé à tout. Déjà à partir du huitième *shôgun*, Yoshimune, en 1716 (soit 80 ans après le début du *sakoku*), l'interdiction de l'importation des livres occidentaux traduits en chinois (sauf ceux du christianisme) a été levée. Yoshimune a, entre autres, ordonné l'apprentissage du hollandais au confucianiste Aoki Kon.yô, et encouragé l'acquisition des connaissances occidentales. Ainsi le *rangaku*, l'étude des connaissances occidentales à travers la langue hollandaise et les Hollandais, est devenu florissant.

S'informer, étudier, traduire, commenter, réfléchir, agir

Un autre exemple qui montre l'intérêt « à l'affût » des Japonais pour le savoir et la technologie, ainsi que la rapidité d'exécution de leur intelligence technique, c'est celui de l'histoire de l'amiral russe Poutiatine.

En 1854, l'amiral russe Poutiatine s'est rendu au port de Shimoda avec la frégate Diana. Il était en mission pour établir des relations diplomatiques avec le Japon. Mais, pendant son séjour au Japon, s'est produit un violent tremblement de terre et sa Diana a été endommagée. Pour la réparation, elle a été déplacée dans le port de Heda (actuel Numazu), mais avant d'y arriver, seconde mésaventure, la frégate a été emportée par le vent et a subi un naufrage. L'amiral Poutiatine et ses hommes d'équipage ont été sauvés et logés dans le village de Heda. L'amiral a alors demandé au gouvernement japonais de lui permettre de construire un navire de remplacement pour regagner son pays. Malgré des ennuis multiples à l'époque (c'était au tout début de l'ouverture du pays et les idées xénophobes de l'expulsion des barbares étrangers étaient puissantes), le gouvernement a donné cette permission.

Les villageois de Heda ont reçu l'ordre d'aider à la construction du navire. Le plan d'un bateau de type goélette se trouvait au bord de la Diana, et à partir de cela, on a dessiné le plan d'un nouveau navire. Les officiers techniques russes et les chefs charpentiers de marine japonais ont été en charge du dessin. À l'époque, aucun des membres du *bakufu* ne parlait le russe, il fallait donc traduire du russe vers le hollandais, et ensuite du hollandais vers le japonais. De plus, les unités de longueur et la structure de navire étaient complètement étrangères aux Japonais : le travail a été laborieux. Pourtant, environ 100 jours seulement après, un nouveau navire était né. Cela a été le premier bateau authentiquement occidental à voile, construit au Japon. L'amiral Poutiatine, ému, a nommé cette goélette « Heda » pour

remercier les villageois de ce village. En mars 1855, il est reparti en Russie et, quelques mois plus tard, est bien arrivé à bon port dans son pays.

Une histoire exemplaire de la rapidité et de la réceptivité japonaise aux nouvelles technologies

La goélette Heda, bateau en bois de 25 mètres de longueur et de sept mètres de largeur, pesait de 80 à 100 tonnes et était capable de voyager avec une soixantaine de personnes à bord. Le bois utilisé provenait de pins coupés dans la région, et les clous, les plaques de fer, ont été fournis par le gouvernement japonais.

Cette première goélette occidentale Heda, sortie des mains des artisans japonais, a retenu l'attention du gouvernement du *shôgun* et celui-ci a aussitôt ordonné que la construction de six goélettes du même type soit effectuée à Heda. Puis ensuite la construction de quatre goélettes du même type a été réalisée à Edo.

Les chefs-charpentiers de marine de Heda ont été invités dans plusieurs endroits du Japon et ont ainsi transféré leurs connaissances « providentielles » sur les bateaux occidentaux. Il est important de noter que si les Japonais du shogunat des Tokugawa n'étaient pas autorisés à construire des bateaux de guerre, ils savaient néanmoins construire des bateaux de commerce et que cette maîtrise de la construction navale a évolué tout au long de l'époque d'Edo. Le saut technologique entre bateaux japonais et bateaux occidentaux a été possible parce que l'écart était moins grand qu'on pouvait le penser.

Autre exemple du même genre, mais qui remonte trois siècles plus tôt, vers la fin de l'époque de Muromachi (1336-1573)

Il en a été de même pour la rapidité de compréhension et de duplication des arquebuses de type Tanegashima, celles introduites par Pinto, en 1543, dans cette île. Cinq mois seulement après le naufrage de Fernao Mendes-Pinto, celui-ci écrivit qu'au moment de son départ, il y en avait plus de 600 dans le pays... et en 1556 plus de 30 000 dans le royaume de Bungo (Ôita). Même si l'histoire est peut-être un peu exagérée, elle montre l'intérêt (certains diront peut-être le culot) des Japonais qui les pousse à tenter de dominer des techniques totalement nouvelles pour eux.

Quand on ne possède pas le savoir ou la technologie voulus, on les importe ou on va les chercher là où ils se trouvent

Les Russes avec Poutiatine avaient précédé les Américains en 1852, mais, parvenus à Nagasaki, leurs demandes n'avaient pu aboutir. Une frégate française, la *Constitution*, avait fait route vers le Japon pour une mission secrète. Les Hollandais, qui connaissaient le mieux les Japonais pour être leurs seuls interlocuteurs occidentaux officiels durant plus de deux siècles, voulaient, eux aussi, commercer « à plus grande échelle avec le Japon ». Deux corvettes à vapeur furent commandées à la Hollande, dès 1853. La frégate hollandaise *Soembling* fut donnée en cadeau au Japon (rebaptisée *Kankô*, elle fut le premier navire à arborer le pavillon japonais, le *Hinomaru*).

Première mission de Japonais partis pour les États-Unis en février 1860

Le shogunat disparaît, mais l'état d'esprit favorable à l'acquisition des technologies et des savoirs s'amplifie. Les envoyés du *shôgun* furent frappés par la puissance économique et militaire des États-Unis. La seconde mission partit pour l'Europe en janvier 1862 et revint un an plus tard (visite de Paris, Londres, La Haye, Berlin, Saint-Petersbourg et Lisbonne). Donc la mission dirigée par Iwakura Tomomi qui, durant 18 mois, de 1871 à 1873, a parcouru les États-Unis et l'Europe, n'était pas la première mission dans laquelle on retrouve des personnes qui connaissaient déjà l'Occident pour y avoir vécu (Itô Hirobumi avait passé plus d'un an à Londres).

L'arrivée des étrangers, puissante, menaçante, déséquilibra le shogunat. Une première erreur fatale fut commise qui entraîna la chute du pouvoir du *shôgun*. Abe Masahiro (premier conseiller du *shôgun* de 1845 à 1855) consulta l'empereur et son entourage, puis, de là, on demanda leur avis aux *daimyô*. C'était la boîte de Pandore ouverte et l'occasion inespérée pour ceux qui rongeaient leur frein depuis si longtemps de prendre enfin leur revanche « au nom de l'empereur ».

La seconde erreur qui vida la ville d'Edo, dit-on, fut causée par le *shôgun* Iemochi (au pouvoir de 1858 à 1866) qui mit fin au système du séjour alterné des seigneurs à la capitale (*sankin kôtai*), le 17 octobre 1862. Edo perdit de son influence au profit de Kyôto. Le prestige des Tokugawa en fut profondément atteint. Le centre politique se transporta à Kyôto. C'en était fait du shogunat.

Mais quand les partisans de l'expulsion des barbares (*sonnô jôï*) eurent pris le pouvoir, le mouvement d'ouverture du Japon commencé sous le shogunat ne s'est pas interrompu, bien au contraire, et on peut lire la transformation du Japon depuis l'arrivée des bateaux noirs (et même un peu avant) comme une ligne ascendante.

Un homme comme Itô Hirobumi (1841-1909), opposé aux étrangers et à leur culture quand il était au Japon, s'embarqua secrètement pour l'Angleterre en 1863 et devint un fervent partisan de la modernisation du Japon quand il revint en 1864. Moderniser le Japon, c'est au premier chef le doter d'une armée forte capable de défendre le pays d'une tentative de mainmise par des puissances étrangères : acheter et produire des bateaux, des armes puis, plus tard, des canons, des fusils, des camions et des avions pour la guerre.

Les multiples formes de l'acquisition des connaissances

Pour les anti comme pour les pro-occidentaux, une chose était claire : il fallait acquérir le plus vite possible les connaissances de l'Occident et, bien sûr, les techniques qui allaient avec, au premier rang desquelles on trouve les technologies militaires.

La traduction d'ouvrages publiés en langues étrangères a été une stratégie très efficace des Japonais pour acquérir le savoir et les techniques. Traduire des ouvrages étrangers, telle fut la mission confiée en 1856 au Bansho shirabe-sho (ou dokoro), sorte d'université des langues étrangères avant l'heure. Dans la décennie qui a vu la chute du shogunat, un nombre important de jeunes Japonais sont allés étudier en Amérique et en Europe (l'amiral Enomoto, parti pour la Hollande de 1862 à 1866, fut de ceux-là).

Parmi les éléments qui ont joué un rôle dans la dynamique de transformation rapide du Japon, on peut également compter les experts étrangers (*oyatoi gaikokujin*) qui sont venus nombreux accélérer le processus de modernisation du Japon (plus de cinq cents, dit-on, vers 1875, dans l'administration, et un nombre semblable dans le privé).

Au slogan « Respectons l'Empereur, expulsions les barbares » (*sonnô jôï*), attribué à Aizawa Seishisai (1782-1863, savant confucéen nationaliste de l'école de Mito), a succédé un autre : « Âme japonaise et connaissances occidentales » (*wakon yôsai*), slogan qui reprenait en cela celui du IX^e siècle où l'on enjoignait les jeunes esprits japonais à garder leur identité japonaise tout en s'imprégnant des savoirs chinois (*wakon kansai*).

La déstabilisation du pouvoir shogunal commencée avec l'arrivée des bateaux noirs et des étrangers s'est amplifiée à partir de la mi 1866, et les troupes du *shôgun*, mal entraînées, mal équipées, furent défaites le 16 septembre à Hiroshima par la coalition des « nationalistes », partisans de l'empereur, bien entraînés et équipés en partie par les Britanniques, qui avaient retiré leur soutien au *shôgun* au profit de ceux même qui disaient « dehors les étrangers »...

Certains parleront sans doute de l'attitude empreinte de duplicité de la part des partisans de la restauration impériale, qui mirent à mal un pouvoir au nom d'idées qu'ils se gardèrent d'appliquer dès lors qu'ils eurent pris le pouvoir.

Les raisons du choix d'un cap technologique

Les raisons externes du choix d'un cap résolument technologique par le Japon depuis 1854 sont la menace constante de la prise de contrôle du pays, ou de certaines de ses parties, par les puissances étrangères. On connaissait le mode opératoire de celles-ci en Chine. Or, pour les Japonais, une chose était de vaincre d'autres Japonais dans des guerres encore menées en partie à l'arquebuse et au sabre, une autre chose était de vaincre les puissances étrangères qui fonctionnaient toutes sur le principe de la « diplomatie de la canonnière ».

Mais il y a des raisons internes au Japon, certaines superficielles, récentes, et d'autres plus profondes. Les étrangers étaient présents au Japon depuis une douzaine d'années déjà quand le *shôgun* a abdiqué, et c'était suffisant pour que des idées et des hommes nouveaux, japonais et étrangers, se rencontrent et fassent basculer l'ancienne société d'une manière irréversible, dans la continuité entre la période shogunale et celle de Meiji.

On peut citer, par exemple, pour la France, le capitaine Chamoine, qui a séjourné à Edo de 1866 à 1868, ou encore l'ingénieur du génie maritime Léonce Verny (1837-1909) qui, en 1866, crée l'arsenal de Yokosuka et en demeure le directeur jusqu'en 1875 (donc sept ans après la prise du pouvoir par les partisans de l'empereur)¹⁷.

Les Britanniques et les Hollandais aussi sont venus apporter leurs compétences, ainsi que les Américains et les Allemands. Formidable concurrence des puissances mondiales entre elles au Japon, mais également formidable stratégie des Japonais qui, par-delà les slogans, se sont rués sur la modernisation technologique, scientifique et intellectuelle, tout cela de front, et tout cela réalisé, pour une bonne part, en une trentaine d'années, si l'on veut bien considérer la première Constitution du Japon en 1889 comme marquant une première étape importante dans la modernisation du pays.

¹⁷ Voir le travail d'Elisabeth de Touchet sur ce sujet : *Quand les Français armaient le Japon : la création de l'arsenal de Yokosuka*, Presses universitaires de Rennes, coll. Histoire, 2003.

Donc pressions extérieures, acceptation plus ou moins forcée par les chefs politiques du shogunat, mais, dans l'ensemble, une ouverture rapide et de grande envergure à la culture étrangère, science et technologie incluses.

Peut-on dire que le Japon, le Japon des intellectuels, des chercheurs, des savants attendait aussi cette ouverture profonde ?

Je prends le risque de l'affirmer, car on ne transforme pas un pays aussi rapidement s'il n'y pas d'une manière sous-jacente tout un bouillonnement de réflexions multiples, de recherches abondantes dans des disciplines différentes. Si le Japon de la fin des années d'Edo n'a pas apporté à lui seul les bonnes réponses, dont une bonne partie est venue de l'extérieur, on peut néanmoins affirmer qu'il a apporté un bon nombre de bonnes réponses rapidement parce qu'il se posait depuis plusieurs années les bonnes questions.

Certains diront que le Japon a rattrapé son « retard » par rapport aux pays occidentaux dans la seconde moitié du XIX^e siècle tout simplement parce que son retard n'était que relatif. La fenêtre, si petite soit-elle, de l'îlot-ghetto de Dejima a été véritablement un lieu d'échanges savants. Que l'on songe par exemple à Philipp Von Siebold, arrivé au Japon en 1823 et reparti (expulsé) en 1829, et avant lui à Kaempfer qui séjourna deux ans à Dejima en 1690-1692. Carl Peter Thunberg arriva à Dejima, en août 1775, comme chirurgien de la compagnie des Indes orientales. Il y séjournera jusqu'en novembre 1776.

La liste serait longue également pour faire apparaître tous ces savants japonais comme Hanaoka Seishû, le véritable inventeur de l'anesthésie totale, en 1804, soit 35 ans environ avant Crawford Long, en 1842¹⁸. L'invention de Hanaoka montre bien l'esprit typiquement japonais de ce médecin cherchant toujours à concilier, à rapprocher, des sciences ou des objets éloignés, en l'occurrence la médecine chinoise par les plantes et celle enseignée par les Hollandais, la science du scalpel et des opérations chirurgicales.

Il y a eu au Japon une soif très grande de savoir et celui-ci, quand il concernait l'anatomie, n'a pas été interdit. Témoin cette histoire de Sugita Genpaku, médecin du clan Obama (Fukui) qui a eu l'occasion de voir à Edo, en 1771, un livre d'anatomie humaine : *Ontleedkundige Tafelen*. Il a fait acheter, à un prix très élevé, un exemplaire de ce livre par son clan et, avec deux autres collègues médecins et amis, Maeno Ryôtaku, Nakagawa Jun.an (un autre médecin du clan Obama), ils se sont mis à traduire le fameux livre dans lequel se trouvaient des planches très claires, mais dont la langue leur était totalement inconnue. Il leur a fallu trois ans de souffrance, et de fous rires parfois, pour traduire enfin l'ouvrage.

Bien avant l'établissement du Banshoshirabe-sho, des Japonais de talent ont traduit des ouvrages du hollandais, comme Shizuki Tadao qui, en 1802, a traduit un ouvrage sur l'héliocentrisme de Galilée, les lois de Kepler et la mécanique newtonienne. L'école « hollandaise » (*rangaku*) s'est intéressée à la traduction d'ouvrages sur la médecine, l'astronomie, la physique, la chimie, les techniques comme celles de la mesure, celles relatives à la sidérurgie, à la fonte et à la fabrication des canons, mais aussi à l'histoire occidentale, à la géographie et à l'actualité du monde.

¹⁸ Lire à ce sujet le roman d'Ariyoshi Sawako, *Kae ou les deux rivales*, Stock, 1980.

Que dire à la fin de ce petit exposé ? Que les Japonais sont un peuple passionné par le savoir, les connaissances. On aurait pu parler de la rapidité avec laquelle ils ont produit des porcelaines de haute qualité au XVII^e siècle quand celle-ci arrive de Corée¹⁹.

Du passé au présent : la leçon japonaise

Quand on détient un savoir, une technologie, il est important de reproduire, de produire, d'améliorer, et de progresser ainsi de place en place : cette démarche, les Japonais l'ont depuis très longtemps. C'est nous, Français, qui avons des progrès à accomplir dans ce domaine, et c'est pourquoi je dis que nous devrions aller plus souvent à l'école japonaise, notamment dans l'importance accordée à l'information.

Quelques chiffres d'aujourd'hui après ces exemples du passé

Selon la statistique du WIPO (World Intellectual Property Organization, OMPI en français), en 2006, le Japon continue d'être le premier pays déposant des brevets dans le monde (dépôts aux niveaux national et international confondus), avec 514 047 dépôts de demandes. Suivent les États-Unis (390 815), la Corée du sud (172 709), l'Allemagne (130 806), la Chine (128 850) et la France (44 677). Six entreprises japonaises figurent parmi les vingt premières en ce domaine (Matsushita, Toyota, Fujitsu, Sharp, Nec, Pioneer). Il n'y a aucune entreprise française.

Et les prix Nobel, dont on disait que les Japonais n'en auraient jamais un grand nombre, car il s'agit de prix récompensant des recherches très en amont, très fondamentales, alors que les Japonais seraient plutôt des gens pratiques, des producteurs, plutôt dans la *tekné* que dans l'*epistémé*, pour le dire autrement ? On en compte déjà 14, dont 8 depuis le début de la décennie 2000. Par discipline 6 (+1) en physique, 5 en chimie, 2 en littérature, 1 en physiologie ou médecine (46 pour la France depuis le premier Nobel français 1903 en physique, avec Antoine Henri Becquerel, Pierre Curie, Marie Curie).

Pour les budgets de R&D, le Japon est le numéro 2 mondial en 2006, avec 138 782 M\$, derrière les États-Unis (343 748 M\$) et loin devant la France (41 508 M\$). Dans le domaine des inventions, les Japonais sont partout et depuis longtemps présents : de l'opération en anesthésie totale (Hanaoka) au début du XIX^e siècle, au laser bleu (Nakamura Shûji) en 1996, en passant par l'antenne Yagi (Yagi, Uda), inventée peu avant la seconde guerre mondiale et utilisée pour les premiers radars, à la gastrocaméra (Sugiura, Uji, Fukami), en 1950, et à la pile sèche (Yai) pour ne donner que quelques exemples.

Donc le Japon n'est pas seulement le développeur commercial du poste de radio transistor (on se souvient de la remarque acerbe du général de Gaulle au moment de recevoir le Premier ministre Satô Eisaku à Paris), mais il invente également des produits ou des objets qui font partie très rapidement de la vie quotidienne des classes moyennes du monde entier : que ce soit les nouilles instantanées, le *karaoke*, le walkman, ou la Nintendo DS...

¹⁹ Voir le livre d'Yvan Trousselle, *La voie du Imari*, Cnrs éditions, 2008.

Allègement de la dépendance technologique de l'industrie manufacturière japonaise

Prenons l'indicateur de dépendance technologique de l'industrie manufacturière japonaise à l'égard des États-Unis et de l'Europe. C'est un des indicateurs qui permet de décrire la compétitivité d'un pays et qui mesure l'état des échanges de technologies. Il permet de comparer pour un pays le décalage entre la somme de ses propres technologies, qu'il exporte, et la somme des technologies des autres pays, qu'il importe. En 1973, peu avant le premier choc pétrolier, cette dépendance était de 89 % par rapport aux États-Unis et de 71 % par rapport à l'Europe. Elle a décliné régulièrement *pour se retourner en 1997 au profit du Japon* : 41% (par rapport aux États-Unis) et 31% (par rapport à l'Europe). Cela signifie que l'industrie manufacturière japonaise exporte bien, qu'elle protège bien ses avancées par des brevets. Pour les Japonais il n'y a pas de rupture entre la science et la technologie, les Japonais parlent de *kagaku gijutsu* (science-technologie) en un seul mot.

Le grand atout du Japon, c'est, on l'a vu, et depuis si longtemps, l'extrême curiosité de chacun face au savoir : apprendre encore et toujours, comprendre, c'est-à-dire savoir faire, savoir fabriquer et développer à grande échelle et avec une rapidité foudroyante (voir la jeune histoire de la robotique au Japon), dégager des bénéfices pour les entreprises qui sont réinvestis en masse dans les budgets de R&D. Les entreprises japonaises jouent un rôle moteur dans l'innovation technologique.

Force est de constater que ce n'est pas tout à fait le cas en France par exemple, où c'est à la puissance publique que l'on demande de faire un effort très grand en faveur de la recherche technologique (le ratio est de 80/20 en faveur du privé au Japon, alors qu'en France ce rapport est presque inversé).

« La connaissance est la clé de la compétitivité », a encore déclaré, en novembre 2008 au Grand Palais, le Commissaire pour la recherche M. Potocnik, en inaugurant l'exposition de deux jours sur « Paris Capitale de la science de l'Union européenne ».

Je souhaite vivement que cela passe dans les actes, dans les faits, et que cette force que constituent la connaissance et la recherche technologique soit davantage mise en valeur en France, comme elle l'est au Japon.

C'est à nous à aller à l'école des pratiques et des savoirs japonais en matière de recherche, de développement, d'innovation.

Le Japon, la pop culture et l'avenir

Yatabe Kazuhiko,
université Paris Diderot – Paris 7

« L'enjeu pour nous : survivre dans un morne champ de bataille²⁰. »
(Okazaki Kyôko)

« Si j'ai réalisé ce film, c'est parce que j'ai le sentiment qu'au Japon,
les enfants se demandent pourquoi ils doivent vivre²¹. »
(Miyazaki Hayao)

Le Japon, un « pays d'avenir » ? Examiner ce que les Japonais désignent par les termes *sabu-karuchâ* (*subculture*) ou *poppu karuchâ* (*pop culture*) est sans doute une bonne entrée en matière pour évaluer la pertinence de la question²². Une chose est certaine : qu'elle renvoie à des productions culturelles de masse telles que les mangas, les *anime* (dessins animés), les jeux vidéo, la J-pop (la musique pop et/ou rock), les *keitai shôsetsu* (les romans écrits et lus sur des téléphones portables), à des qualificatifs comme *kawaii* (mignon) ou encore à des comportements et à des pratiques plus ou moins partagés par les jeunes générations, la *pop culture* dit quelque chose sur la société japonaise contemporaine. Et dans la mesure où elle obéit à des impératifs draconiens de rentabilité – elle est indissociable de l'existence d'une industrie culturelle –, on peut affirmer qu'elle se tient au plus près des désirs du consommateur dont elle dévoile et exprime, pour ainsi dire au premier degré, la vision du monde.

En d'autres termes, ce qu'elle donne à voir, à entendre et à vivre, peut servir d'indicateur pour esquisser les contours de la société japonaise présente et à venir, telle qu'elle est appréhendée par les jeunes Japonais. Si nous postulons que la modernité de l'archipel contribue à donner sens à la modernité tout court, alors sans doute pouvons-nous avancer que le détour par le Japon et sa culture dans ce qu'elle de plus contemporain apporte des pistes utiles, voire indispensables, pour une meilleure compréhension du monde auquel nous appartenons.

La pop culture japonaise

Quelques mots donc sur cette culture. Ce n'est pas ici le lieu d'en faire l'historique, ni de discuter sa définition de façon détaillée²³. Je me contenterai de dire ceci : nous avons affaire à un ensemble de biens culturels – qui fonctionnent comme autant de marqueurs symboliques et identitaires – associés à des manières d'être et de penser, qui, des années 1960 aux années 1990, se sont développés en marge de la culture dominante, qu'il s'agisse des arts traditionnels (le *kabuki* ou le *nô*), de la littérature moderne (de Sôseki à Kawabata, de Nagai Kafû et Mori

²⁰ Okazaki Kyôko, *River's Edge*, Tôkyô, Takarajima-sha, 2000.

²¹ Miyazaki Hayao, *Orikaeshiten 1997-2008 (Demi-tour 1997-2008)*, Tôkyô, Iwanami shoten, 2008, p. 92.

²² On adoptera dans ce texte le terme *pop culture*.

²³ Sur l'histoire de la *pop culture* au Japon, voir par exemple Nakagawa Hideki, *Sabu-karuchâ shakaigaku (Sociologie de la sous-culture)*, Tôkyô, Gakuyôshobô, 2002.

Ôgai à Dazai et à Mishima), du cinéma primé à l'étranger (Ozu, Mizoguchi, Kurosawa, Ôshima, Imamura), des mouvements d'avant-garde (de la danse Butô à la musique de Takemitsu en passant par l'art Gutai). Mineure, la *pop culture* japonaise l'a longtemps été en raison de son positionnement au sein du champ artistique de l'archipel : l'art pour l'art était le cadet de ses soucis. Elle l'est également dans la mesure où elle s'est adressée en premier lieu aux adolescents, voire aux enfants. En ce sens, l'accès à la légitimité lui était d'emblée refusé. Il faut tout de suite remarquer que cet accès n'était pas non plus particulièrement recherché. Par ailleurs, sa préoccupation n'a pas été non plus de contester la culture dominante : la *pop culture* japonaise n'est pas la contre-culture, même si les deux ont pu se croiser subrepticement de la fin des années 1960 au milieu des années 1970.

Insistons aussi sur deux autres de ses caractéristiques, particulièrement remarquables.

D'une part, il est à noter que cette culture prend entièrement racine dans le terreau social nippon. Plus précisément, son existence dépendait (et dépend toujours) du marché japonais, auquel elle est spécifiquement destinée²⁴. Sa diffusion hors de l'archipel n'était ni voulue, ni organisée. Elle demeurerait en quelque sorte spontanée, laissée aux lois de l'offre et de la demande ; au niveau de ceux qui la produisent, il ne fait aucun doute que la réception à l'étranger n'entraîne nullement en ligne de compte.

La *pop culture* japonaise doit être en ce sens comprise comme un écheveau d'arts mineurs, développant une pensée parfaitement locale et non universelle, qui s'incarne dans des styles de vie proprement urbains. Elle n'est, pour ainsi dire, que l'une des expressions de la mutation de l'économie japonaise, qui passe d'une période centrée sur le secteur secondaire et l'industrie lourde à un stade axé sur les services et le développement des technologies de pointe, numériques en particulier. À ce titre, elle n'a pas fait l'objet d'une politique de soutien de la part de l'État ; ce n'est que très récemment, soucieux de contrer le volontarisme affiché par un pays comme la Corée du Sud en matière de promotion de contenus audio-visuels, que le gouvernement a décidé de s'approprier cette culture en la transformant en un *soft power* capable, sinon d'affirmer la présence japonaise au plan géopolitique, du moins d'améliorer sa visibilité. En tout état de cause, l'État tente ces dernières années de récupérer une dynamique à laquelle il est longtemps resté totalement indifférent.

Car en effet, on assiste, avec la *pop culture* nipponne, au déploiement d'une dynamique qui participe sans doute du mouvement général de la mondialisation. Et c'est là qu'on retrouve l'autre caractéristique de cette culture : à travers elle, la société japonaise parvient aujourd'hui à dicter, comme malgré elle, les canons d'une manière d'être et de faire mondialisée, manière qui, à bien des égards, s'oppose frontalement à la notion de Culture défendue par la France²⁵. Il n'est sans doute pas nécessaire de rappeler ici l'intérêt soutenu que portent les jeunes, un peu partout dans le monde, aux biens qu'exploitent et diffusent les industries, pour le coup mondialisées, de la culture – je pense aux mangas et aux *anime*, bien sûr, mais aussi aux personnages imaginaires transformés en icônes (me viennent à l'esprit des figures telles que *Doraemon*, *Pokemon*, *Hello Kitty*, *Totoro*, *Godzilla* et les multiples personnages qui peuplent la série *Yu-Gi-Oh !* dont je suis bien incapable de citer les noms). Le succès de la Japan Expo ou l'entrée dans la langue française courante d'un terme comme *otaku* attestent également de l'ampleur de la dynamique ici-même, en France.

²⁴ Le lecteur intéressé pourra trouver une analyse détaillée de la *pop culture* japonaise en tant qu'industrie dans l'ouvrage de Nakamura Ichiya et Onouchi Megumi, *Nihon no poppu-powâ (Le pop-power japonais)*, Tôkyô, Nihonkeizai shimbun-sha, 2006.

²⁵ Sur ce point, voir par exemple Alain Finkielkraut, *La Défaite de la pensée*, Paris, Fayard, 1991.

Jadis, dans les années 1960 et 1970, le Japon s'était retranché derrière le mythe de la spécificité de sa culture afin de cimenter l'identité nationale, travail indispensable pour mobiliser la société toute entière dans son effort pour rejoindre le concert des pays industrialisés. Cet univers ne tolère, lorsqu'on tente de l'appréhender de l'extérieur, qu'un regard au mieux exotique (celui, admirable, d'un Roland Barthes), au pire caricatural (celui, hélas bien triste, d'une Amélie Nothomb). Autrement dit, la modernité industrielle japonaise, celle qui caractérise l'archipel de ces décennies-là, ne pouvait être porteuse d'une culture de la mondialisation. Or aujourd'hui, le Japon n'est plus exotique. Il est « cool ». *Cool Japan* (en anglais), telle est en effet désormais l'expression recommandée pour qualifier et l'archipel, et la culture qu'il écoule : l'archipel est devenu consommable²⁶.

Une culture « cool » ?

Mais la *pop culture* émise par le Japon est-elle véritablement *cool* ? La question mérite d'être posée. On se souvient que cette interrogation, la réalisatrice américaine Sophia Coppola l'avait faite sienne dans son film *Lost in translation* (2003), lorsqu'elle fait évoluer ses deux personnages principaux dans le Tôkyô d'aujourd'hui. Son titre y répond clairement : aussi *cool* soit-elle, la mégapole nipponne distille un malaise, une forme de spleen, qui font que les deux héros ne parviennent pas à déambuler dans l'univers urbain tôkyôïte avec l'aisance qu'on pourrait attendre de la part d'Américains surfant sur la vague de la mondialisation (l'un est un acteur célèbre d'un certain âge, l'autre, une jeune épouse mariée à un photographe). Avec sensibilité, la réalisatrice décrit l'existence d'une sorte de faille dans le Japon d'aujourd'hui, faille qui, sans être jamais montrée en tant que telle, fait néanmoins secrètement écho au mal-être qui gît au plus profond de ses personnages américains et le rend palpable. Son film nous dit ceci : la culture de la mondialisation n'est pas seulement une culture des « non-lieux », une culture des aéroports internationaux, des hôtels quatre étoiles, des autoroutes²⁷. Elle l'est certes partiellement, mais elle ne s'y résume pas. Elle est aussi autre chose – le fait que l'on puisse être « perdu dans la traduction » en est justement la preuve.

Que laisse de côté la traduction, ici du japonais vers l'américain ? Ce dont elle ne parvient pas à rendre compte, ce n'est pas la culture (au sens anthropologique du terme), celle qui abrite la différence et l'altérité²⁸. Intégrée et digérée, la différence fait désormais partie de la consommation courante pour ceux qui évoluent dans la culture de la mondialisation : manger des sushis à Paris ou à New York ne suscite aucun spleen particulier. Ce que la traduction peine à saisir est bien plutôt ce qui, dans le monde d'aujourd'hui, vient s'intercaler entre la culture traditionnelle et la culture mondialisée, ce quelque chose qui, faute de mieux, demande à être désigné sous le terme générique de « modernité », cet univers dont la *pop culture* n'a eu de cesse, précisément, d'explorer un des versants – le versant japonais –, dans ses aspects les plus lumineux, mais aussi les plus sombres.

²⁶ On lira avec profit l'excellent article de Philippe Pons intitulé « “Cool Japan” : le Japon superpuissance de la pop », paru dans *Le Monde* daté du 19 décembre 2003. En langue japonaise, voir entre autres le dossier *Why ? What ? Cool Japan !?*, publié dans la revue *Brutus* du 15 janvier 2007.

²⁷ Le terme est emprunté à l'anthropologue Marc Augé (*Non-lieux*, Paris, Seuil, 1991).

²⁸ Il est intéressant de noter que, dans le film de Sophia Coppola, les quelques scènes tournées à Kyôto font montre d'un exotisme plat, comme pour signifier que l'enjeu n'est pas le face-à-face entre les États-Unis et le Japon, entre « ici et là-bas », pour reprendre le titre de l'ouvrage du regretté Clifford Geertz, dans lequel il examine notamment l'écriture de Ruth Benedict, chef de file de l'anthropologie culturelle et auteure du best-seller *Le Chrysanthème et le sabre*.

Ce travail d'exploration donne à voir deux grandes préoccupations.

La première porte sur l'interprétation du contexte général dans lequel évolue la société japonaise et sur les conduites à tenir qui en découlent. L'univers des mangas a apporté une réponse en érigeant un impératif moral, inlassablement repris, qui pourrait être résumé par la formule suivante : « La vie est un combat, mais l'adversaire (l'ennemi) est toujours mon meilleur ami »²⁹. Il a notoirement été mis en œuvre de manière systématique par et dans la revue de manga pour garçons, *Shōnen Jump* – dont l'impact sur le jeune public n'est pas anodin puisque l'hebdomadaire, qui commence à paraître en 1968, voit son tirage atteindre les six millions d'exemplaires dans les années 1990 (trois millions aujourd'hui). Il sous-tend également de bout en bout des œuvres qui vont de *Tetsuwan atomu* (*Astro Boy*) à *Dragon Ball* en passant par *Kyojin no hoshi* (*L'étoile des Giants*) et *Ashita no Jō* (*Joe de demain*), deux mangas mythiques de la fin des années 1960.

Pourquoi un tel impératif ? Nous pouvons y déceler la force d'un impensé, qui est aussi un tabou, relatif à la défaite de 1945 : l'impossibilité éthique de penser la bataille, la guerre. Dans ces œuvres, la question de savoir comment dominer définitivement l'adversaire n'est en effet jamais abordée, car, précisément, le Japon démocratique de l'après-guerre se l'est interdit pour au moins deux raisons : la nécessité de composer avec les États-Unis, ennemi d'hier devenu allié d'aujourd'hui, d'une part ; la crainte de faire ressurgir les démons qui ont conduit le pays vers l'ultranationalisme de triste mémoire, d'autre part. L'affrontement, dès lors, ne peut être saisi que comme un acte qui, par la mise à l'épreuve mutuelle, renforce l'humanité des combattants. Autrement dit, les mangas rendent compte, à leur manière, de la relation nippo-américaine en tant que cadre indépassable à l'intérieur duquel se pense la société japonaise ; ils entérinent la voie que s'est choisie le pays en 1960 en acceptant la reconduction du traité de sécurité signé en 1951 lors du traité de San Francisco (nous sommes donc sur ce point très loin de la contre-culture et de l'anti-américanisme exprimé par les mouvements pacifistes).

Notons que, ce faisant, les mangas signifient dans le même temps l'adoption par l'archipel du libéralisme économique ; l'impératif moral épouse le fonctionnement même du système capitaliste et l'idée de la libre-concurrence³⁰. Cela demande à être vérifié, mais ce sont sans doute les œuvres qui déploient un tel dispositif moral qui ont été importées les premières par un pays comme la France. À tout le moins, par leur façon d'accepter et d'accompagner l'ordre établi après 1945, par leur façon également de décliner à l'infini les thèmes de l'effort, du combat et de l'amitié, les mangas pour garçons ne véhiculent aucune pensée de la faille, de la panne, de l'impuissance : ils ignorent encore tout de « la fatigue d'être soi »³¹.

Cette première préoccupation perdure encore de nos jours. Mais avec les années 1990 et l'effacement définitif d'une modernité industrielle déjà mise à mal durant la décennie précédente, lorsque l'emballement du capitalisme financier débouche sur l'aplatissement tous azimuts des valeurs, elle perd peu à peu de sa pertinence. La figure du héros invincible devient à la fois inopérante et ridicule au regard de la réalité sociale. Le sentiment, largement partagé par les Japonais, et en particulier par la génération dite « perdue » – la classe d'âge qui

²⁹ Je me réfère notamment à l'excellent ouvrage du sociologue Nakanishi Shintarō paru aux éditions Ôtsuki shoten en 2008, intitulé *1995*.

³⁰ Un intellectuel japonais a proposé, en paraphrasant Max Weber, de trouver l'esprit du capitalisme japonais dans l'éthique des mangas pour garçons (voir Nakanishi Shintarō, *op.cit.*)

³¹ Je reprends le titre de l'ouvrage, désormais classique, d'Alain Ehrenberg.

a entre 15 et 24 ans en 1997, soit 20 millions d'individus –, est celui de *la certitude d'une fin*³².

En effet, ces jeunes Japonais prennent brusquement conscience de l'écroulement d'un monde qu'ils croyaient relativement stable, suffisamment en tout cas pour leur assurer une sécurité matérielle, psychologique et identitaire. La chute du mur de Berlin et la mort de l'empereur Hirohito en 1989, l'éclatement de la bulle spéculative en 1990, la déchéance du Parti libéral-démocrate (PLD) qui, pour la première fois depuis 1955, perd le pouvoir en 1993 : une série d'événements marque en profondeur l'archipel, bouscule les institutions, ébranle l'identité nationale, broie la croyance en l'existence d'une classe moyenne, provoque la montée fulgurante des inégalités, autorise l'installation de la pauvreté. Si l'on devait dater la fin de la modernité industrielle, elle se situerait en 1995, l'année du séisme de Kôbe (qui eut lieu en janvier).

Pour la population toute entière, le spectacle de désolation que le sinistre laisse derrière lui est d'abord celui de l'effondrement des édifices symbolisant la période de haute croissance des années 1960 : c'est la fragilité de tout un univers que l'on croyait définitivement acquis au prix de décennies d'efforts qui est donnée à voir symboliquement. Parallèlement, une autre série d'événements, indissociables des épisodes économiques et politiques, mais longtemps tenus comme insignifiants (car considérés comme relevant de la psychologie individuelle), débouchent sur une autre catastrophe, sur un autre spectacle de dévastation et de ruines : l'attentat au gaz sarin commis par la secte Aum dans le métro de Tôkyô, toujours en 1995, mais en mars cette fois-ci. De sorte que l'année 1995 s'impose comme le moment où deux séismes, de nature à première vue très différente, se télescopent et s'entrecroisent.

Au Japon, les banlieues certes ne s'embrasent pas. Les gens ne descendent pas (encore ?) dans la rue. Le pays n'est pas en guerre. En surface, tout semble comme avant : dans une ville comme Tôkyô, la civilité semble soutenir avec bonheur une urbanité fascinante et chatoyante, expression de la modernité dans ce qu'elle de plus jouissif. Mais l'archipel n'est évidemment pas déconnecté du reste du monde. Comment pourrait-il être épargné, comme par miracle, par les maux que produit le processus de mondialisation dont il est pourtant un des principaux acteurs³³ ? C'est ce que n'a pas compris la classe dirigeante, ni, plus largement, la génération qui a porté à bout de bras la reconstruction du pays après 1945. C'est ce que n'a pas saisi non plus la gauche « classique » japonaise, attachée à la défense du pacifisme. Des années 1970 à nos jours, la société n'a eu de cesse pourtant de produire du malaise et de la violence. Seulement, la prospérité économique des années 1980, associée à la panne du politique (qui donc a besoin d'un idéal politique lorsque, dans une société opulente, ce dernier est mis sur le même plan qu'un sac d'une grande marque ?), a masqué le travail de sape en cours.

La perte des valeurs qui bornaient l'existence suscite un désarroi grandissant qui pousse les individus vers une impossible quête d'eux-mêmes. La souffrance, non extériorisée, commence dès lors à les miner. Pour dire les choses autrement, le « mal » s'installait au cœur même de l'être japonais ; on a assisté à la gestation, non d'un être haïssable venant de l'extérieur, mais

³² J'emprunte l'expression à Nakanishi Shintarô (*op.cit.*, p 17). Beaucoup de choses ont été écrites à propos de cette certitude, et de son corollaire, l'effacement de l'avenir. Côté japonais, je renvoie aux travaux des sociologues Miyadai Shinji, Osawa Masachi, Suzuki Kensuke, Kitada Shôdai, du philosophe Azuma Hiroki (voir bibliographie). Sur la génération perdue, se reporter à l'ouvrage *Lost Generation* publié en 2007 par un collectif de journalistes du quotidien *Asahi shinbun*.

³³ Parmi les nombreux ouvrages qui tentent d'en rendre compte, citons *Le Malaise de la modernité* de Charles Taylor ; *La Géographie de la colère*, d'Arjun Appadurai ; *Conséquences de la modernité*, d'Anthony Giddens.

bien d'un ennemi de l'intérieur. Les Japonais entraient en guerre, mais sans le savoir. Deux phénomènes néanmoins font exception : la secte Aum et... la *pop culture*. Le terrorisme d'Aum est, de toute évidence, une attaque frontale menée par des Japonais contre d'autres Japonais, tandis que la *pop culture* peut être appréhendée comme une onde de choc qui répercute et propage les déflagrations provenant d'un champ de bataille où chaque individu lutte contre un double insaisissable et maléfique : on pourrait peut-être avancer que l'un comme l'autre expriment de façon différente un mal identique³⁴. Tel est du moins le contexte dans lequel prend forme la seconde préoccupation, axée sur les thématiques comme la douleur, l'ennui, la guerre (et notamment le combat final, l'Armageddon), la mort.

De *Battle Royal* (2000), du cinéaste Fukasaku Kinji, aux mangas *Death Note* (2003-2006) et *Ikigami* (Préavis de mort, 2004-2009), en passant par *De la guerre* (1995) de l'auteur de bandes dessinées révisionnistes Kobayashi Yoshinori, longue serait la liste des productions récentes – souvent qualifiées de « cultes » en France même – qui distillent un sentiment de malaise parfois intolérable³⁵. Aussi glauque que puisse être leur contenu, elles sont sans doute à considérer comme le fidèle reflet d'une guerre silencieuse qui laisse derrière elle des victimes tout aussi discrètes : on pense à celles, bien réelles, que sont les décès dus au suicide (plus de 30 000 cas par an depuis 1997), ou à d'autres, virtuelles : le refus d'enfanter, qui se traduit par une natalité avoisinant les 0,8 enfant par femme dans certains arrondissements de Tôkyô, n'engendre-t-il pas des êtres qui sont, pour ainsi dire, morts avant même d'être nés ?

Revenons à la question initiale. Le Japon est-il un « pays d'avenir » ? Partant d'un constat parfaitement lucide, la fin de la plénitude du monde, la *pop culture* qui s'y déploie n'invite certes pas à l'optimisme. Mais qui, dans le présent qui est le nôtre aujourd'hui, peut se réclamer d'un tel sentiment ? Quel que soit par ailleurs le jugement que l'on peut porter sur elle, il faut admettre que la particularité de cette culture longtemps ignorée a été de révéler l'existence de failles, non pas en marge, mais bien au centre de la modernité japonaise. Mais surtout, elle a permis de les penser comme des phénomènes transversaux inhérents à notre modernité tout court. Dire, à la manière béate des néo-nationalistes, que le Japon est un pays exempt de défaillances est évidemment une erreur. À travers la *pop culture*, nous comprenons aujourd'hui que les attentats du 11 septembre 2001, les émeutes en banlieue parisienne de novembre 2005, le terrorisme d'Aum de 1995 ne sont pas des événements épars et déconnectés.

Le désarroi que provoque le contact avec la capitale japonaise chez les deux personnages de *Lost in Translation* devient dès lors compréhensible : le malaise indéfinissable, écho à peine perceptible, tant elle a été absorbée et transformée par les industries japonaises de la culture, de la double secousse de 1995, entre en résonance avec les doutes des États-Unis de l'après 11 septembre. Il est sans doute possible d'avancer que la diffusion à travers le monde de la *pop culture* japonaise a été rendue possible pour la raison suivante : sorte d'ersatz des grandes catastrophes qui ponctuent le processus de mondialisation, elle vient rappeler, au niveau de la vie quotidienne dans ce qu'elle de plus banale, la présence de la faille.

³⁴ On a ainsi pu parler, à propos de la secte Aum, d'« armée rouge des *otaku* » (*otaku no rengô sekigun*). Les mille pages de *IQ84*, le dernier ouvrage du romancier Murakami Haruki, explorent explicitement les liens entre l'activisme meurtrier des mouvements de l'extrême gauche japonaise et l'émergence des nouvelles sectes dans les années 1980.

³⁵ Je rappelle qu'un des débats les plus intenses auquel on a pu assister dans le milieu intellectuel japonais ces toutes dernières années a tourné autour d'un article rédigé par un jeune installé dans la précarité et publié dans le mensuel *Ronza*. Il appelait de ses vœux la survenue d'une guerre en laquelle il voyait un moyen de faire table rase de la situation actuelle : la souffrance et la pauvreté, lots de la génération perdue, seraient alors partagées par toute la population en toute équité.

Ceci étant, il faut également insister sur l'intense travail mené au Japon, dans et hors de la *pop culture*, pour répondre aux questions fondamentales que suscite la certitude de la fin. Sommes-nous réellement vivants ? Pourquoi devons-nous vivre ? Pourquoi ne peut-on pas tuer ? Pourquoi ne peut-on pas se donner la mort ? Dans ce travail, les artistes sont en première ligne, qu'ils soient cinéastes (Miyazaki Hayao, Koreeda Hirokazu, Aoyama Shinji, Kurosawa Kiyoshi), romanciers (Murakami Haruki, Murakami Ryû, Akasaka Mari, Misaki Aki, Kanehara Hitomi, Wataya Risa), auteurs de mangas (Okazaki Kyôko, Asano Inio), musicienne (Cocco) ; du sentiment d'urgence qui les habite émergent déjà des pistes prometteuses pour inventer de nouvelles plénitudes. Ne serait-ce que pour accéder à leurs tentatives, la *pop culture* japonaise vaut le détour. Si nul ne sait ce que réserve l'avenir pour le Japon, ce dernier demeure plus que jamais incontournable pour penser notre futur.

Bibliographie indicative

- Asahi shinbun "Lost Generation" shuzaihan, *Lost Generation*, Tôkyô, Asahi shinbun-sha, 2007.
- Azuma Hiroki, *Les Enfants de la postmodernité*, Paris, Hachette, 2008.
- Fujimoto Ken.ichi, Nagai Yoshikazu et Ukai Masaki (sous la direction de), *Sengo Nihon no taishû bunka (La culture de masse dans le Japon de l'après-guerre)*, Kyôto, Shôwadô, 2000.
- Kitada Shôdai, *Azawarau Nihon no "nashonarizumu" (Le Japon et le "nationalisme" ricanant)*, Tôkyô, NHK Books, 2005.
- Kotani Satoshi, *Wakamono-ron o yomu (Lire les théories sur la jeunesse)*, Kyôto, Sekai shisô-sha, 1993.
- Miyadai Shinji, *Sabu-karuchâ "shin"ron (Théorie "vraie" de la sous-culture)*, Tôkyô, Wayts, 2005.
- Miyadai Shinji, Ishihara Hideki et Ôtsuka Akiko, *Sabu-karuchâ shinwa kaitai (La déconstruction du mythe de la sous-culture)*, Tôkyô, Parco shuppan, 1993.
- Miyahara Kôjirô et Ogino Masahiro, *Manga no shakaigaku (Sociologie des mangas)*, Kyôto, Sekai shisô-sha, 2001.
- Miyazaki Hayao, *Orikaeshiten 1997-2008 (Demi-tour 1997-2008)*, Tôkyô, Iwanami shoten, 2008.
- Nakagawa Hideki, *Sabu-karuchâ shakaigaku (Sociologie de la sous-culture)*, Tôkyô, Gakuyô shobô, 2002.
- Nakamura Ichiya et Onouchi Megumi, *Nihon no poppu-powâ (Le pop-power japonais)*, Tôkyô, Nihon keizai shinbun-sha, 2006.
- Nakanishi Shintarô, *Kodomotachi no sabu-karuchâ daikenkyû (Etude de la sous-culture des enfants)*, Tôkyô, Junpô-sha, 1997.
- Nakanishi Shintarô, *1995*, Tôkyô, Ôtsuki shoten, 2008.
- Natsume Fusanosuke, *Manga to "sensô" (Les mangas et la "guerre")*, Tôkyô, Kôdan-sha, 1997.
- Osawa Masachi, *Fukanôsei no jidai (Le temps de l'impossible)*, Tôkyô, Iwanami shoten, 2008.
- Ôtsuka Eiji, *Sabu-karuchâ bungakuron (De la littérature issue de la sous-culture)*, Tôkyô, Asahi shinbun-sha, 2004.
- Ôtsuka Eiji, *"Otaku" no seishinshi. 1980 nendairon (L'histoire de l'évolution de la mentalité "otaku". Réflexion sur les années 1980)*, Tôkyô, Kôdan-sha, 2004.

Sasakibara Kô (sous la direction de), *“Senjika” no otaku (Les otaku en “temps de guerre”)*, Tôkyô, Kadokawa shoten, 2005.

Suzuki Kensuke, *Kânibaruka suru shakai (Une société carnaval)*, Tôkyô, Kôdan-sha, 2006.

Suzuki Kensuke, *Uwebu shakai no shisô (La pensée de la société du Net)*, Tôkyô, NHK Books, 2007.

Suzuki Kensuke, *Sabukaru Nippon no shin jiyû shugi (Le néolibéralisme du Japon de la sous-culture)*, Tôkyô, Chikuma shobô, 2008.

Situation de l'enseignement du japonais

L'enseignement du japonais en Europe et dans le monde

**Kakazu Katsumi,
Fondation du Japon**

Depuis sa création en 1972 et jusqu'à aujourd'hui, la Fondation du Japon a placé l'enseignement du japonais à l'étranger au cœur de son action. Elle s'est donné en effet pour principe et objectif d'améliorer la compréhension entre les peuples par le biais des échanges culturels entre le Japon et les autres pays, afin de contribuer à la paix dans le monde. En 1965, bien avant la naissance de notre Fondation, Louis Dollo³⁶ affirmait déjà que la langue était l'un des éléments fondamentaux des échanges culturels internationaux : « Tout échange culturel répond à deux impératifs suprêmes, qu'il convient d'associer avec intelligence. Le premier consiste à diffuser sa langue à l'étranger et à faire connaître ses idées et sa culture hors de ses frontières dans l'intérêt de l'État. Le second consiste à contribuer au développement intellectuel et culturel de la communauté humaine dans une sorte d'élan missionnaire, d'amour altruiste. » Si je cite ici ces propos de Dollo, c'est parce que je les soupçonne d'avoir fortement influencé le projet de base de notre Fondation elle-même.

Or, dans les années 1970, la place infime de l'enseignement du japonais dans le monde était sans comparaison avec celle qu'il occupe aujourd'hui, et sa nécessité même n'était pas véritablement établie. C'est à partir de la seconde moitié des années 1980 – autrement dit aux débuts de la mondialisation – que la situation changea radicalement, du fait du développement vertigineux des infrastructures dans les domaines des communications et des transports, combiné à l'impact historique de la fin de la guerre froide aux niveaux politique et économique. Bien entendu, il ne faut pas perdre de vue que ce changement ne s'est pas manifesté partout dans le monde au même moment : bien au contraire, il s'agissait plutôt d'initiatives isolées, propres à certains pays ou à certaines régions. C'est à chacune de ces initiatives que l'enseignement du japonais doit sa situation actuelle et ses possibilités d'avenir. Mais la situation n'est pas nécessairement la même en France et en Europe.

L'essor fulgurant de l'enseignement du japonais dans le monde

« L'Annuaire des organismes dispensant un enseignement de japonais dans le monde » publié par le ministère japonais des Affaires étrangères en 1970, peu avant la naissance de la Fondation, donne un aperçu de la situation de l'époque. Ce document recensait un total de 717 établissements, 1 890 enseignants et 56 649 apprenants. Pour un pays comme la France, les chiffres parlaient d'eux-mêmes : la liste faisait état de 7 établissements, 27 enseignants et 476 apprenants seulement. L'auteur de l'ouvrage affirmait que, dans les années 1970, « l'enseignement du japonais en tant que langue étrangère et en tant qu'outil pour la communication internationale n'en était qu'à ses balbutiements ».

Avant-guerre, pour ainsi dire, l'enseignement du japonais au Japon même participait nettement d'une volonté hégémonique ; en France, comme dans le reste de l'Europe, il s'inscrivait surtout dans le cadre de recherches scientifiques, tandis qu'aux États-Unis,

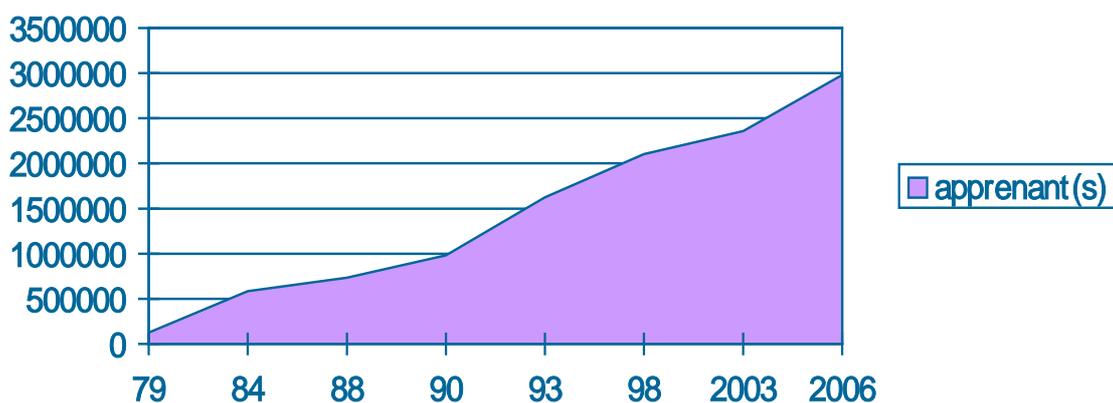
³⁶ *Les Relations culturelles internationales*, Puf, « Que sais-je ? », 1965.

l'Histoire a montré que le japonais était plutôt enseigné dans une optique militaire, à des fins stratégiques.

Mais on peut considérer que l'enseignement du japonais entra dans une nouvelle ère dans les années 1970 : en effet, avec la montée en puissance du Japon dans l'économie mondiale à cette époque, la nécessité d'enseigner le japonais en tant qu'outil de communication se fit surtout ressentir hors des frontières du pays. Une nouvelle évolution eut lieu au début des années 1980, reflétant le passage de « l'ère économique » à « l'ère informatique » qui s'opérait dans le monde ; l'enseignement du japonais entra dans sa « période d'extension ».

Comme je l'ai souligné plus haut, cette évolution ne fut pas sans rapport avec l'émergence et l'essor de la mondialisation. À mon sens, du point de vue de l'enseignement des langues (et non uniquement du japonais), la mondialisation eut pour principale conséquence de bouleverser l'ordre des priorités : l'essor du multilinguisme accorda aux enseignements primaire et secondaire le rôle prépondérant autrefois dévolu aux cursus du supérieur. C'est, du moins, ce qui s'est passé pour le japonais, incontestablement. Selon une enquête de 1984, les États-Unis qui, jusqu'à cette date, avaient toujours occupé la première place du point de vue du nombre d'apprenants, furent détrônés par la Corée du Sud ; de la seconde moitié des années 1980 au début des années 1990, l'Australie occupa le deuxième rang derrière la Corée du Sud. Cette situation laissait bien entendre l'importance accordée dorénavant à l'enseignement précoce des langues étrangères – c'est-à-dire aux enseignements primaire et secondaire – si intimement lié à la mondialisation. J'ai cité plus haut l'enquête initiée par le ministère des Affaires étrangères, et qui fut poursuivie jusqu'à ce jour par la Fondation du Japon sous le titre d'« Annuaire des organismes dispensant un enseignement de japonais hors du Japon » ; il suffit d'observer l'évolution des chiffres d'une décennie sur l'autre pour prendre la mesure du changement radical qui s'est opéré. [Fig. 1]

Figure 1 : évolution du nombre d'apprenants (1979-2006).



En 1979, en effet, on recensait 1145 établissements, 4097 enseignants et 127 167 apprenants. En 1988, le nombre des établissements s'élevait cette fois à 3096, celui des enseignants, à 8930, et celui des apprenants, à 733 802. En 1998, l'annuaire faisait état de 10 930 établissements, 27 611 enseignants et 2 102 103 apprenants. Et en 2006, autant dire hier, ces mêmes chiffres s'élevaient, respectivement, à 13 639, 44 321 et 2 979 820. Ainsi, on observe qu'en moins de trois décennies, entre 1979 et 2006 exactement, le nombre d'apprenants fut

multiplié par 23,4 – une augmentation prodigieuse qui, à mon humble avis, constitue un record dans toute l’histoire de l’enseignement des langues.

Par ailleurs, si l’on regarde de plus près le niveau des apprenants, on peut constater, comme je l’ai dit plus haut, que le rapport entre l’enseignement supérieur et les enseignements primaire et secondaire s’inversa au début des années 1990 – ces derniers représentant aujourd’hui près de 60 % du total –, ce que confirme l’évolution très rapide de la situation en Corée du Sud et en Australie notamment, ou, dans une moindre mesure, celle des États-Unis. Cette inversion de tendance conduisit la Fondation du Japon elle aussi à adapter, à partir de cette époque, son action de promotion de l’enseignement du japonais à un public et à des méthodes différents de ce qu’elle avait connu jusque-là dans le supérieur. Si l’on se réfère à la situation en Europe, dont je parlerai ci-dessous, on pourrait aller jusqu’à voir dans ce phénomène un « brusque changement dans la zone Asie-Pacifique ». Il est même possible d’affirmer que la « visibilité » de plus en plus grande de l’enseignement du japonais dans son ensemble dépend essentiellement du changement brutal observé dans cette région du monde. Il serait prématuré d’en conclure quoi que ce soit, mais pour ma part, je dirais, non sans ironie, que « l’essor de l’enseignement du japonais dans le monde est encore assez déséquilibré ».

L’enseignement du japonais en Europe et en France

J’en veux pour preuve la situation qui était loin d’être semblable en Europe, et donc en France. [Fig. 2 et 3]

Fig. 2 : proportions des apprenants par niveaux pour l’Europe entière

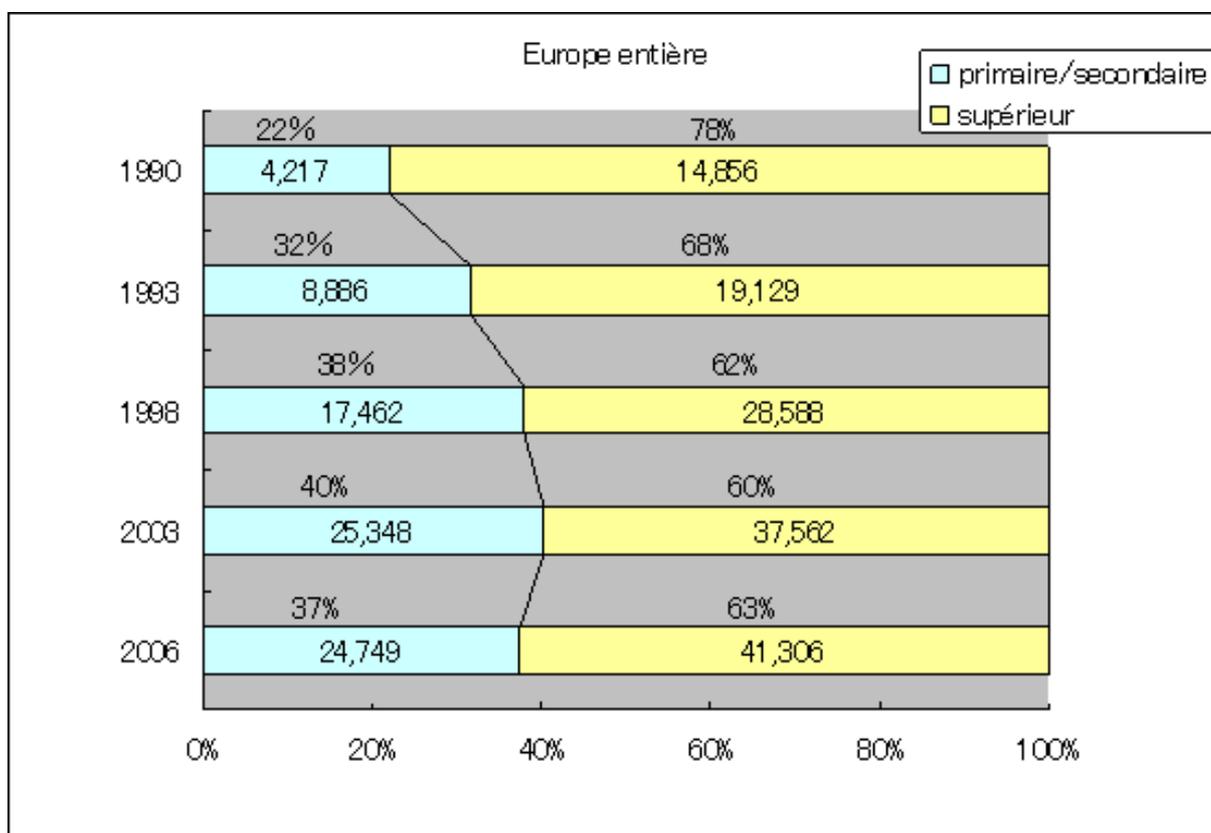
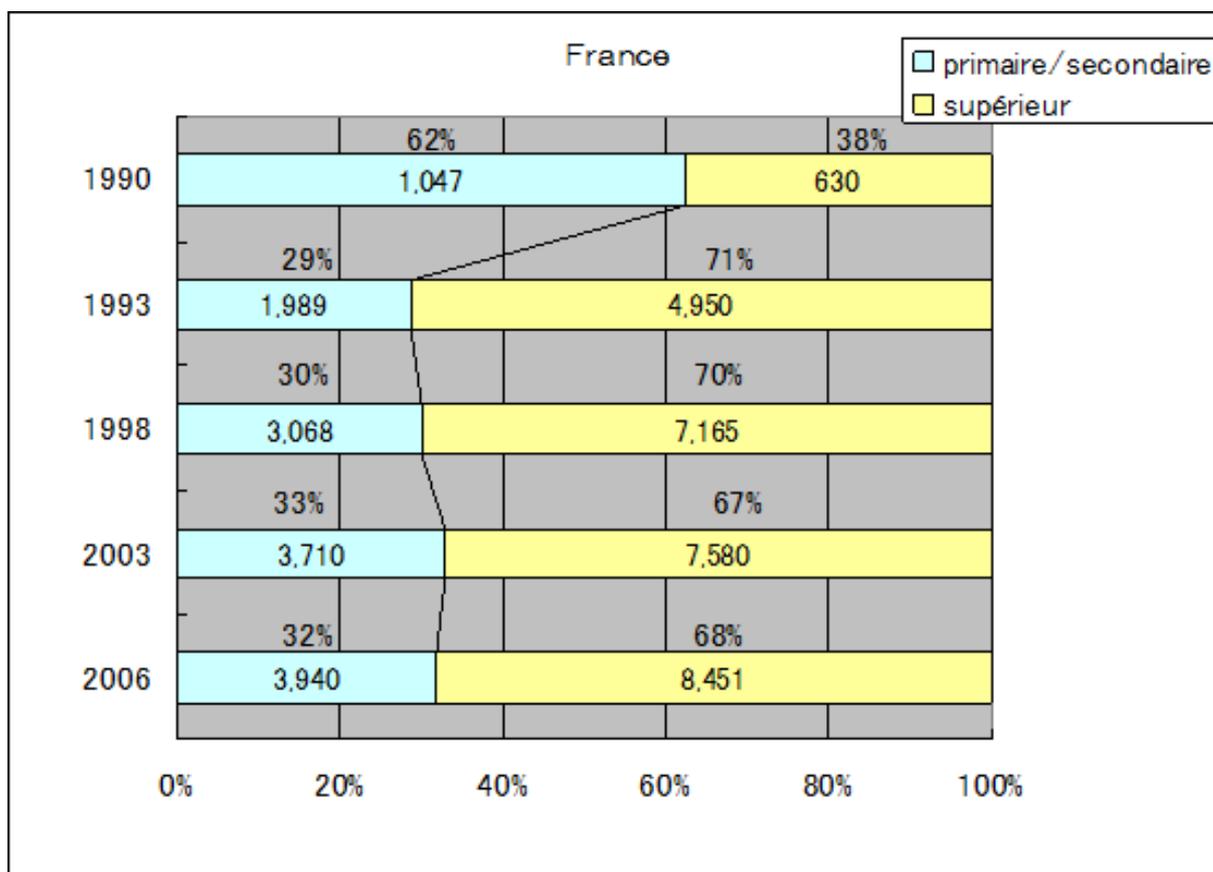


Fig. 3 : proportions des apprenants par niveau en France.



Cela est encore plus clair lorsque l'on observe l'évolution du rapport entre apprenants du primaire et du secondaire et étudiants du supérieur dans toute l'Europe ou, plus particulièrement, en France, pour la période 1990-2006. Dans la seconde moitié des années 1990, ce rapport était tout juste de 4 pour 6 pour l'Europe entière, le supérieur occupant encore une place prépondérante. On constate qu'en France également, l'enseignement supérieur joue un rôle central, le rapport étant de 3 pour 7 (si l'on fait exception des chiffres de l'année 1990).

Cette situation s'explique – n'ayons pas peur des mots – par une présence insuffisante du japonais dans les cursus du primaire et du secondaire européens. Le fait que l'Europe n'entretienne pas avec le Japon de relations économiques, politiques et sociales aussi étroites et impérieuses que d'autres partenaires de la zone Asie-Pacifique, peut aussi être une cause sous-jacente. Ainsi les pays européens ne virent-ils aucun intérêt immédiat à introduire l'étude du japonais au niveau du primaire et du secondaire. En percevraient-ils la nécessité dans un futur proche, la formation des enseignants recrutés dans cette optique incomberait de toute façon au supérieur ; or il est indéniable que, contrairement à ce que l'on observe dans la zone Asie-Pacifique, les études japonaises telles qu'on les pratique dans l'enseignement supérieur européen s'apparentent plutôt à la tradition du « japonisme », aujourd'hui encore représenté par l'étude de la littérature ou de l'histoire. Bien entendu, personnellement, je ne nie pas la valeur d'une telle approche, et j'ai bien conscience que l'existence ou l'absence d'un enseignement du japonais, de quelque qualité qu'il soit, ne fait pas tout, et qu'elle n'est pas nécessairement le reflet des relations entre États.

D'un autre côté, en France, un pays qui possède une longue tradition d'études japonaises, le Comité pour l'enseignement du japonais en France (CEJF), conscient de la nécessité de développer l'enseignement du japonais dans le primaire et le secondaire, et de l'importance d'une cohérence et d'une continuité avec le supérieur, demande depuis plusieurs années au gouvernement d'accroître le nombre de postes à l'agrégation et de créer un CAPES. La Fondation du Japon n'a pas manqué de remarquer cette heureuse initiative et souhaite assurer ce comité de tout son soutien. Il nous est permis d'espérer que cette démarche française contribuera grandement à améliorer la situation dans toute l'Europe. En effet, nous sommes convaincus que le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), adopté et appliqué par chacun des pays européens, est intimement lié au développement de l'enseignement du japonais, en particulier dans un contexte où l'essor du multilinguisme apparaît comme un enjeu majeur au sein d'une société internationale confrontée à la mondialisation.

Il va de soi que le CECRL est destiné avant tout à organiser le multilinguisme à l'intérieur des frontières de l'Europe, mais son principe et sa concrétisation s'avèrent si avant-gardistes et universels qu'ils pourraient le rendre applicable au reste du monde. De son côté, la Fondation du Japon a commencé à définir, il y a trois ans, des « Normes pour l'enseignement du japonais » très largement inspirées, dans leur principe, du CECRL. L'achèvement de ce travail, qui tiendra compte des différentes théories et pratiques en vigueur dans le domaine de l'enseignement du japonais, est prévu pour 2010. De même, le « Test d'aptitude en japonais », dont la réforme a été initiée un peu plus tôt encore, fera lui aussi peau neuve en 2010.

En coréen comme en chinois, des projets similaires ont vu le jour, preuve s'il en faut qu'au-delà de leurs différences les langues cherchent non pas à entrer en « concurrence », mais à « coexister » dans une société internationale où se développe le multilinguisme. En ce sens, nous sommes convaincus que l'action du Comité pour l'enseignement du japonais en France constitue un véritable symbole aux yeux de toutes les personnes concernées par l'enseignement de cette langue non seulement en Europe, mais également dans le monde entier.

Il ne m'a pas été possible, dans la limite de ces quelques pages, de décrire par le menu la situation d'ensemble de « l'enseignement du japonais en Europe et dans le monde ». Néanmoins, je pense avoir au moins montré que, dans notre société internationale qui voit se développer le multilinguisme, l'enseignement du japonais connaît actuellement une phase « d'essor et de consolidation ».

Au début des années 1960, le linguiste français Pierre Burney, qui pressentait déjà que le monde tendrait aujourd'hui au multilinguisme, nous mettait en garde contre les méfaits du babélisme et s'interrogeait sur les moyens de l'éradiquer. Voici comment je résumerais son argumentation. Autrefois, le monde craignait que le babélisme (la confusion des langues) soit néfaste à son harmonie. Il s'ingénia donc à trouver différentes solutions, tantôt en conférant à une langue naturelle donnée le statut de « langue internationale », tantôt en cherchant à imposer une nouvelle « langue artificielle » ou « semi-artificielle ». Or, finalement, d'après Burney, il n'est sans doute pas de meilleur moyen que de respecter et de faire coexister les langues naturelles en tentant, autant que possible, de faire régner l'harmonie – un objectif très

proche, à mes yeux, de celui auquel tend le multilinguisme actuel. Je terminerai cet exposé par une citation de Burney³⁷.

« Le langage est une “clé”, mais elle peut aussi bien servir à fermer qu’à ouvrir, et la psychanalyse nous a révélé toute l’étendue de “ce que parler veut taire”. Le langage sert autant à se dissimuler qu’à exprimer, à blesser qu’à guérir. La langue commune à elle seule n’est pas [plus] capable d’unir les hommes [que l’auto et le frigidaire ne sont à eux seuls susceptibles de les rendre heureux]. »

³⁷ *Les Langues internationales*, Puf, « Que sais-je ? », 1966.

Plus de « cent cinquante ans » d'histoire de l'enseignement du japonais

Pascal Griolet,
INALCO

Je me propose ici d'examiner les documents qui jalonnent l'étude et l'enseignement de la langue japonaise en France depuis ses origines et de survoler très rapidement la situation contemporaine qui mériterait à elle seule un examen approfondi³⁸. Je tenterai de mettre en lumière leurs orientations depuis l'orientalisme et sa multiplicité de formes, parmi lesquelles le japonisme ; et depuis l'action énergique des Missions étrangères sur une terre d'évangélisation auréolée des légendes qui entourent la figure de saint François Xavier et du martyr qu'y ont vécu de nombreux chrétiens japonais. Cet enseignement du japonais a répondu aussi aux besoins de la diplomatie d'une nation qui entendait affirmer sa présence dans le monde, et notamment en Asie à partir de l'Indochine française.

Après la Seconde guerre mondiale, l'émergence d'un géant économique « Le Japon, troisième grand », titre d'un ouvrage de Robert Guillain publié en 1969, provoqua crainte et fascination révélant que les braises de la xénophobie du « péril jaune » couvaient toujours. S'il faut bien admettre que la France a perdu de son éclat au Japon au cours de ces dernières décennies, il faut en revanche constater l'écho surprenant que rencontre ce pays et sa culture chez les jeunes Français, familiers souvent dès leur plus jeune âge des dessins animés japonais diffusés à bas prix le mercredi après-midi. On en gommait le plus possible les spécificités locales, sans y parvenir parfaitement (on pouvait au montage couper des plans et cacher les caractères chinois sur la porte du directeur de l'école, mais il était parfois impossible pour le déroulement du récit de cacher que les héros mangeaient avec des baguettes).

Les origines proches et lointaines

L'histoire ou plus exactement la préhistoire de l'étude et l'enseignement du japonais prend sa source à Paris, au Collège Sainte Barbe sur la montagne Sainte-Genève. C'est là que Francisco de Xavier (1506-1552) rencontre celui qui sera son maître, Ignace de Loyola (1491-1556) qui est basque comme lui. En cette année 1533, Jean Calvin (1509-1564) prêche avec ferveur les principes de la réforme dans le Quartier latin et sera bientôt expulsé. C'est sur une autre montagne du bassin parisien, Montmartre, que le 15 août 1534, jour de l'Assomption, Xavier fait avec Ignace de Loyola et quelques autres compagnons le serment fondateur de la Compagnie de Jésus de diffuser la foi chrétienne à travers le monde. Quinze ans plus tard, dans une lettre datée du 14 janvier 1549 et adressée à Loyola qui est alors à Rome, Xavier écrit depuis Cochin, en Inde³⁹ :

³⁸ Je remercie Emmanuel Lozerand, Michael Lucken, François Macé, Christophe Marquet et Marion Saucier d'avoir bien voulu relire cet article et de m'avoir fait part de leurs remarques. Je demeure bien sûr le seul responsable des éventuelles erreurs ou inexactitudes qu'il pourrait contenir.

³⁹ Saint François Xavier, *Correspondance 1535-1552, Lettres et documents*, traduction intégrale, présentation, notes et index par Hugues Didier, Desclée de Brouwer / Bellarmin, coll. Christus, n° 64, 1987, p. 256.

« Je vous envoie l'alphabet du Japon. Ils écrivent très différemment de nous, du haut vers le bas ; quand j'ai demandé à Paul pourquoi ils n'écrivaient pas à notre façon, il m'a répondu : pourquoi nous n'écrivions pas de leur façon ? Et il m'a donné comme raison que de même que l'homme a la tête en l'air et les pieds au bas, de même aussi, quand il écrit, l'homme doit écrire de haut en bas. »

Impatient de partir pour le Japon, Xavier a déjà entre les mains des modèles d'écriture des signes syllabiques japonais, sans doute écrits par ce Paul, nom de baptême d'un Japonais connu aussi sous le nom d'Anjirô ou Yajirô, qui aurait, selon la confession de ses péchés, fui le Japon à la suite d'un assassinat.

François Xavier envoie à Rome cet échantillon de l'écriture syllabique japonaise sans que l'on puisse savoir s'il s'agit des *hiragana* ou des *katakana*. Vu l'enthousiasme qui se dégage de sa lettre, Xavier se serait déjà mis à l'étude de cette écriture dès qu'il prit la décision de se rendre au Japon. Les signes devaient être dans l'ordre du poème de référence, le *Iroha-uta*, qui présente chaque signe syllabique une seule fois. De plus, pour cet homme dont la langue maternelle était le basque, même s'il utilisait adulte le latin, l'espagnol, l'italien et le français, la langue japonaise ne lui sembla peut-être pas de prime abord si difficile et si étrange qu'elle pouvait paraître à un locuteur d'une langue indo-européenne.

La plus ancienne attestation des quarante sept *hiragana* en France est imprimée dans les feuillets attachés au fameux *Traicté des chiffres ou secrètes manières d'escrire* de Blaise de Vigenère (1523-1596), un chrétien cabaliste, qui fut édité en 1586 et en 1587. Le poème *Iroha-uta* y est reproduit avec pour chaque signe un numéro qui est exact, mais la prononciation indiquée sous forme alphabétique est totalement erronée, comme inventée de façon fantaisiste. Le poème est suivi d'autres exemplaires de japonais dont le mot « France » écrit phonétiquement en sinogrammes. On y trouve aussi l'autorisation accordée aux missionnaires de prêcher leur foi par le seigneur de Yamaguchi, qui fut présentée en Europe comme un grand succès de la Compagnie de Jésus au Japon. Ces exemplaires appartenaient, écrit Vigenère, au « cabinet de sa Majesté », qui n'est autre que le roi Henri III. C'est l'un des témoignages de l'écho extraordinaire que rencontra à travers toute l'Europe l'ambassade japonaise venue à Rome en 1585, soit un an avant la publication de cet ouvrage⁴⁰.

Le plus ancien manuel de langue japonaise qui nous soit parvenu comme par miracle de l'âge chrétien au Japon – l'unique exemplaire est conservé au British Museum – semble bien être l'ouvrage imprimé en 1592 au collège d'Amakusa, au sud de Nagasaki, et dont le titre complet est terriblement long, comme c'était souvent l'usage : *Nifon no cotoba to historia uo narai xiran to fossuru fito no tame ni xeva ni yavaraguetaru Feiqe no monogatari* (L'histoire du clan des Taira traduite dans une langue simple pour ceux qui désirent étudier la langue et l'histoire du Japon). La préface semble être la traduction d'un texte de justification des autorités ecclésiastiques portugaises pour accorder leur *imprimatur*. Elle peut se traduire comme suit⁴¹ :

« Ce volume réunit l'histoire japonaise qui s'appelle *Heike*, des sentences morales ainsi que les fables européennes d'Ésope. Les auteurs sont des païens (*g'entio*) et leur contenu n'est pas recommandable, mais pour l'étude des langues (*cotoba qeico*) comme pour la réussite en société (*yo no tocu*), il n'est pas rare dans l'Église d'imprimer de tels livres. Une telle décision

⁴⁰ Jean-François Maillard, « Aspects de l'encyclopédisme au XVI^e siècle dans le *Traicté des chiffres* annoté par Blaise de Vigenère », *Bibliothèque d'Humanisme et Renaissance*, XLVI, 2 (1982), p. 235-268.

⁴¹ Shima Shôzo (éd.), *Feiqe-monogatari : Amakusa ni voite, Goxuxxe yori M.D.L. XXXXII*, Ôfûsha, 2 vol., 1967.

a pour but de rendre service à Dieu et de prier pour sa gloire. Les textes qui ont jusqu'à présent été imprimés dans ce collège furent sélectionnés conformément à ces principes ; de même cet ouvrage a été édité par les soins de personnes sélectionnées par les Supérieurs qui ont procédé aux choix des extraits.

Amakusa, le 23 février de l'an 1593 depuis Sa venue sur terre. »

Les *Fables* d'Ésope (*Esopo no Fabulas*) ainsi que le texte intitulé *Kincuxū*, « Paroles d'or » (recueil de proverbes extraits des classiques chinois avec leur traduction en langue parlée), furent édités un an plus tard à Amakusa, mais sont reliés au même ouvrage, dont l'unique exemplaire est conservé à Cambridge. Observons que les *Fables* d'Ésope connaîtront un succès considérable au Japon durant l'époque d'Edo avec diverses éditions, sans être considérées comme liées au christianisme et donc devant être interdites. Cette préface est suivie d'un avertissement au « lecteur » (*dokuju no hito*) qui, cette fois-ci, est signé de l'un des plus célèbres chrétiens japonais, Fabien Fucan (né autour de 1564), éditeur de ce livre :

« Des pères et des frères de la Compagnie de Jésus ne craignent pas de quitter leur terre natale, de parcourir les océans et de faire un très long voyage en bateau pour atteindre le très lointain pays de Fuso [le Japon] et y répandre la grâce céleste en ne reculant devant aucun effort pour montrer la voie aux peuples égarés. Le monde est par ailleurs sous la coupe du mal et de la méchanceté. Bien que je sois un incompetent, je les ai pris pour maîtres et partage leur vœu en leur obéissant. Je suis en tout point semblable à la mouche attachée à la queue du cheval fougueux⁴².

Accomplir sa volonté en ce monde, c'est pour l'architecte qui désire bâtir une maison commencer par aiguïser ses outils, pour le pêcheur qui souhaite rapporter des poissons, c'est prendre le temps de réparer son filet. Ils sont ainsi venus dans notre pays pour y annoncer la grâce céleste, mais ils doivent en connaître les us et coutumes et en maîtriser la langue. C'est la raison pour laquelle j'édite ici un texte de la "Terre du soleil" (*Jichiiki*, c'est-à-dire le Japon) dans ces deux objectifs. Je n'ai aucune capacité ni aucun talent pour procéder au choix du texte et l'éditer. Bien que j'aie refusé à plusieurs reprises cette tâche qui dépasse mes capacités, je me suis pour finir plié à la volonté de la Sainte Obédience en exécutant sans discuter l'ordre qui m'a été donné.

Il existe beaucoup de livres grâce auxquels tout en apprenant la langue ils pourraient découvrir les histoires anciennes de la "Terre du soleil". Considérant que rien ne surpassait le récit de la famille des Taira qu'a écrit le très savant Gen.e, sceau de la loi qui résidait sur le mont Hiei, j'ai choisi cette histoire et, tandis que je m'apprêtais à la rédiger, mes maîtres m'ont dit qu'il ne fallait pas donner à ce récit la forme d'un texte écrit, mais plutôt celle d'un dialogue et d'indiquer ainsi tous les éléments grammaticaux de la langue (*te ni ha*). Il faut toujours aller du plus simple au plus difficile⁴³. Comment atteindrait-on le sommet d'une montagne sans parcourir d'abord le pied ? Il ne sert à rien de partir de l'intelligence pour atteindre l'intelligence. Voilà pourquoi en plus de l'ordonnance des mots, ils m'ont aussi demandé d'éviter l'emploi des nombreux noms ou titres avec lesquels on nomme une même personne dans la coutume de notre pays. Ce n'est pas conforme à la raison et cela gêne considérablement les débutants qui tentent d'apprendre la langue d'un pays étranger. Le plus important est d'apprendre la langue. Le but est de répandre la doctrine de l'Évangile de notre Seigneur Jésus-Christ. C'est ce qui a priorité sur tout. Je pense moi-même humblement que c'est là la vérité.

⁴² Des *Annales de la Chine* de Sima Quian (biographie de Bo Yi), on a tiré une parole d'or qui dit en substance qu'une simple mouche si elle se maintient attachée à la queue d'un cheval peut parcourir des milliers de lieues. L'important est donc de rester fidèlement attaché à son maître.

⁴³ Phrase des *Entretiens* de Confucius.

Voilà pourquoi en conformité à ce vœu et en me soumettant à la volonté de mes maîtres, sans crainte d'être la risée de tous, j'ai rédigé dans la mesure de mes moyens cette histoire sous la forme d'extraits sans en trahir le sens originel. Je m'incline profondément pour requérir des hommes de lettres et d'excellence qu'ils aient la bonté de ne pas se moquer pas de mon manque de talent.

En la 1592^e année depuis Sa venue sur terre. Le 10 décembre.
Avec humilité, Fukan Fabian »

Sans entrer dans l'examen de la langue utilisée dans ce texte qui se présente sous la forme de questions et de réponses, il faut souligner qu'il est un témoignage précieux, car unique, des usages parlés de l'époque. Observons que l'un des premiers étudiants qui dut travailler avec ce manuel est un certain Diego Calvario, né au Portugal en 1577 et entré dans la Compagnie de Jésus en 1594. Arrivé en 1609 au Japon, il étudie deux ans le japonais à Amakusa avant de partir en mission pour les environs de la capitale impériale. Il quitte le Japon lors de l'expulsion de tous les chrétiens décidés par le gouvernement en 1614, mais revient clandestinement deux ans plus tard. Il prêchera dans le Nord du Japon, dans la péninsule de Tsugaru et ira aussi dans l'île de Hokkaidô en 1616. Sous le nom de Nagasaki Goemon, il sera torturé à mort dans les eaux glacées de la rivière Hirosegawa à Sendai en 1624.

À la découverte du Japon et de sa langue

En 1825 paraît une traduction en français de la grammaire du japonais élaborée au XVI^e siècle par João Rodriguez (1561-1634) dans le cadre de la mission chrétienne au Japon. Ces *Elemens de la grammaire japonaise par le P. Rodriguez* ont été traduits par Ernest Landresse (1800-1862) de la Société Asiatique (qui avait deux ans d'âge) d'après « le manuscrit conservée à la Bibliothèque du roi, et collationnés avec la grammaire publiée par le même auteur à Nagasaki en 1604 ». Cet ouvrage, qui est donc la traduction du manuscrit de la grammaire éditée à Macao en 1620, est précédé d'une explication par Abel Rémusat (1788-1832) des syllabaires japonais, et de deux planches contenant les signes de ces syllabaires. On trouve dans le livre premier une brève explication des particules du japonais et de l'épineuse question de la comparaison des particules *wa* et *ga* (p. 4) :

« Les particules servant à distinguer les cas sont *wa*, *ga*, *no*, *yor*i. Les deux premières sont d'un usage plus habituel que les deux autres, qui ont un emploi particulier. *Wa* est démonstratif ; il répond à l'article le, la, les, et à cette façon de parler, quant à cela ; il se joint, comme déterminatif, aux articles de tous les cas. *Ga* s'emploie comme pronom de la troisième personne pour les inférieurs et comme pronom de la première par humilité. *No* sert pour la seconde et la troisième personne, à l'égard des supérieurs. [...] *No* et *ga* servent pour le génitif ; *no* pour toutes les personnes, et *ga* comme pronom de la première personne et pour les inférieurs [...] ⁴⁴. »

⁴⁴ Ces indications rappellent l'anecdote des *Contes d'Uji* (première moitié du XIII^e siècle), dans laquelle une dame de la cour est outrée par la goujaterie d'un homme qui lui demande de recoudre son vêtement qu'il a jeté de façon négligée dans sa direction. Elle lui décoche le poème qui suit⁴⁴ :

Ware ga mi wa/ take no hayashi ni/ arane domo/ Sata ga koromo o/ nugi kakuru ka na

われが身は竹の林にあらねどもさが衣を脱ぎかくるかな

Je n'ai pourtant rien d'un bosquet de bambous, mais Sata ne jette-il pas sur moi ses vêtements ?

La dame fait un jeu de mot sur la paronymie entre le nom de Sata, le malotru, et celui de Sidartha, le buddha historique qui, dans l'une de ses vies antérieures, jeta ses vêtements sur un bosquet de bambou avant de se précipiter dans le vide pour offrir sa chair à une tigresse et ses petits affamés. Et Sata de se fâcher terriblement, non que son habit ne soit pas recousu, mais à la lecture de ce poème. Il s'indigne de l'emploi de la

Ainsi, si 1825 est l'une des dates à retenir pour les débuts de l'étude du japonais en France, Landresse poursuit son travail de traducteur avec l'année suivante la publication d'un document d'une trentaine de pages intitulé *Supplément à la grammaire japonaise du P. Rodriguez ou Remarques additionnelles sur quelques points du système grammatical des Japonais, tirées de la Grammaire composée en espagnol par le P. Oyanguren*. L'ouvrage est précédé d'une notice comparative des grammaires japonaises de Rodriguez et d'Oyanguren par Humboldt. La grammaire de Melchor Oyanguren (1868-1741) avait été imprimée à Mexico en 1738. On peut lire à la page 2 de ce *Supplément* que « le père Oyanguren se dispense d'expliquer le système de l'écriture qu'il qualifie d'artifice du démon, ayant pour objet d'augmenter les peines des ministres du saint Evangile ». Est-ce là la source de ce cliché qui a au Japon la vie dure selon lequel les missionnaires jésuites venus à la suite de François Xavier considéraient les sinogrammes comme une « écriture du diable » ?

Pour la connaissance de l'écriture japonaise, il faut enfin noter quelques années plus tard, en 1829, un article d'une trentaine de page : *Mémoire sur l'introduction et l'usage des caractères chinois au Japon et sur l'origine des différents syllabaires japonais : suivi d'un vocabulaire coréen*, par Julius Von Klapproth (1783-1835).

Les deux pionniers : Léon de Rosny et Léon Pagés

Léon de Rosny (1837-1914), qui est considéré comme la figure fondatrice de l'étude et de l'enseignement du japonais, avait commencé par étudier le chinois, puis s'était engagé dans une étude approfondie du siamois, et enfin du japonais. En 1854, à l'âge de 17 ans, il rédige un *Résumé des principales connaissances nécessaires pour l'étude de la langue japonaise* (32 pages lithographiées), puis deux ans plus tard, en 1856, chez l'historique maison d'édition Maisonneuve, une *Introduction à l'étude de la langue japonaise*, en 96 pages. Il se fonde en partie sur les travaux de Johann Joseph Hoffman (1805-1878), japonologue allemand avec lequel il entretient des relations amicales. C'est peut-être la raison pour laquelle il publie en 1859 à Amsterdam un *Manuel de la lecture japonaise : à l'usage des voyageurs et des personnes qui veulent s'occuper de l'étude du japonais* (80 pages, Meulan). Observons, pour l'histoire de la typographie du japonais, que Rosny remercie dans son *Introduction* le typographe Marcellin Legrand d'avoir bien voulu graver les poinçons des caractères japonais (deux corps de *kata-kana* et deux corps de *fira-kana*).

On a conservé l'affiche annonçant le premier cours de Rosny, le mardi 5 mai 1863, à l'École impériale et spéciale des langues orientales. Une aquarelle représente, semble-t-il, le cours qu'il donnait, tenant à la main un livre où les signes étaient inscrits verticalement, devant un public d'adultes curieux, peu nombreux. Il en fut d'ailleurs longtemps ainsi, jusqu'à l'explosion des effectifs d'étudiants à partir des années 1960. La même année 1863, il publie un *Recueil de textes japonais à l'usage des personnes qui suivent le cours de japonais professé à l'École spéciale des langues orientales* (152 pages). On y trouve une grande variété de textes, depuis des extraits du *Nihon shoki*, « Histoire du Japon » rédigée en chinois au VIII^e siècle, à des pages de conversations écrites en *kana cursifs*. Toujours la même année paraît le premier volume de son *Cours élémentaire de la langue japonaise*.

Deux ans plus tard, en 1865, il publie une *Grammaire japonaise accompagnée d'une notice*

particule *ga* au lieu de *no* dans l'expression *Sata ga koromo*, « les vêtements de Sata », qu'il perçoit comme une injure.

sur les différentes écritures japonaises, d'exercices de lecture et d'un aperçu du style « sinico-japonais » (96 pages) ainsi qu'un *Guide de la conversation japonaise précédé d'une introduction sur la prononciation en usage à Yédo* (56 pages).

À nouveau deux ans plus tard, en 1867, il publie un *Dictionnaire des signes idéographiques de la Chine* (226 p). Ce dictionnaire est le premier du genre. Il enregistre 8 159 signes classés selon les clés traditionnelles, avec indication de leurs lectures sino-japonaises. Les 338 premiers signes ont été annotés pour indiquer leur sens de la main même de Rosny et ces annotations ont été gravées telles quelles avec les caractères qui furent tracés par un calligraphe chinois.

Le cours de Rosny est transformé en 1868 en une chaire dont il est le premier titulaire et qu'il occupera jusqu'en 1907. Outre ses recherches sur l'histoire et la civilisation, il publie et actualise sans cesse le contenu de son cours de japonais. Celui-ci dut avoir l'architecture suivante, déduite des douze *Cours élémentaires de la langue japonaise* qu'il édita et réédita au fil des années⁴⁵:

– *Première année*

1. Introduction au cours de langue japonaise
2. Grammaire japonaise
3. Guide de la conversation japonaise
4. Versions faciles et graduées pour l'étude de la langue japonaise
5. Thèmes faciles et gradués pour l'étude de la langue japonaise

– *Seconde année*

6. Introduction à l'étude de la littérature japonaise
7. Éléments de la grammaire sino-japonaise
8. Dictionnaire de signes idéographiques
9. Morceaux choisis en sino-japonais

– *Troisième année*

10. Extraits des historiens du Japon
11. Anthologie japonaise
12. Manuel du style épistolaire.

Le *Cours pratique, enseignement élémentaire*, que Léon de Rosny publie en 1903, en tant que professeur à l'École spéciale des langues Orientales, chez Ernest Leroux donne une idée de ce qu'il pouvait enseigner vers la fin de sa carrière, alors que la langue japonaise demeurerait extraordinairement exotique avec ses variantes *katakana*, ses variantes *hira-kana*, son syllabaire *man-yô-kana*, son syllabaire *yamato-kana* (p. 260 à 264), et la conversation apparaît aujourd'hui bien artificielle. Mais le Japon et les Japonais étaient alors bien loin, si on se replace dans le contexte de l'époque.

Son action rayonna jusqu'au Japon. D'une part, il noua des relations amicales avec la plus grande figure du Japon moderne, Fukuzawa Yukichi (1834-1901), dont il fit la connaissance lors de la première mission officielle japonaise en France en 1862, sans doute dans l'hôtel qui se trouve à l'extrémité de l'avenue de l'Opéra, tout près du Palais du Louvre où la délégation

⁴⁵ *Léon de Rosny et les études japonaises en France*, article non signé sur la page : <http://membres.lycos.fr/cherrycell/rosny.htm>

japonaise fut reçue par l'empereur Napoléon III. Outre de nombreux livres japonais que Fukuzawa lui adressa, il reçut de ce dernier la dédicace qui suit :

*Uete mi yo
Hana no sodatanu
Sato wa nashi
Kokoro kara koso
Mi wa iyashikere,*

que l'on peut traduire comme suit :

« Plantez !
Il n'est pas de pays
Où la fleur ne puisse éclore.
Pour peu que vous y mettiez tout votre cœur,
Même si vous êtes d'humble extraction ».

Ce dernier verset fait-il référence au fait que Rosny était pauvre ? Faut-il y voir l'attitude hautaine d'un guerrier, Fukuzawa, face à un simple roturier ? De Rosny inclut en tout cas cette dédicace dans le *Recueil de textes japonais* qu'il publie un an plus tard, en 1863.

Rosny fonde et préside en 1873 un congrès international des Orientalistes qui accueillera de nombreuses personnalités japonaises de premier plan et rencontrera au Japon même un écho important. Le congrès est annoncé dans le quotidien *Hôchi shinbun* en septembre 1872 et le penseur Nishi Amane s'en fait aussi l'écho dans le premier numéro de la célèbre revue *Meiroku zasshi* en 1874.

Kurimoto Joun (1822-1897), l'une des figures majeures des études françaises au Japon de l'époque, avait étudié le français avec le missionnaire Mermet de Cachon. Il dresse un portrait nuancé de Rosny dont il fait la connaissance à Paris en 1867⁴⁶ :

« Rosny a une vingtaine d'années. C'est un étudiant de génie. Il est issu d'un milieu pauvre. S'il n'a aucun bien, il se conduit comme un fils reconnaissant avec sa mère. Il aime discuter et dit volontiers du mal d'autrui. C'est la raison pour laquelle il n'est pas respecté. Il lit pourtant bien les livres de notre pays et écrit beaucoup sur lui. [...] Il enseigne actuellement à Paris où il a été nommé professeur dans une école de japonais et compte de nombreux élèves. Il est souvent venu me rendre visite à mon domicile. Il est en mesure de parler sans avoir besoin d'interprète. Mais sa prononciation est raide et comme il ne maîtrise pas bien l'emploi des particules de notre langue, je ne comprenais qu'à peine trois ou quatre mots sur dix. Il écrivait son nom au crayon et avait une écriture ferme et juste. Il écrivait de surcroît avec une étonnante rapidité. Il écrivait aussi son nom en caractères chinois. Il avait autrefois reçu une commande pour traduire en français un livre sur l'élevage des vers à soie [que Rosny publie en 1871]. Il avait aussi traduit des journaux de son pays qu'il me présenta [il doit s'agir du journal *Yo no uwasa* qu'il édita en 1868]. »

Le fils adoptif de Kurimoto Joun, Kurimoto Teijirô, sera aussi le premier répétiteur japonais que de Rosny aura à sa disposition. Le père comme le fils s'intéressent au droit français et ils l'étudieront avec le concours de Gustave Boissonade (1825-1910) qui est considéré comme

⁴⁶ Sugimoto Tsutomu, *Seiyôjin no nihongo hakken*, Sôtakusha, 1989, p. 204-205.

l'introducteur du droit civil au Japon. Les répétiteurs japonais qui se succéderont à l'École seront tous des spécialistes de droit ou de relations internationales qui enseigneront leur langue tout en étudiant à Paris.

De Rosny eut plusieurs élèves brillants comme Maurice Courant (1865-1935) qui sera un spécialiste du chinois, du japonais, et surtout du coréen, Michel Revon (1867-1943) qui fit une thèse sur Hokusai, ou Gabriel Péri (1864-1922) qui est resté célèbre pour ses recherches pionnières sur le théâtre *nô*.

On sait qu'à la fin de sa carrière, il se passionna tant pour les religions japonaises qu'il fonda en 1892 une « École du bouddhisme éclectique », ce qui lui vaudra bien des inimitiés dans les milieux scientifiques, mais c'est là aussi une facette d'un certain japonisme qui trouvait sa place parmi les courants ésotériques, spiritistes, occultistes ou les mouvements syncrétistes comme la théosophie, mouvements qui étaient très actifs dans le Quartier latin. On sait aussi ce que par la suite l'intérêt pour l'Orient et sa spiritualité devra à Alexandra David Neel ou à Suzuki Taisetsu pour ne citer que ces deux auteurs. Toujours est-il qu'en réponse à l'hostilité de ses collègues à l'égard de son action, Léon de Rosny décida de ne pas céder son fonds à la bibliothèque de l'École des langues orientales, mais à celle de sa ville natale, la Bibliothèque municipale de Lille.

L'autre grande figure fondatrice est celle de Léon Pagés (1814-1886) qui avait séjourné en Chine. Avocat lié à la société des Missions étrangères de Paris, il s'était intéressé à l'introduction du catholicisme au Japon. En 1855, il avait ainsi traduit les *Lettres de saint François-Xavier de la Compagnie de Jésus, Apôtre des Indes et du Japon* et, en 1859, avait publié une précieuse *Bibliographie japonaise*, où sont mentionnés 658 ouvrages sur le Japon, publiés depuis le XV^e siècle.

Dans son *Essai de grammaire japonaise* (Duprat, 1861, 281 p.), il traduit et annoté une grammaire élaborée par le directeur en poste du comptoir hollandais de Nagasaki, Donker Curtius, qui avait été publiée et annotée par Hoffmann à Leyde en 1857. L'original s'efforce d'utiliser l'écriture japonaise, mais se limite aux sinogrammes et aux *katakana*. Pagés explique dans l'introduction la raison de l'absence des *hiragana*⁴⁷ :

« [La] forme plus ou moins abrégée de l'écriture chinoise cursive s'appelle *firacanagaki*, ou écriture en lettres simples. Les lettres missives, les pièces officielles et la presque totalité des livres japonais sont écrits et imprimés en cette écriture. L'assertion souvent réitérée que l'écriture manuscrite ordinaire est réservée aux femmes et ne concerne aucunement les hommes, est du domaine des fictions. Les hommes les plus lettrés et les individus tout à fait illettrés écrivent le *firagana* de même que les femmes, parce que c'est l'écriture vulgaire du pays ; mais tandis que les femmes se servent seulement de cette écriture, les hommes, dont l'éducation est plus perfectionnée, apprennent encore d'autres formes d'écriture, par exemple, le *catacana*. La lettre manuscrite du haut allemand est-elle donc une écriture de femmes, parce qu'il y a des hommes qui écrivent aussi la lettre moulée des Latins, tandis que les femmes ne font usage que de l'écriture indigène allemande ? L'écriture cursive a ce caractère spécial entre les autres formes d'écriture, que l'on peut lier les lettres d'un mot avec celle d'un autre mot. Si nous voulons employer le *firacana* en relations avec notre écriture littérale, nous n'avons d'autre moyen à prendre que de changer les lignes verticales *cana* en lignes transversales. »

⁴⁷ P. 4, 5 et 6 de l'introduction.

Ces informations semblent conformes à ce qu'étaient les usages de la langue écrite à l'époque d'Edo.

En 1866, Pagés collabore au *Dictionnaire français-anglais-japonais* de l'abbé Mermet de Cachon qui vivait depuis plus de 12 ans au Japon. La première livraison qui paraît chez Firmin Didot va de *a* à *e*. La graphie japonaise est constituée de *katakana* et de *kanji*. La seconde livraison prévue pour 1867 ne paraîtra jamais.

Deux ans plus tard, en 1868, Pagés achève l'œuvre qui le fait entrer dans l'histoire, le premier *Dictionnaire japonais-français*. Le sous-titre se présente comme suit : *traduit du dictionnaire japonais-portugais composé par les missionnaires de la Compagnie de Jésus et imprimé en 1603 à Nangasaki et revu sur la traduction espagnole du même ouvrage imprimée en 1630 à Manille*. Cet ouvrage connaîtra d'une part un grand retentissement au Japon en tant que grand dictionnaire de la langue japonaise du XVI^e siècle. L'ouvrage de Pagés était plus lisible que les fac-similés de l'original portugais par la qualité de l'impression, par le fait que les mots japonais avaient été transcrits en *katakana* et par le fait que le français était au Japon une langue plus étudiée et donc plus accessible que le portugais. Il faudra attendre 1960 pour que la maison d'édition Iwanami publie une traduction en japonais du dictionnaire portugais et rende caduc l'utilisation de l'ouvrage de Pagés. Mais, d'autre part, ce dictionnaire demeure un outil indispensable à ceux qui mènent des recherches sur l'histoire de la langue, de la littérature et de la société japonaises. Il demeure une mine précieuse et irremplaçable sur le Japon du XVI^e siècle. De ce point de vue, l'œuvre de Pagés a conservé une actualité que n'a pas celle de Rosny.

Pagés semble avoir été en concurrence en 1868 pour le poste de professeur de japonais avec Rosny. Celui-ci était plus jeune que lui (33 ans contre 56). Pagés put apparaître trop lié à l'Église tandis que Rosny appartenait à la franc-maçonnerie. En 1870, il publie une *Histoire de la religion chrétienne au Japon*. Puis, après *la Persécution des chrétiens au Japon et l'ambassade japonaise en Europe* en 1873, on perd sa trace. Il prévoyait en complément de son dictionnaire de publier la traduction de la « grande grammaire du père Rodriguez » dont il disait posséder une « copie manuscrite ».

La lignée de la société des Missions étrangères de Paris

Si en métropole les relations entre tenants du laïcisme et cléricaux étaient des plus mauvaises, cette hostilité réciproque était mise en parenthèse pour le développement de l'empire français à travers le monde⁴⁸.

Eugène Mermet-Cachon (1828-1871) est un prêtre qui se rendit en 1855 avec deux missionnaires, Prudence Girard (1821-1867) et Louis Furet (1816-1900), à Naha sur l'île principale du Royaume de Ryûkyû, l'actuel département d'Okinawa⁴⁹. Agé de 27 ans, il s'y adonna avec persévérance et succès à l'étude de la langue. Il servit d'interprète pour le baron Gros lors du voyage de celui-ci au Japon pour la conclusion du traité du 9 octobre 1858 dont nous célébrons le cent-cinquantième. Durant son séjour au Japon, Mermet-Cachon composa le *Dictionnaire français-anglais-japonais* dont il a été question plus haut.

⁴⁸ Les informations biographiques qui suivent s'appuient en grande partie sur le site des Missions étrangères : <http://www.mepasie.org/>

⁴⁹ Patrick Beillevaire, *Un missionnaire aux îles Ryûkyû et au Japon à la veille de la restauration de Meiji - Louis Furet (1816-1900)*, Études et documents (7), 1999.

Jean-Marie Lemaréchal (1842-1912), missionnaire apostolique des Missions étrangères, part pour le Japon en janvier 1870 et réside un certain temps à Nagasaki. De Nagasaki, il est envoyé à Yokohama, puis à Tôkyô, où il prend la direction de la communauté chrétienne de Tsukiji. Il publie en 1904 un remarquable dictionnaire japonais-français, dont le professeur Jean-Jacques Origas vantait les illustrations devant ses étudiants. Il s'agit du *Dictionnaire japonais-français* (en japonais *Wafutsu daijiten* 和仏大辞典) publié à Tôkyô chez Sansaisha et à Yokohama chez Max Nössle. L'ouvrage compte 1008 pages. Dans son introduction, l'auteur explique qu'il a adopté « l'orthographe nouvelle », c'est-à-dire la transcription du japonais qui s'est imposée au Japon au sein de la société Rômajikwai. C'est là le premier renoncement à la transcription française pour celle de l'anglais, celle que mit au point James Curtis Hepburn. C'est ainsi qu'aujourd'hui, comme on n'écrit plus *Guenji* (transcription française) mais *Genji*, les journalistes ou les libraires parlent du « *Jenji* » *monogatari*, et l'on ne peut le leur reprocher.

L'auteur reconnaît aussi sa dette à l'égard du dictionnaire de Hepburn, mais aussi de celui de Frank Brinckley (1841-1912), *An unabridged Japanese-English dictionary : with copious illustrations* (Sanseidô, 1896). Il dit aussi s'être référé aux nouveaux dictionnaires qui ont été publiés au Japon : *Genkai*, « Océan des mots », d'Ôtsuki Fumihiko dont la première livraison date de 1891, *Nippon daijirin*, « Forêt lexicale du Japon », de Mozume Takami (1894), *Kotoba no izumi*, « Source des mots » d'Ochiai Naobumi, publié en 1898, dictionnaire qui est devenu aujourd'hui le *Gensen* de la maison d'édition Shôgakkan.

Le dictionnaire de Lemaréchal comporte de nombreuses et précieuses illustrations et se présente en partie comme une encyclopédie. L'auteur mentionne le concours d'Edmond Papinot (1860-1942) dont le *Dictionnaire japonais-français des noms principaux de l'histoire et de la géographie du Japon*, publié à Hong-Kong à l'imprimerie de Nazareth en 1899, fut couronné par l'Académie française en 1907. Outre la richesse de ses illustrations, le dictionnaire de Lemaréchal a aussi une dimension encyclopédique. On y trouve ainsi, p. 19, une entrée d'ordre historique :

« Antoku tennô 安徳天皇, s. 81^e Empereur du Japon (1181-1183), petit-fils de Taira Kiyomori ; périt dans les flots à l'âge de 7 ans (1185) à la bataille de Dan-no-ura. »

Émile Raguet (1854-1929) part pour le Japon en 1879 en tant que missionnaire apostolique.

Peu de temps après son arrivée à Nagasaki, il est envoyé dans les îles voisines, auprès d'une communauté d'anciens « chrétiens cachés ». Il y demeure une quinzaine d'années. Il se fixe à Kagoshima en 1896 où il entreprend de composer un dictionnaire franco-japonais avec le concours d'un moine bouddhiste, Ono Tôta, qu'il baptisera au moment de sa ~~m~~^Bour surveiller l'impression de son dictionnaire, Raguet réside à Tôkyô de 1901 à 1904. Après sa publication en 1905 chez Sansaisha, il fait paraître un *Abrégé de grammaire japonaise au point de vue de la traduction du français en japonais suivi d'un recueil de phrases usuelles et de proverbes japonais* (175 pages). Il y aborde dans la catégorie des « postpositions » l'épineuse question de « l'élément » *wa* auquel est consacré le paragraphe 35 : « (*wa*) répond très bien à : quant à, pour ce qui est de, etc. Il accentue le mot ou l'expression qui précède. Ce n'est pas le sujet japonais, mais assez souvent il répond au sujet français ».

Près de vingt ans plus tard, en 1923, Raguet envisage de rééditer son dictionnaire, qui lui avait valu les éloges de l'Académie française et une décoration du Roi des Belges, mais, comme l'indique son collaborateur, le père Jean-Marie Martin (1886-1975), « entre temps, la langue japonaise avait subi de profondes transformations. Elle s'était enrichie d'une foule de termes

et d'expressions traduites de l'anglais, principalement au moyen du *kango*, qui joue, vis-à-vis du japonais, le rôle qu'est celui du latin et du grec dans les langues européennes ».

Raguet décède au terme de cinquante ans passés au Japon sans voir l'achèvement de son projet. Celui-ci est repris en main par Martin qui, outre ses recherches sur le *shintô*, en fait l'œuvre de sa vie et aboutit à l'édition augmentée de 1953 chez Hakuishia. Ce *Dictionnaire français-japonais* demeure le seul grand dictionnaire à présenter les traductions japonaises sous forme alphabétique, et donc intelligibles sans connaître les sinogrammes. Les nombreux dictionnaires publiés par les Japonais s'adressent à des Japonais qui étudient le français, et si par la richesse de leur vocabulaire contemporain ils ont détrôné le Martin, ils sont inutilisables par des débutants, car les explications ou les traductions sont indiquées à l'aide de caractères chinois sans transcription latine.

Il faut pour finir mentionner Gustave Cesselin (1873-1944), parti en 1899 pour Tôkyô où il mourut en mars 1944. Il est l'auteur du dictionnaire japonais-français le meilleur du point de vue de ceux qui étudient la langue japonaise de façon approfondie, car il fournit de nombreux exemples présentés sous forme alphabétique. Ce dictionnaire de grand format fut publié en 1939. Il vient d'être réédité en 2006, « à la demande », chez la maison d'édition japonaise Suzusawa shoten.

On voit donc qu'un travail considérable fut mené pour établir des passerelles entre le français et le japonais sous la forme de dictionnaires ou de grammaires, concourant à l'élévation de la connaissance respective de l'autre, que ce soit du côté français ou du côté japonais. Les missionnaires français diffusaient la langue française en même temps qu'ils apprenaient le japonais. Les langues s'enrichissent au contact les unes des autres.

Retour en France

Le 3 février 1879, un cours de japonais est fondé à l'École de commerce de Lyon sous les auspices d'Emile Guimet (1836-1918), avec la collaboration de trois professeurs japonais. Il faut surtout remarquer que c'est le premier cours qui se soit adressé à des enfants, comme le révèle le rapport qui suit⁵⁰ :

« Le japonais qu'il s'agissait d'apprendre était le japonais usuel et commercial. Les procédés d'enseignement devaient être exactement ceux qu'on emploie dans les écoles primaires du Japon, moyens mnémotechniques amusants, qui gravent rapidement dans la mémoire de l'enfant les signes compliqués des alphabets japonais et chinois. [...]

Au début, soixante élèves furent présents aux cours. C'était beaucoup trop pour obtenir de bons résultats. Peu à peu ce nombre diminua de moitié. Mais finalement on ne garda que dix-huit élèves auxquels on donna des encriers japonais, des pinceaux et du papier de mûrier. Ces élèves ont appris la Katakana, l'écriture démotique, puis le [sic] Hirakana, l'écriture élégante, ainsi que les caractères chinois nécessaires à la composition des mots usuels. Outre les leçons sur les règles de grammaire, et la composition des phrases élémentaires, on leur a donné des leçons spéciales sur la calligraphie, si importante pour l'étude de la langue japonaise et sur la prononciation et l'art de s'exprimer correctement dans la conversation. Il y avait trois leçons par semaine.

⁵⁰ *Annales du Musée Guimet* de 1880, p. 383-384. Je remercie ici Christophe Marquet d'avoir eu l'amabilité de me faire découvrir ce document.

À la fin de l'année scolaire, fin juillet 1879, les élèves pouvaient traduire, construire et parler des phrases élémentaires.

À la reprise des études, le 20 octobre, ils ont appris le style épistolaire, civil et commercial, et ont été exercés à parler en se servant de phrases un peu développées. Ils recevaient alors deux leçons par semaine. »

La notice se termine par les mots suivants :

« Quelques-uns poussés par des goûts philologiques pourront compléter leurs études littéraires et rendre plus tard des services dans les travaux de haute traduction. »

Nous ignorons combien de temps dura cet enseignement. Il faut attendre 1918 pour que se mette en place à la Chambre de commerce de Lyon une heure hebdomadaire d'initiation à la langue japonaise qu'assume alors Maurice Courant.

Si l'on revient à l'École des langues orientales, il faut mentionner le successeur de Rosny, Joseph Dautremer (né en 1860), qui, après un long séjour au Japon où il avait été consul général de France, enseigne le japonais de 1907 à 1931. Il publie en 1916 un *Premier livre de japonais* (Garnier, 155 pages). Il écrit dans l'avant-propos :

« La langue japonaise est fort probablement la langue la plus difficile de toutes les langues humaines connues ; les premiers portugais, débarqués au Japon, l'avait appelée *a lingua dos demonhos* : la langue des démons. J'ai donc pensé que, pour les commençants, il fallait faire simple... ».

On retrouve ici le même cliché que précédemment pour « l'écriture du diable ». Où donc ce professeur a-t-il trouvé cette expression chez les missionnaires portugais du XVI^e siècle ? Dautremer est aussi l'auteur d'un *Dictionnaire japonais-français des caractères chinois*, publié en 1919 chez Garnier et qui compte plus de 6500 caractères (326 p.). Ce dictionnaire, qui est de petit format, est le premier à présenter 1) « la prononciation japonaise du chinois », 2) les différentes lectures japonaises des caractères, 3) la traduction française. Dautremer indique dans la préface :

« Ce dictionnaire est le premier ouvrage de ce genre qui paraisse en français ; jusqu'à présent, en effet, il n'existait que de petits vocabulaires en lettres latines, ou *rômaji*, lesquels, d'ailleurs, étaient très insuffisants, mais il n'y avait pas de dictionnaire japonais des caractères chinois avec la prononciation et la traduction française, ce qui était une gêne considérable pour tous ceux de nos compatriotes qui désirent étudier la langue japonaise sur les textes mêmes. Cette difficulté existait notamment pour les élèves de l'École des langues orientales qui n'avaient pas à leur disposition l'ouvrage nécessaire et se voyaient obligés de recourir au dictionnaire chinois du père R. P. Couvreur, très complet, il est vrai, mais qui ne pouvait leur donner ni la prononciation ni la lecture japonaise du caractère. »

À l'heure où l'on dispose de petits dictionnaires électroniques qui permettent de trouver de façon de plus en plus aisée les sinogrammes utilisés en japonais, on a un peu de mal à imaginer les difficultés des étudiants qui ne disposaient d'aucun dictionnaire japonais et devaient recourir à des dictionnaires chinois qui ne les renseignaient que de façon approximative sur le sens de signes ou des mots.

C'est en 1932 que Charles Haguenaer (1896-1976) prend la chaire de japonais. Il revient du Japon où il a été en 1925 le premier pensionnaire à la Maison franco-japonaise qui venait d'être fondée à Tôkyô. Juif d'origine alsacienne – il s'appelle aussi Moïse –, il sera obligé de

quitter Paris en 1940 lors des mesures visant à chasser les juifs de la fonction publique et il se réfugie à Clermont-Ferrand, où il fait la connaissance d'un jeune étudiant attiré par l'égyptologie et qui, sous son influence, change d'orientation et commence l'étude du japonais. Il s'agit du grand traducteur René Sieffert.

Après la guerre, Haguénauer retrouvera son poste à l'École des langues orientales, mais sera aussi professeur à la Sorbonne et directeur d'études à l'École pratique des hautes études. Il exercera une influence décisive sur ses étudiants, tous brillants : René Sieffert (1923-2004), Bernard Frank (1927-1996), Jean-Jacques Origas (1937-2003), Francine Hérial, Jacqueline Pigeot... Outre ses recherches sur les *Origines de la civilisation japonaise*, titre de l'ouvrage qu'il publie en 1956 avec comme sous-titre *Introduction à la préhistoire du Japon*, dont il consacre plus de la moitié à la linguistique (p. 178-360), Haguénauer publie une *Morphologie du japonais moderne* (Klincksiek, 1951) qui exercera une grande influence sur l'analyse de la langue telle qu'elle sera pratiquée dans l'enseignement du japonais. Au lieu de s'appuyer sur les parties du discours des langues occidentales, il cherchera au contraire à mettre en valeur la spécificité de la langue japonaise en forgeant une terminologie nouvelle.

Vers la situation contemporaine, ou les déboires de l'enseignement du japonais

Une chaire de « civilisation japonaise » avait été fondée à la Sorbonne en 1920. C'est un témoignage de l'importance que le Japon avait acquise. Ce pays avait en effet fait partie des puissances victorieuses de la Première guerre mondiale et une délégation importante avait été présente lors de la conclusion du Traité de Versailles. La chaire fut occupée par Michel Revon qui a déjà été évoqué plus haut. Il s'était intéressé au « shinntoïsme », titre de l'ouvrage qu'il publie en 1907. Il avait aussi publié en 1910 une remarquable *Anthologie de la littérature japonaise des origines au XX^e siècle*. Il semble que la chaire ait ensuite disparu, mais un cours fut assuré un temps par André Beaujard, auteur d'une thèse sur Sei Shônagon et traducteur de ses *Notes de chevet* en 1934, qui s'était aussi intéressé au théâtre japonais et avait publié en 1937 le *Théâtre comique japonais*.

En 1932, Serge Elisseff (1889-1975), qui avait traduit des œuvres de la littérature japonaise contemporaine, était entré à l'École pratique des hautes études (EHESS) en tant que directeur de recherche pour l'histoire des religions du Japon, chaire qui fut alors créée, mais il partit pour Harvard deux ans plus tard, en 1934.

Il ne regagne la France qu'après la guerre, en 1957 et cette fois-ci enseigne à nouveau à l'École pratique des hautes études, mais dans le domaine de « l'histoire du Japon moderne » (VI^e section), qu'il connaît si bien puisqu'il a été aux Etats-Unis un expert écouté durant les hostilités avec le Japon et après la guerre. Il fut notamment le professeur d'Edwin Reischauer (1910-1990), le célèbre historien et diplomate américain.

Il faut attendre 1953 pour que la chaire de la Sorbonne, qui avait été un moment fermée, soit réouverte et confiée à Charles Hagenauer. Celui-ci la renomme alors « langue et civilisation japonaises », comme pour témoigner de l'importance qu'il attachait à la langue pour comprendre la civilisation. Hagenauer quitte alors l'École des langues orientales et cède son poste à René Sieffert, qui doit revenir de la Maison franco-japonaise à Tôkyô où il était pensionnaire.

Après les événements de 1968 et les réformes de l'université qui suivirent, la chaire de la Sorbonne se retrouva dans la nouvelle faculté de l'Université Paris 7, au sein de l'Unité

d'enseignement et de recherche « Langues et Civilisations de l'Asie Orientale » (LCAO). La section de japonais qui fut alors créée fut habilitée à délivrer une licence d'enseignement du japonais que l'École des langues orientales ne pouvait, elle, délivrer.

Hubert Maës (1938-1976) prend alors la succession de Charles Haguenaer. Il est ainsi, en 1970, à la tête de cette nouvelle section. Il y anime un groupe de linguistique japonaise qui publiera ses travaux sous la forme d'une série de plusieurs fascicules. Sa mort soudaine contraint Bernard Frank à le remplacer. Celui-ci avait dirigé la Maison franco-japonaise de Tôkyô de 1972 à 1974. Il dirige la section jusqu'à la nomination comme professeur de Jacqueline Pigeot. Bernard Frank entre alors au Collège de France dont il dirigeait depuis 1974 l'Institut des hautes études japonaises (IHEJ). La bibliothèque de cet Institut s'est constituée à partir du fonds que Haguenaer avait constitué grâce aux subventions de l'École des langues orientales lors de son séjour au Japon.

Bien qu'il n'y ait pas lieu ici d'entrer dans les détails, il faut savoir que cette période, et en particulier la fondation de Paris 7, fut marquée par des rivalités de personne. Longtemps, les relations entre les départements de japonais de Paris 7 et de l'INALCO s'en trouvèrent affectées. Mais on peut aussi considérer que cette concurrence fut une émulation. Et de toute façon, la page a été tournée.

Après 1968, les effectifs d'étudiants se tournant vers le chinois ou le japonais explosent. Dans le cas du chinois, de nombreux jeunes sont poussés par l'enthousiasme que suscite le maoïsme, tandis que, dans le cas du japonais, c'est l'extraordinaire modernité de ce pays, ainsi que son rayonnement culturel, à travers le cinéma en particulier, qui semblent être à l'origine de l'explosion des effectifs.

Le Japon est devenu la troisième puissance mondiale sur le plan de l'économie. Le Japon a aussi les moyens de sa politique culturelle. La Fondation du Japon qui dépend du ministère des Affaires étrangères japonais permet aux bibliothèques ayant un fonds japonais de s'enrichir considérablement. Elle finance aussi tout ce qui touche à l'enseignement de la langue et offre diverses bourses, qui s'ajoutent à celle des ministères de l'Éducation japonais et français. Le développement extraordinaire de l'enseignement de la langue japonaise à partir des années 1970 se réalise ainsi sans que son coût soit pris entièrement en charge par le ministère de l'Éducation français.

L'École des langues orientales ne peut plus assurer l'ensemble des cours au 2 rue de Lille. Elle doit trouver de nouveaux locaux. C'est ainsi que la rentrée 1968-1969 s'effectue pour le japonais comme pour le chinois dans l'ancien siège de l'OTAN, à la Porte Dauphine, où s'installe aussi Paris IX.

Dans le cadre des réformes qui suivent la révolte de mai 1968, il apparaît que les diplômes de l'établissement ne sont pas reconnus sur le plan national. Pour obtenir une licence, l'école qui a pris le nom d'École nationale des langues orientales vivantes (ENLOV) est rattachée à Paris III en 1971, puis devient le Centre universitaire des langues et civilisations orientales (CULOV). Elle quitte trois ans plus tard, en 1974, Paris III pour devenir un grand établissement sous l'appellation d'Institut national des langues et civilisations orientales (INALCO). À l'occasion de cette séparation, l'Institut perd une bourse annuelle pour l'université de Waseda, qui reste à Paris III, puis passe à l'Académie de Paris, et surtout la gestion de sa bibliothèque qui devient interuniversitaire. On peut donc dire que, malgré les apparences, l'Institut n'a plus de bibliothèque. Les enseignants ne sont maîtres ni des commandes ni de

son fonctionnement. Ils sont des usagers comme d'autres, sans avoir accès aux rayonnages, ce qui, pour un domaine comme le japonais, prête à sourire – pour ne pas dire à pleurer –, car ce sont là autant d'obstacles mis en travers des études et de la recherche dans un domaine où les documents sont extrêmement rares : souvent il n'existe en France qu'un seul exemplaire d'un ouvrage donné.

L'installation à Dauphine, dans les locaux laissés vides par l'OTAN que la France venait de quitter, s'est faite dans l'urgence. Elle est toute provisoire. Mais ce provisoire s'est prolongé et les conditions se sont sans cesse dégradées. L'université Paris IX est devenue affectataire principale de l'ensemble des locaux et fait tout ce qu'elle peut pour se débarrasser de l'encombrante présence, à ses yeux, des « LanguesO' ». Cette situation dramatique, par le manque d'espace pour les étudiants comme les enseignants et l'absence de bibliothèque digne de ce nom, devait durer une année ou deux. On peut célébrer en cette année universitaire 2008-2009 son quarantième anniversaire.

René Sieffert, qui préside l'Institut de 1971 à 1976, tente de trouver des solutions à la situation critique de l'établissement. Il élabore plusieurs grands projets : il est question d'aller à Marseille, puis un projet plus ferme apparaît avec une Université du langage et de la communication à Marne-la-Vallée en 1976. L'INA est partie prenante de l'opération qui avorte.

Il est ensuite question de la Maison des examens de la rue de l'Abbé de l'Épée en haut du boulevard Saint Michel, puis de la manufacture des tabacs de Pantin. Sieffert nourrit un nouveau projet grandiose : il faut alors parfaire la tête de la Défense et il imagine un grand centre de la communication mondiale avec les chaînes télévisées étrangères, des satellites de réception et l'Institut au milieu comme interface entre le monde et la France.

En 1981, je fais partie de ceux qui visitent les locaux qui nous seront destinés à Cergy-Pontoise avec l'appui du Conseil général. Il y aura des bâtiments pour accueillir et loger les professeurs ou chercheurs étrangers. Au siège du Conseil général du Val d'Oise, de grands plans de l'installation en couleur présentent le campus. Ce projet provoque une crise grave au sein de l'INALCO : René Sieffert avait mené seul les négociations sans consulter le conseil de gestion.

Vient alors un projet séduisant pour tous, celui du Boulevard Jourdan en face de la Cité universitaire, mais encore une fois il tombe à l'eau en raison, semble-t-il, de l'opposition des écologistes du XIV^e arrondissement qui s'opposent à ce que des arbres soient coupés. L'Institut aurait pourtant trouvé si bien sa place en stimulant les échanges avec les étudiants venus du monde entier à la Cité universitaire ! Il y aurait plus de 120 nationalités représentées à la Cité universitaire et l'INALCO enseigne 90 langues et civilisations.

C'est face à une telle adversité que de grands professeurs de japonais comme Jean-Jacques Origas et Fujimori Bunkichi (1928-2004), attachés l'un comme l'autre à la formation des débutants, seront les maîtres de plusieurs générations de chercheurs ou de praticiens du japonais qui exercent aujourd'hui leurs talents en France ou au Japon. Et ceux – les plus nombreux – qui auront abandonné le japonais pour s'engager dans d'autres voies après leur licence garderont d'eux un souvenir inoubliable. Il est aujourd'hui question de réunir – à la rentrée de l'année 2010-2011 – l'Institut dans des locaux qui sont en cours de construction dans le quartier de Tolbiac. Il faut donc encore un peu patienter... Entre temps, le département de japonais de l'université Paris 7, renommée Paris-Diderot, a emménagé dans

de nouveaux locaux assez spacieux dans les anciens Grands Moulins à quelques centaines de mètres des futurs locaux de l'INALCO de Tolbiac.

Si donc l'Institut des langues et des civilisations a ainsi dérivé, les causes sont sans doute complexes, mais il faut y voir le signe du désintérêt du ministère des Affaires étrangères qui aurait dû veiller sur cet établissement qui lui fournit des spécialistes des pays du monde entier et des diplomates connaissant des langues autres que l'anglais. Il faut y voir le désintérêt du ministère de l'Éducation qui a laissé cette situation perdurer.

En revanche, la demande, c'est-à-dire le désir de connaître par le biais de sa langue la civilisation ou la société japonaise n'a cessé pendant ce temps de croître. L'enseignement universitaire du japonais s'est largement diffusé en province (Lyon, Strasbourg, Grenoble, Toulouse, Lille, Bordeaux, Orléans, le Havre, Aix-en-Provence...).

Durant son expansion en Asie au cours du XX^e siècle, le Japon acquit une grande expérience dans l'enseignement du japonais aux étrangers et ce savoir-faire fut à nouveau mis à contribution après la guerre pour répondre aux désirs des Occidentaux d'apprendre le japonais. Sans parler des manuels de la Fondation du Japon comme le classique *Nihongo shohô*, « Premiers pas en japonais », qui est largement diffusé, une série de manuels fut longtemps utilisée aux « LanguesO' » jusqu'aux débuts des années 1970, ceux conçus par Naganuma Naoe (1894-1974) qui ont fait leurs preuves auprès des Américains en poste au Japon.

Mais, depuis, les matériaux pour l'enseignement et l'étude du japonais en langue française ont considérablement augmenté. En 1974, le Centre national de télé-enseignement ouvrit un cours de japonais de niveau universitaire sur la base des cours dispensés à l'INALCO avec un ensemble très important de matériaux pédagogiques de langue et de civilisation. Pour les publications en langue française, il faut faire une place à part aux *Leçons de japonais* de Mori Arimasa (Taishûkan, 1972), au *Manuel de japonais* de Kunio Kuwae en deux volumes (l'Asiathèque, 1979) ainsi qu'à la *Grammaire japonaise* en deux volumes élaborée par Shimamori Reiko (J. Maisonneuve, 1994 et 2004). Il faut aussi mentionner le *Manuel de japonais classique, initiation au bungo*, de Jacqueline Pigeot, (l'Asiathèque, 1998).

L'enseignement du japonais dans le secondaire qui a commencé dans les années 1970 au lycée Racine sous la forme d'un cours ouvert à tous les lycéens de Paris n'a cessé de se développer et fut marqué par l'institution d'une agrégation de langue et culture japonaises en 1984. C'est aujourd'hui souvent de façon spontanée que les lycées de province satisfont la demande pressante de la part des élèves et des parents désireux d'ouvrir un cours de japonais, en recourant à des personnes japonaises qui sont employées comme maîtres-auxiliaires, avec un statut, hélas, précaire.

Ouvrages consultés

Charles Hagenauer, « Le japonais à l'École nationale des langues orientales vivantes », *Cent-cinquantième de l'École des langues orientales*, Paris, Imprimerie Nationale de France, 1948.

René Sieffert (sous la direction de), *Le Japon et la France, Images d'une découverte*, Les sept climats, Publications Orientalistes de France, 1974.

Francine Hérial (sous la direction de), *Les Études japonaises en France*, compte-rendu du colloque d'octobre 1979.

Jean-Jacques Origas, « Les études japonaises en France – Cinq étapes : Notes sur l'histoire et

le temps présent », in *Japanese studies in Europe Directory*, Series VII, The Japan Foundation, 1985.

Association Nord-Japon, Bibliothèque municipale de Lille, *Comment Léon de Rosny, homme du nord, découvrit l'empire du soleil levant 1837-1914*, exposition décembre 1986-janvier 1987.

Pierre Labrousse (textes réunis par), *LanguesO' – Deux siècles d'histoire de l'École des langues orientales*, INALCO, Editions Hervas, 1995.

Le japonais dans le secondaire : une situation paradoxale

Gérald Peloux,
lycée Jean de la Fontaine, Paris

Laissons d'abord parler les élèves (et leurs parents). Pour préparer la rentrée scolaire, l'administration et la section de japonais du lycée Jean de la Fontaine à Paris organisent une réunion d'information pour les futurs élèves de 6^e et leurs parents. À cette occasion sont distribués un dossier de préinscription ainsi qu'une fiche de renseignements sur les motivations de l'élève et, le cas échéant, son niveau de japonais. Une des questions porte sur les raisons pour lesquelles il désire entrer dans cette section. Les réponses sont, bien sûr, multiples et diverses, mais en voici quelques extraits :

- « Notre fils, passionné de judo depuis plus de 5 ans, veut apprendre le japonais. »
- « Notre fils est fou de dessin et adore les mangas. »
- « Notre fille a été initiée à la culture asiatique par deux maîtresses en maternelle. »
- « Notre fils est franco-japonais, ses deux parents le sont également. »
- « J'ai envie de découvrir un nouveau monde, une nouvelle civilisation. Le Japon m'intéresse beaucoup. J'aimerais aussi apprendre à écrire de jolis caractères. »
- « Il me dit aimer dessiner, vouloir apprendre la calligraphie. Il adore les dragons, les mangas et la gastronomie japonaise. »
- « La communauté japonaise est importante à Boulogne et nos voisins japonais ont transmis à notre fille l'envie de communiquer dans leur langue et de mieux connaître leur pays et leur culture. »
- « Notre enfant désire progresser en japonais, car c'est sa langue maternelle, et il souhaite avoir le niveau approprié pour poursuivre plus tard ses études au Japon. »

Une autre façon de laisser parler les élèves, c'est de voir combien sont toujours intéressés par cette matière, après plusieurs années d'études, au point d'imposer à leur famille, ou de s'imposer à eux-mêmes, de gros sacrifices financiers. En 2008, grâce au réseau COLIBRI, dont il sera question plus bas, 41 lycéens sont partis au début des vacances de la Toussaint au Japon. Ce séjour dure trois semaines et permet à la majorité d'entre eux de découvrir ce pays dont ils ont tant rêvé.

Enfin, si l'on dépasse le monde de l'école pour voir à quel point la culture japonaise contemporaine est de plus en plus importante pour les jeunes Français, il suffit de donner deux chiffres : presque 135 000 visiteurs sont allés à la Japan Expo en région parisienne en juillet 2008. Elle rassemble en un même lieu tous les adeptes de la culture du manga, des jeux vidéo, des *anime*, mais aussi des arts martiaux, de la J-pop ou du J-rock. Un deuxième chiffre : la langue japonaise est la deuxième langue la plus traduite en France, derrière l'anglais, avec 647 ouvrages (la majorité des œuvres traduites sont des mangas, mais la littérature n'est pas en reste). Elle est placée devant l'allemand et c'est elle qui a le taux d'augmentation le plus important.

Ces quelques indications montrent que le japonais est en train de dépasser son statut de langue purement exotique, réservée aux enfants ayant un lien familial avec le Japon, et qu'il est en

train de devenir, toute proportion gardée, une langue support d'une culture qui attire de plus en plus les jeunes générations. Une dernière preuve est l'évolution du traitement formel du dessin animé japonais à la télévision française : il y a une vingtaine d'années, les génériques étaient systématiquement traduits et chantés en français, alors qu'actuellement la tendance générale est de garder le générique d'origine en japonais, comme si le public était prêt à entendre cette langue. Il est donc normal qu'une demande grandissante envers l'apprentissage du japonais se fasse jour. Et c'est là que les difficultés apparaissent : comment et où apprendre cette langue ?

Il n'est pas rare que les enseignants de japonais reçoivent des courriers et des e-mails d'élèves qui voudraient apprendre cette langue, ou qui ont commencé à l'apprendre, mais qui ne savent pas comment faire pour valider leurs acquis. C'est surtout le cas pour des collégiens qui découvrent avec stupéfaction que l'apprentissage du japonais est quasiment impossible. Non seulement il n'existe presque aucune section en France pour la LV2 (langue vivante 2, débutée en 4^e), mais en plus, le CNED (Centre national d'enseignement à distance), leur seule voie de secours possible, a arrêté d'enseigner le japonais en LV2. Les enseignants sont donc obligés de leur dire de prendre leur mal en patience et d'attendre la seconde où ils pourront commencer une LV3 (langue vivante 3).

On est donc bien là en face d'un paradoxe qui touche tout l'enseignement du japonais dans le secondaire : il y a une forte demande pour l'apprentissage de cette langue dans des couches de plus en plus larges de la population, mais l'offre ne suit que très difficilement, d'autant plus que les chiffres officiels ne correspondent pas à la réalité du terrain. Ainsi les demandes d'ouverture de section pour cause d'effectifs trop importants sont-elles souvent rejetées au nom de chiffres sous-estimés, qui ne correspondent pas à la réalité enregistrée sur le terrain. L'exposé d'aujourd'hui a pour objet de présenter différents éléments qui nous aideront à mieux prendre conscience de la mesure des problèmes.

Les grandes dates de l'enseignement du japonais dans le secondaire

L'enseignement de la langue japonaise dans le secondaire a une histoire relativement longue et on peut distinguer trois grandes périodes qui permettent de mieux saisir la situation actuelle.

Période 1

- 1967 : ouverture de la première section de japonais dans le secondaire au lycée Racine à Paris (langue hors programme).
- 1985 : création du concours de l'agrégation externe de langue et culture japonaises (deux postes tous les deux ans jusqu'en 2000).
- 1987 : application du programme de LV3 en japonais.

Cette période de 20 ans est une période de gestation pour l'enseignement du japonais dans le secondaire. On assiste à une mise en place lente des conditions d'un meilleur encadrement de l'enseignement, avec des programmes et un concours.

Période 2

- 1990 : création de la première section LV1 (langue vivante 1 débutée en 6^e) dans un établissement public (lycée Jean de la Fontaine, Paris).
- 1994 : visite de l'Empereur du Japon au lycée Jean de la Fontaine. Cette visite témoigne de la reconnaissance par l'État japonais du travail fourni par les enseignants dans la présentation de la culture et de langue japonaises en France.

A posteriori les années 1990 sont assez paradoxales : ce sont les années où le plus de sections s'ouvrent un peu partout en France (surtout en LV3), mais où il ne se passe pas grand chose d'un point de vue institutionnel. L'enseignement du japonais, tout en restant un enseignement de niche, vit bien et ne se pose pas de questions fondamentales. La fin des années 1990 est la période faste de l'enseignement du japonais.

Période 3

- 2003 : création de l'option OIB en japonais (option internationale du baccalauréat).
- 2004 : création du réseau COLIBRI.
- 2007 : parution des programmes de japonais pour le collège (palier 1, puis 2).
- 2007 : application du programme palier 1 (2009 pour le palier 2).

Le tournant des années 2000, avec la montée en puissance du chinois, va être pour les enseignants de japonais le moment d'une prise de conscience douloureuse : à partir de 2002, le concours de l'agrégation n'est plus ouvert que de façon erratique ; certaines sections voient la progression du chinois empêcher leur propre développement ; certains établissements opportunistes ferment leur section de japonais au profit de celle de chinois ; les enseignants nouvellement nommés n'obtiennent pas de poste, mais seulement des services tronqués, quand ils ne sont pas nommés TZR (titulaires sur zone de remplacement).

C'est pour cela qu'en 2005 de nombreux enseignants du secondaire et du supérieur ont décidé de se réunir, pour tirer la sonnette d'alarme. Pour l'instant le seul résultat tangible est la publication des nouveaux programmes de japonais, mais tout cela dans un contexte très difficile. Les demandes de réouverture de l'agrégation et de création d'un CAPES sont restées lettre morte, malgré les pressions des enseignants, malgré la pression de certains députés et malgré l'engagement de l'Ambassade du Japon en France.

Les élèves et les différentes filières

Enseigner le japonais, c'est d'abord être face à des élèves, de jeunes personnes qui désirent apprendre une langue réputée difficile. Qui sont ces élèves ? Le japonais est présent, même si c'est parfois dans des proportions infinitésimales, dans toutes les filières du secondaire.

Il existe aussi quelques très rares sections de japonais dans le primaire, au lycée international de Saint-Germain-en-Laye et au lycée franco-japonais de Tôkyô (LFJT). Ces dernières fonctionnent parce que les élèves sont assurés d'avoir un suivi au niveau du collège. L'essai qu'il y a eu, à Paris, entre une école primaire publique et le collège Jean de la Fontaine, n'a pas bien fonctionné, car ce lien n'existait pas.

D'après les chiffres établis par le CEJF (Comité pour l'enseignement du japonais en France) durant l'année 2008, il y avait 8356 élèves qui apprenaient le japonais en France dans le secondaire, toutes sections confondues. On remarque tout de suite une caractéristique propre à l'enseignement de cette langue, le poids important d'une zone : la Nouvelle-Calédonie, qui regroupe 37% des élèves, alors que la population néo-calédonienne ne représente que 0,37 % de la population française. En fait, la présence du japonais en Nouvelle-Calédonie est doublement remarquable : d'abord par le nombre d'élèves, qui est de 3129 (sur 31857 élèves, soit près d'un élève sur dix), ensuite par le fait que ces élèves sont d'abord inscrits en LV2, alors que la tendance en métropole est largement la LV3.

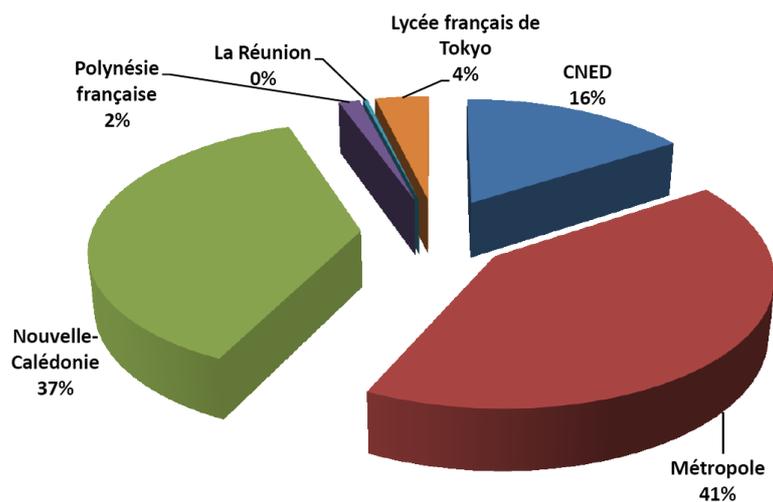


Figure 1 : répartition géographique des élèves apprenant le japonais (CEJF)

Cette différence s'explique avant tout par des raisons géographiques et économiques : le Japon est « proche » de la Nouvelle-Calédonie et c'est un important acteur économique local. Que l'on compare la situation avec l'Australie voisine, où le japonais est aussi une des grandes langues d'apprentissage dans le secondaire, et l'on comprendra mieux ces chiffres.

En métropole (4767 élèves, dont 1322 par correspondance), les élèves sont concentrés dans les grandes villes, ce qui n'est guère étonnant, mais on trouve cependant quelques rares établissements dans des zones plus rurales : Annonay en Ardèche, par exemple.

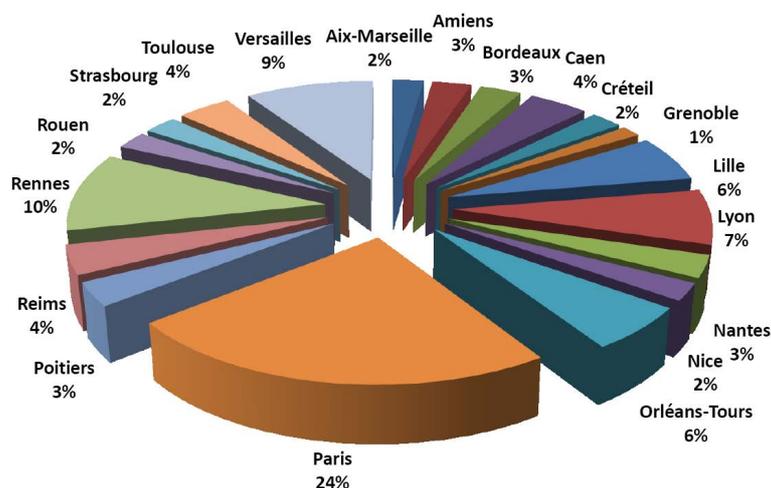


Figure 2 : répartition par académie (métropole) des élèves apprenants le japonais (CEJF)

En métropole, l'élève typique de japonais est un débutant de LV3. La quasi absence de LV1, et le nombre très limité des LV2, imposent ce choix aux élèves. De plus, ces élèves ne relèvent pas tous forcément, comme on pourrait s'y attendre, du profil « bon élève ». La

démocratisation de la culture japonaise, dans sa forme pop (manga, *anime*, musique) a provoqué un engouement qui a atteint toutes les couches de la société. L'enseignant est donc souvent en face d'élèves très motivés, mais de niveau scolaire ordinaire. Ces distorsions se remarquent lors des épreuves de baccalauréat, à l'oral, où l'examineur se trouve souvent confrontés à des élèves atypiques, maîtrisant un vocabulaire très spécialisé, très oral, (conséquence du visionnage intensif d'*anime* et de *dorama* – feuilletons télévisés – ainsi que de la lecture, en japonais, de manga).

Une autre catégorie d'élèves importante, surtout en région parisienne, est celle d'enfants d'origine japonaise, ou franco-japonaise. Ils ont souvent un profil très varié, dépendant beaucoup de leur entourage familial et du rapport de leur famille aux langues française et japonaise. Ils ont parfois beaucoup de mal à s'intégrer aux structures existantes, ces dernières ne correspondant pas forcément à leurs attentes et à leurs besoins. Certains parlent parfaitement le japonais, mais ne l'écrivent pas ; d'autres le comprennent parfaitement, mais ne le parlent pas, ou très mal ; d'autres encore connaissent seulement le japonais familial (un japonais très limité et très oral) et ont du mal à franchir le cap psychologique de la remise en question de leur niveau de japonais lorsqu'ils se trouvent confrontés à un enseignement plus normalisé. Au lycée Jean de la Fontaine, à Paris, par exemple, il y a en moyenne, sur toutes les classes, 50 % d'élèves ayant déjà eu une approche du japonais, et 50 % de débutants complets.

Le japonais langue étrangère n'est représenté en LV1 qu'en région parisienne, dans un seul établissement, sous la forme de classes bilingues anglais/japonais. Ce système reste peu répandu, même s'il gagnerait à être étendu à d'autres établissements. Les parents sont en effet moins réticents à envisager deux langues en 6^e, dont l'anglais, que le seul apprentissage du japonais.

Le japonais en LV2, mis à part le cas de la Nouvelle-Calédonie, est sous-représenté : neuf établissements en métropole. Beaucoup de demandes d'ouverture se heurtent à la frilosité de certains établissements, qui craignent que leurs élèves, amenés à quitter leur établissement en fin de 3^e, ne se retrouvent dans un lycée ne proposant pas cette langue. La LV2 est ainsi dans une situation paradoxale : les programmes ont d'abord été créés dans sa perspective, mais, malheureusement, l'absence quasi-totale de cursus de LV2 sur le territoire métropolitain a des conséquences graves sur les sections outre-mer (LFJT et Nouvelle-Calédonie) : les parents qui habitent dans ces zones hésitent à inscrire officiellement leurs enfants en LV2 de peur que ces derniers ne retrouvent pas cette option en France. C'est ainsi qu'au lycée franco-japonais de Tôkyô les cours de LV2 sont, semble-t-il, condamnés, alors que les cours hors-programme sont pleins... Le japonais en LV2 est donc dans une situation très difficile et, malheureusement, en LV3, malgré une apparence plus positive, il est aussi voué à un futur incertain.

Le cursus de LV3 concerne l'écrasante majorité des élèves en métropole, à une notable exception près, celle de Paris, où ce cursus n'est pas proposé, sauf dans les établissements privés. Alors que c'est le dispositif le plus important, les réformes qui semblent devoir toucher le lycée dans les prochaines années risquent de rendre difficile le maintien de véritables sections de LV3 avec des titulaires.

Restent les élèves qui désireraient apprendre cette langue, en début de seconde, dans un établissement où il n'y a pas de japonais : ils sont contraints de se retourner vers les cursus de « langues inter-établissements » (LIE) ou du CNED.

Les filières LIE constituent un dispositif propre à l'académie de Paris. Elles permettent aux élèves désireux d'apprendre une langue étrangère, non présente dans leur établissement, de s'inscrire dans le lycée parisien où est enseignée cette langue en LIE. Ils continuent cependant à suivre leurs autres cours dans leur établissement d'origine. Toute l'Île-de-France est concernée, et on imagine aisément les difficultés d'organisation, tant pour les élèves (transport en commun, emploi du temps) que pour les enseignants, ces derniers devant faire face à une très forte hétérogénéité des niveaux et à des motivations très diverses.

De nombreuses langues sont concernées : de l'arabe au chinois, du persan au suédois, du turc au vietnamien, parmi lesquelles le japonais. Ce dernier est enseigné sous cette forme au lycée Racine. En 2008, 180 élèves étaient inscrits. Ils sont regroupés selon des classes de niveau (pas de LV1, LV2 ou LV3) et sont d'origines scolaires très diverses, puisqu'il peut y avoir des élèves de lycées généraux comme de lycées techniques, mais aussi des élèves inscrits en classes prépa, en BTS. Certains élèves sont inscrits parce qu'ils voulaient débiter le japonais, d'autres parce qu'ils avaient étudié cette langue dans un autre établissement, mais que, suite à un changement dans leur scolarité, ils n'avaient plus retrouvé cette option dans leur nouveau lycée. Le cursus LIE exige des élèves un engagement certain, et une motivation à toute épreuve : longs déplacements pour certains, horaires ingrats.

Ce dispositif, aussi contraignant soit-il, et bien qu'il ne soit pas forcément la panacée d'un point de vue pédagogique, mériterait d'être développé dans des grandes villes de province où l'offre de japonais est absente (par exemple : Rouen, Strasbourg, Grenoble).

Un autre système permettant de remédier au manque de sections dans les établissements est constitué par l'enseignement à distance, dispensé par le CNED. 1322 élèves, soit 16 % des effectifs de japonais, y étudient cette langue en LV3. Auparavant, elle pouvait être aussi apprise en LV2, mais cette possibilité a été supprimée voilà plusieurs années. Encore une fois, ce rétrécissement de l'offre est dommageable, puisque celle-ci touche potentiellement toute la France. Comme pour les filières LIE, le public est composé de grands débutants et d'élèves ne trouvant plus de japonais dans leur nouvel établissement. Cette absence de cursus LV2 au CNED est aussi une des raisons pour lesquelles les sections correspondantes dans les établissements ont tant de mal à s'implanter. Que faire si un élève ayant commencé le japonais en 4^e ne trouve pas de japonais dans le lycée où il désire aller ? Le fait qu'il ne puisse pas se retourner vers le CNED n'encourage pas les élèves et, du coup, les établissements, à avoir une politique active en ce sens.

À l'autre bout des possibilités d'apprentissage du japonais dans le secondaire, on rencontre les sections internationales. Elles existent, à l'heure actuelle, dans quatre établissements : le lycée international de Saint-Germain-en-Laye, la cité scolaire internationale de Lyon, le lycée Jean de la Fontaine et le lycée franco-japonais de Tôkyô. Un peu moins de 200 élèves sont ainsi concernés. Ces sections ont pour but d'offrir un enseignement poussé en français et en japonais, et le résultat de ce travail est marqué par le passage du baccalauréat avec option internationale (OIB).

L'OIB, née en 1981, a vu la création d'une session de japonais en 2003. Le niveau d'exigence est très élevé : on peut considérer que le bilinguisme oral et écrit, en japonais et en français, est nécessaire. Les élèves suivent, en plus de leur cours normaux, un cours de langue (à la place de la LV1), calqué sur les cours de japonais au Japon, ainsi qu'un cours d'histoire-géographie en japonais – en plus du cours d'histoire-géographie en français. On comprend donc que ce type de section s'adresse d'abord à des élèves franco-japonais et japonais.

Les épreuves de l'OIB, pour les deux matières concernées, sont établies en concertation avec les autorités éducatives japonaises, même si ce baccalauréat reste un examen français qui n'est pas reconnu au Japon (contrairement à l'AbiBac, le bac franco-allemand). Ces épreuves sont affectées de forts coefficients, pour donner sa couleur internationale à ce baccalauréat. Cela avantage quelque peu les élèves parfaitement japonophones, mais un élève qui aurait de grosses difficultés dans l'expression en français ne réussirait pas forcément ce baccalauréat. À la session de 2007, 1316 candidats ont passé l'OIB, toutes langues confondues. Moins de 20 l'ont passé en japonais (17 reçus lors la session 2007, 16 en 2008, les chiffres étant assez constants). La réussite à ce baccalauréat ne donne pas un accès direct aux universités japonaises (qui fonctionnent avec des examens d'entrée). En revanche, il atteste d'un très haut niveau de japonais, et permet l'inscription aux examens d'entrée dans ces mêmes universités. Il existe, bien sûr, des épreuves de japonais au baccalauréat pour toutes les sections (LV1, LV2, LV3, en séries générales et technologiques, en bac pro).

Il reste, enfin, tout un pan de l'enseignement du japonais très mal connu : celui des ateliers de langue, surtout dans l'enseignement privé. Dans bon nombre de ces établissements, le japonais et la culture japonaise sont présentés, mais, malheureusement, aucune statistique n'est disponible. On ne peut qu'approuver ce genre d'initiative, mais le problème de la formation des personnes responsables de ces ateliers reste entier.

L'aboutissement de l'enseignement du japonais pour de nombreux élèves est le baccalauréat, avec l'acquisition d'un niveau plus ou moins élevé dans cette langue. Mais la concrétisation de leur travail passe aussi par le voyage au Japon, comme auparavant on parlait du voyage en Italie. L'attrait de ce pays et de sa culture est si fort que les élèves sont prêts à s'imposer des sacrifices financiers assez lourds pour aller dans le pays de leur rêve.

Des enseignants sont allés au Japon avec leurs élèves de différentes manières : voyage scolaire, voyage scolaire avec séjour chez l'habitant. Il existe aussi des appariements entre des établissements japonais et français. Mais les difficultés d'organisation de ces voyages (gestion financière très lourde), et celles pour trouver un établissement partenaire au Japon, ont conduit à mener une réflexion au niveau des deux ministères de l'Éducation, japonais et français, ce qui a abouti à la création du réseau COLIBRI, en 2004. Les établissements intéressés doivent signer une charte dans laquelle ils s'engagent à respecter l'esprit du réseau. En 2004, pour la première année, ce sont cinq lycéens français qui purent séjourner, trois semaines, dans des familles japonaises et faire l'expérience de la vie lycéenne japonaise.

Le succès fut immédiat et, en 2008, ce sont 41 élèves (de Vauréal, Paris, Reims, Lille, Valenciennes, Nice, Marseille, Lyon et de Nouvelle-Calédonie) qui sont partis à Tôkyô, Ôsaka, Kôbe, Yokohama, Nishinomiya, Amagasaki, Morioka, alors qu'il y avait 53 candidatures. Le désir de partir au Japon est tellement fort que l'on a vu une élève convaincre son proviseur de signer la charte pour qu'elle puisse participer à l'échange. D'autres travaillent l'été pour pouvoir assumer une part des charges financières (le billet d'avion et les transports sur place). D'autres élèves, enfin, sont plus radicaux et font le « grand saut », en partant pour une plus longue durée (quatre à neuf mois). Ils sont actuellement trois au Japon. Cela demande un important investissement de l'élève et de la famille, car cette dernière doit recevoir aussi pendant la même durée un élève japonais. Mais, à l'inverse du Japon, où les établissements sont plus libres pour reconnaître l'année scolaire en France, l'élève français doit, soit mettre une année scolaire française entre parenthèses, soit effectuer un double cursus : les cours du CNED ainsi que ceux de l'école japonaise dans laquelle il est inscrit. Le réseau propose aussi d'autres échanges, provenant du ministère de l'Éducation japonais.

Nous sommes donc face au schéma suivant : le japonais, très rare en LV1, est peu répandu en LV2 et il a du mal à s'imposer en métropole. Son enseignement se fait surtout sous la forme d'une LV3 dont l'avenir ne paraît pas entièrement assuré. Il existe aussi des sections LIE et OIB, mais fort limitées, alors que le CNED, de son côté, ne répond que partiellement aux demandes des élèves désireux d'apprendre la langue de l'archipel. De ce fait, l'engorgement des sections existantes est patent dans de nombreuses régions. En 2008, par manque de place, 59% des dossiers à Valenciennes, 58% des dossiers à Lyon, 33% des dossiers à Colmar, 39% des dossiers à Paris (lycée Jean de la Fontaine) ont été refusés. Au lycée Racine, 22% des dossiers déposés pour la LIE n'ont pu être retenus pour cause, entre autres, d'incompatibilités d'horaires. Et cet engorgement ne risque pas de s'arranger compte-tenu de ce qu'a été le recrutement de nouveaux enseignants ces dernières années.

Établissements et enseignants

La présence du japonais dans les établissements français est très déséquilibrée. À part le cas très particulier de la Nouvelle-Calédonie, la carte du japonais en France métropolitaine laisse apparaître un quart nord-ouest bien pourvu (Caen, Cherbourg, Rennes, Nantes, Tours, Orléans, Lorient, Lille), de même que l'Île-de-France et, un peu en retrait, le grand Sud-est. En revanche, un grand arc de cercle partant du Sud-ouest, traversant le centre de la France pour remonter jusqu'aux frontières du Nord-est, laisse apparaître un *no man's land* de l'enseignement du japonais, d'où n'émergent quelques îlots (Toulouse, Bordeaux, Lyon, Colmar, Reims). L'égalité d'accès à l'enseignement n'est absolument pas respectée puisque un élève breton ou normand a un choix relatif, tandis qu'un auvergnat ou un lorrain n'aura quasiment aucune possibilité d'accès au japonais (à part le CNED, s'il est lycéen).



Figure 3 : répartition géographique des établissements proposant un enseignement de japonais (CEJF)

La création d'une section de japonais dépend d'abord d'une convergence de trois volontés : une demande des élèves (des parents), une volonté du chef d'établissement, et enfin un appui des autorités administratives. Or, si la demande des élèves est souvent là, les deux autres

volontés font parfois défaut. Les politiques locales des rectorats peuvent parfois mener à des cas ubuesques.

Par exemple, à la fin de l'année scolaire 2007-2008, la fermeture d'une section de japonais était prévue dans un établissement de la région parisienne alors que les classes étaient pleines et que la demande était forte. D'après le rectorat, « une seule langue asiatique » suffisait, le chinois en l'occurrence. L'enseignant se retrouva donc, bien malgré lui, contraint de demander une mutation, laquelle fut bloquée par un refus du rectorat qui souhaitait trouver préalablement un remplaçant ! Finalement, après de très nombreuses pressions et une longue bataille, la section fut provisoirement sauvée.

C'est un exemple parmi d'autres de la précarité des enseignants de japonais dans le secondaire. Sur 82 enseignants, 45 sont non-titulaires (soit 55 % des effectifs). Moins de la moitié sont titulaires (agrégés, certifiés et adjoints d'enseignement). Or, cette situation n'a aucune chance de s'améliorer puisque l'agrégation n'a été ouverte que sporadiquement depuis 2002 et que le CAPES réservé, ouvert durant un certain nombre d'années pour résorber une partie des effectifs non titularisés, n'est plus d'actualité. À l'heure actuelle, la demande répétée d'une réouverture de l'agrégation sur le rythme des années 1980 et 1990, soit deux postes tous les deux ans, de même que la création d'un CAPES (encore plus impérative dans le contexte de la réforme envisagée des concours de recrutement des enseignants) ne semble guère rencontrer d'échos⁵¹.

Parmi les professeurs non-titulaires, les statuts sont variés et très précaires : maîtres auxiliaires, contractuels, vacataires. Même si le niveau de précarité n'est pas forcément le même, ils n'ont pas de postes fixes et peuvent donc, d'une année scolaire à l'autre, se retrouver sans classe.

Le nombre restreint d'enseignants donne un ratio de 89 élèves par enseignant, allant de 24 élèves dans le privé en métropole, à 222 dans le secteur privé en Nouvelle-Calédonie. En moyenne, chaque enseignant, dans le secondaire en métropole, est face à 130 élèves environ, surtout dans les grandes villes métropolitaines. Les départs à la retraite, les cessations d'activité, les décès, font que les titulaires sont de moins en moins nombreux. Il ne s'agit pas, bien sûr, de remettre en cause le travail formidable, et parfois quasiment assimilable à un sacerdoce, des non-titulaires, mais leur précarité et leur recrutement sans aucune formation préalable leur portent préjudice (on constate parfois l'abandon de certains contractuels ou vacataires au bout de quelques semaines, car ils n'ont jamais officié devant une classe).

Agrégés	11 %
Certifiés	15 %
Adjoints d'enseignement	19 %
Maîtres auxiliaires	20 %
Contractuels	28 %
Vacataires	7 %

Répartition des enseignants par statut :
Métropole, DOM-TOM, lycée français

⁵¹ À l'heure de mettre sous presse, nous apprenons l'ouverture d'une session de l'agrégation en 2010.

Se pose en effet le problème de la formation et du recrutement des enseignants. Depuis 2006, aucun concours n'a été ouvert. De 1985 jusqu'en 1998, deux postes avaient été proposés tous les deux ans à l'agrégation, puis, en 2000 et en 2001, deux fois quatre postes (mais seulement un pourvu en 2001). Enfin, de façon erratique, un poste a été ouvert en 2003 et en 2006. Vingt-trois agrégés ont donc été recrutés depuis 1985, dont neuf enseignent aujourd'hui dans le secondaire (un est en disponibilité), avec une très grosse concentration parisienne. La déperdition de personnes censées être les plus à même d'enseigner est donc importante. Elle s'explique essentiellement par des départs dans le supérieur (PRAG et maîtres de conférences), que l'absence d'un CAPES ne permet pas de contrebalancer.

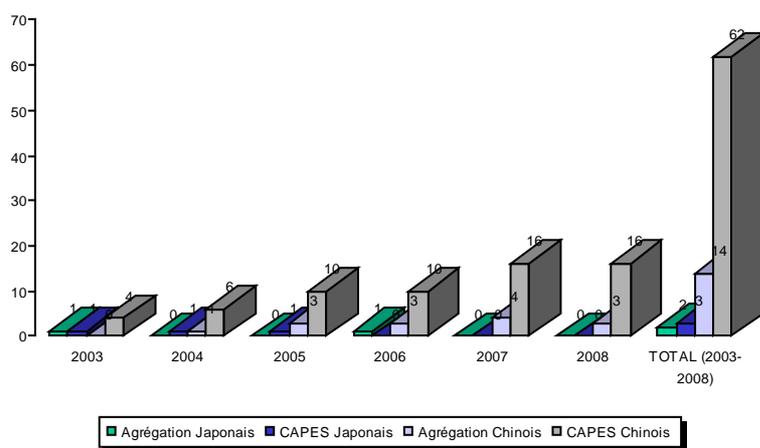


Figure 4 : évolution comparée (japonais et chinois) du nombre de postes offerts aux différents concours (CEJF)

Les restrictions budgétaires sont souvent invoquées pour expliquer l'absence d'ouverture du concours d'agrégation externe. Mais quand on analyse l'évolution des postes proposés à l'agrégation et au CAPES de chinois pendant la même période, on peut se poser des questions. De même, des chiffres sont parfois allégués qui tendraient à montrer qu'il existe trop de titulaires en sur-service : ils sont inexacts et ne correspondent pas à la réalité du terrain.

La situation est donc de plus en plus difficile : alors que la pression pour ouvrir de nouvelles sections est de plus en plus importante, le nombre de professeurs titulaires disponibles ne cesse de diminuer : les deux nouvelles sections créées en 2008, au lycée Jacques Feyder d'Épinay-sur-Seine (académie de Créteil) et au lycée Jules Guesde à Montpellier, n'ont pu être ouvertes qu'en faisant appel à des non-titulaires, un vacataire et un maître-auxiliaire. La situation, si rien n'est fait rapidement, risque de se retourner contre le japonais dans son ensemble : en l'absence de personnes capables d'enseigner cette langue (certains établissements recherchent désespérément des enseignants de japonais depuis de nombreuses années), les établissements se retourneront vers le chinois, là où les titulaires existent.

Enfin le profil des enseignants des sections internationales est encore plus spécifique : ce sont obligatoirement des enseignants japonais, ayant les diplômes japonais pour pouvoir enseigner leur langue ou l'histoire et la géographie de leur pays. Par conséquent, ils ne sont pas payés par l'État français, mais par les familles. Ce sont des sections privées, ou semi-privées dans certains cas, dans des établissements publics.

La situation est donc très préoccupante du côté des enseignants. Pourtant des signaux forts ont été envoyés par le ministère de l'Éducation, avec l'intégration du japonais parmi les langues pour lesquelles de nouveaux programmes de collège ont été publiés. On pourrait ainsi attendre, naïvement peut-être, que cette intégration du japonais parmi les langues possédant un programme soit suivie d'un effort pour appliquer celui-ci, ce qui passe, bien sûr, par le recrutement de nouveaux titulaires. Pour le moment, ce n'est pas le cas.

Cet état des lieux de l'enseignement du japonais montre combien il y a une différence de vision entre deux mondes qui devraient pourtant s'entendre : celui des élèves potentiels et celui des autorités. Tout indique que la demande est là (dossiers refusés par manque de place), et que la motivation des élèves n'est pas un vain mot (séjours au Japon). De plus, le Japon demeure sans conteste une puissance économique de premier rang. Et pourtant, la demande d'apprentissage se heurte à la réalité du terrain : certaines régions de France n'ont aucun enseignement de japonais (et on ne voit pas pourquoi un jeune limougeaud devrait être obligé d'être moins intéressé par le japonais qu'un jeune niçois), le nombre d'enseignants titulaires baisse et va continuer à baisser, inéluctablement, avec l'absence de nouveaux postes, et les quelques créations de section sont très précaires.

On veut souvent opposer le chinois et le japonais, au prétexte qu'une seule langue asiatique suffit et qu'il n'est pas souhaitable de diluer l'offre des langues. Mais avant de la diluer, encore faudrait-il l'avoir. De plus, ce ne sont pas les mêmes élèves qui veulent apprendre le japonais et le chinois. Enfin, vouloir opposer ces deux langues ne peut qu'avoir des effets négatifs sur le japonais, à court terme, et sur le chinois, à long terme.

Il serait dommage que nous manquions ce moment critique, mais également opportun, pour l'enseignement du japonais. La culture japonaise n'a jamais été aussi présente parmi la jeunesse française. Elle l'est encore plus que durant les années 90. C'est justement maintenant qu'il faudrait comprendre que proposer une offre plus équitable, sur tout le territoire français, de l'enseignement du japonais serait un enrichissement pour notre pays (à l'heure de la mondialisation et d'une uniformisation des cultures). Car l'image de la France au Japon, un de nos grands partenaires économiques, ne pourrait qu'en souffrir si la langue japonaise devait à terme disparaître des langues enseignées dans le secondaire.

Le développement du japonais dans les universités en France : état des lieux et perspectives

Cécile Sakai,
université Paris Diderot – Paris 7

Depuis les années 1980, l'enseignement du japonais – plus précisément de la langue et de la civilisation japonaises – dans les universités françaises a connu une croissance continue, liée à l'augmentation des flux étudiants. La création progressive d'un certain nombre de postes d'encadrement, particulièrement de maîtres de conférences, dans environ 25 universités sur l'ensemble du territoire national, a répondu partiellement à la demande. La situation depuis les années 2000 est stabilisée, bien que l'encadrement soit insuffisant au regard des effectifs étudiants (ce qui explique l'instauration de *numerus clausus* en première année de licence dans plusieurs établissements⁵²). Mais, en dehors de l'anglais dont le statut reste prépondérant, le japonais fait partie des grandes langues proposées dans le supérieur en France – ce qui confère à notre pays une position dominante dans la cartographie européenne de l'enseignement du japonais à l'université.

On esquissera ici un état des lieux et quelques perspectives, qui complètent une présentation sur la place du japonais dans les grandes écoles, ainsi que dans les offres privées et associatives⁵³. Après avoir introduit quelques données statistiques et historiques, on commentera l'évolution actuelle, liée aux récentes réformes universitaires, telles que le LMD (formation licence master doctorat, en 3, 5 et 8 ans, accompagnée de crédits – ECTS – validables dans toutes les universités européennes⁵⁴), les PRES (Pôles de recherche et d'enseignement supérieur⁵⁵), voire les fusions d'universités⁵⁶. Ces réformes tendent à créer, sous l'effet de mutualisations successives, quelques grands pôles d'enseignement et de recherche, parisiens et régionaux, où la formation proposée, allant de la licence jusqu'au doctorat de spécialité, bénéficie de l'encadrement de laboratoires aréaux ou régionaux⁵⁷ et assure la relève des spécialistes⁵⁸. Parallèlement, de nombreuses universités ont créé,

⁵² Notamment à l'Inalco (650 en L1) et à l'université Paris Diderot (180 en L1) pour la rentrée 2008.

⁵³ Voir ici-même : Yôko Ishii-Li, « L'essor du japonais dans les grandes écoles et dans les formations pour adultes ».

⁵⁴ Processus, dit « de Bologne », d'harmonisation européenne des structures de formation dans les établissements d'enseignement supérieur. La Déclaration de Bologne, avec 29 pays signataires, date du 19 juin 1999, et a été suivie par un ensemble de réformes toujours en cours.

⁵⁵ Il s'agit d'alliances fortes entre plusieurs établissements d'enseignement supérieur.

⁵⁶ C'est notamment le cas des trois universités de Strasbourg, depuis janvier 2009. On renverra au bilan annuel : « État de l'enseignement supérieur et de la recherche 2008 », accessible sur le site :

<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr>

⁵⁷ La seule équipe de recherche proprement aréale (spécialisée sur le Japon) est le Centre d'études japonaises (CEJ, équipe d'accueil 1441) de l'Inalco. Les autres laboratoires importants travaillent sur l'Asie, comme entité régionale : on citera l'UMR 8155 (Centre de recherches sur les civilisations chinoise, japonaise, tibétaine : EHESS, Collège de France, Université Paris Diderot), l'UMR 8173 (Centre de recherches sur la Chine, la Corée, le Japon : EHESS, Université Paris Diderot), l'Institut d'Asie orientale (IAO, UMR 5062, ENS-LSH, Université Lumière Lyon 2, IEP Lyon), tous adossés au CNRS.

⁵⁸ Le terme de « civilisation » recouvre un grand nombre de disciplines relevant des sciences humaines et sociales. Les études religieuses et littéraires ont longtemps représenté en France les pôles principaux, complétés récemment par les recherches en histoire culturelle et intellectuelle. Les sciences sociales (sociologie, économie,

maintenu ou développé des centres de moindre dimension, proposant des formations d'initiation, des licences LEA (langues étrangères appliquées), ou encore des masters de type professionnel. L'ensemble forme un tissu d'une certaine densité.

Quelques données statistiques

En 2008, l'on recense 85 universités en France, qui comptent, selon une enquête de la Fondation du Japon publiée en 2006, 26 centres d'enseignement du japonais⁵⁹ : autrement dit, près d'un tiers des universités françaises participent d'une façon ou d'une autre à l'offre de japonais dans le supérieur.

Cette même enquête totalisait pour le supérieur en France : 102 institutions, 277 enseignants, 8 451 apprenants, faisant de la France le premier pays européen pour la diffusion du japonais dans le supérieur⁶⁰ (suivent l'Allemagne : 5 797 apprenants ; l'Italie : 4 005 apprenants ; le Royaume Uni : 3 630, loin devant les autres pays européens).

Les statistiques doivent toutefois être maniées avec précaution : les chiffres cités ici incluent les grandes écoles, écoles de commerce, écoles supérieures privées, par exemple, et évoluent chaque année. Ainsi, sur les quelque 8 500 inscrits dans le supérieur, environ 5 000 étudiants dans les universités, dans un rapport de pyramide inversée par rapport au secondaire⁶¹, tandis que d'autres pays, le Royaume-Uni notamment, comptent beaucoup plus d'apprenants dans le secondaire que dans le supérieur⁶². Les configurations sont très différentes d'un pays à un autre, et il faudrait pouvoir évaluer leur pertinence respective.

Dans tous les cas, les évolutions sont rapides : par exemple, les fusions en cours (Strasbourg, Aix-Marseille, Lyon) vont réduire le nombre d'universités, tout en créant des ensembles plus massifs. D'autre part, les centres d'enseignement de japonais sont de taille extrêmement variable, du plus gros département abrité par l'Institut national des langues et civilisations orientales (LanguesO') à Paris, qui compte plus de 1400 étudiants en japonais, au plus petit, par exemple à l'Université de Bourgogne (Dijon), où l'on compte une mini-formation en initiation. Il faut donc croiser plusieurs données pour pouvoir établir une cartographie objective.

Les principaux centres sont, dans l'ordre décroissant des effectifs étudiants inscrits en diplôme principal⁶³ (LLCE, LEA, doctorats ; données 2007 ou 2008, arrondies à l'unité supérieure) :

politologie, etc.) constituent un pôle émergent, dont les travaux répondent à une véritable attente d'expertises contemporaines.

⁵⁹ D'après *Survey Report on Japanese-Language Education Abroad 2006 – Present Condition of Overseas Japanese-Language Education*. Voir en particulier *Directory of Overseas Japanese-Language Educational Institutions*. Les enquêtes sont en principe menées tous les trois à quatre ans. Les statistiques sont accessibles sur le site : <http://www.jppe.go.jp/e/japan/oversea/survey.html>

⁶⁰ La France occupe par ailleurs le premier rang en Europe pour les effectifs des candidats au Test international de japonais (*Nihongo nôryoku shiken*) organisé annuellement (1 365 candidats aux quatre niveaux en 2007).

⁶¹ Il s'agit là de la situation en métropole. Une récente enquête sur le secondaire, menée par le CEJF, montre que plus de 3000 élèves étudient le japonais dans les collèges et lycées de Nouvelle Calédonie, ce qui modifie les données statistiques globales. Les effets géo-politico-économiques jouent certainement un rôle particulier. Voir ici-même « Le japonais dans le secondaire : une situation paradoxale ».

⁶² *Present Condition of Overseas Japanese-Language Education Summary*, op. cit., p. 20-21 : pour le Royaume-Uni, sont recensés en 2006 : 8 510 apprenants dans le secondaire, pour 3 630 apprenants dans le supérieur.

⁶³ Nous n'avons donc pas comptabilisé ici ni les diplômes non nationaux (DU), ni les modules d'initiation (Lansad : Langue pour spécialistes d'autres disciplines), dont les effectifs peuvent être considérables. En DU par

- Paris : INALCO, 1440 étudiants
- Paris : Université Paris Diderot – Paris 7, 480 étudiants
- Toulouse-le-Mirail : 410 étudiants
- Bordeaux 3 Michel de Montaigne : 410 étudiants
- Lyon 3 Jean Moulin : 390 étudiants
- Lille 3 Charles de Gaulle : 240 étudiants
- Aix-Marseille 1 : 230 étudiants
- Strasbourg 2 Marc Bloch : 210 étudiants
- Grenoble 3 Stendhal : 180 étudiants.

On citera encore les centres suivants : Université d'Orléans, Cergy-Pontoise, Université de technologie de Compiègne, Nantes, Université de Versailles et Saint-Quentin en Yvelines, Le Havre, Rennes 2, Bretagne occidentale (Brest), Université Paul Cézanne Aix-Marseille 3, Université de Marne-la-Vallée, Université catholique de l'Ouest (Angers), Université d'Angers, Université de Metz, Université de Bourgogne, Université des sciences et technologies de Lille, Université de Franche-Comté, Université du Maine.

Il faut également mentionner les formations en master et en doctorat qui sont assurées de façon complémentaire, outre plusieurs des établissements cités, par trois autres établissements d'enseignement supérieur à Paris : l'École des hautes études en sciences sociales (EHESS), l'École pratique des hautes études (EPHE), et l'École française d'Extrême-Orient (EFEO). En outre, quelques enseignements sont dispensés par une dizaine de chercheurs du Centre national de la recherche scientifique (CNRS)⁶⁴, affectés dans différents laboratoires à spécialité régionale ou disciplinaire. Rappelons que la plupart des Écoles normales supérieures offrent aussi une initiation au japonais.

Une présentation exhaustive nécessiterait une approche beaucoup plus fine. En effet, tous ces diplômes sont de natures différentes ; de plus le terme d'« inscrits » concerne les inscrits administratifs, ce qui ne préjuge pas de la présence aux cours, et encore moins de la réussite aux diplômes ! Il faut savoir que le taux d'échec reste important en licence, en particulier en première année où il approche les 50 % : souvent les jeunes étudiants n'ont pas une conscience suffisante des difficultés inhérentes à l'apprentissage d'une langue tout à fait hétérogène, qui fait appel à plusieurs aptitudes, notamment une excellente mémoire visuelle, un travail intensif et régulier, et – apparent paradoxe – un bon niveau en français à la fois pour les traductions, et pour les synthèses et analyses en civilisation. Par un dispositif récent, appelé « orientation active », les équipes pédagogiques peuvent conseiller les futurs étudiants dans leurs choix de filières : il s'agit essentiellement d'éviter les échecs trop prévisibles en première année, autrement dit de trouver un bon ajustement entre les compétences du futur étudiant et le cursus souhaité.

Par ailleurs, il faut rappeler que si le supérieur en France assure une formation spécialisée, il répond aussi à une demande croissante et massive d'initiation à la langue japonaise, émanant

exemple, Bordeaux 3 recense 180 étudiants, Lyon 3, 150 étudiants. En Lansad, Grenoble 3 compte 350 étudiants, Strasbourg 2, 270 étudiants par exemple.

⁶⁴ On soulignera ici le très faible nombre de chercheurs Cnrs spécialistes du Japon. Pour constituer une force de recherche significative, il faudrait, non seulement compenser les prochains départs à la retraite, mais mener une politique audacieuse de recrutement et de programmation scientifique. Les réformes en cours, qui établissent davantage de passerelles entre la recherche et l'enseignement supérieur, pourraient peut-être permettre de développer le potentiel recherche de façon plus dynamique.

d'autres étudiants (notamment scientifiques) et de salariés. Or ce sont là deux missions bien distinctes qui sont actuellement assurées par les mêmes équipes d'enseignants-chercheurs en petit nombre et surchargées de travail. Sans aucun doute, cette situation de saturation des universités est une spécificité française qui pourrait être partiellement résorbée par une meilleure répartition des missions entre le supérieur et le secondaire.

Si l'on examine le cas d'une langue comparable comme le chinois, on constate que la situation est différente. Elle est en effet plus équilibrée, avec une offre également importante dans le secondaire et dans le supérieur. Depuis une dizaine d'années, l'augmentation systématique de l'encadrement dans le secondaire (via les concours de type CAPES et agrégation) semble avoir déclenché une baisse progressive des effectifs de chinois dans le supérieur. D'autres facteurs interfèrent dans ce jeu de bascule, mais la question de l'articulation entre le secondaire et le supérieur mérite d'être étudiée de près, tant du point de vue des objectifs que de l'efficacité.

Le tournant des années 1980, puis 1990

Pour ce qui est des considérations historiques⁶⁵, nous rappellerons simplement ici l'importance des années 1980, qui ont représenté un tournant décisif dans la diffusion du japonais en France. Tandis que la position du Japon comme deuxième puissance économique finissait par être reconnue, après bien des controverses, le Japon de son côté entreprenait pour la première fois de mener une politique culturelle extérieure, autour des arts, de la littérature, de l'enseignement du japonais. Reconnaissance et stratégies de légitimation se sont rencontrées ainsi, en sorte que l'intérêt pour le Japon et la langue japonaise s'est fortement développé : la curiosité pour une culture particulière, considérée comme originale, s'est renforcée d'espoirs d'insertion professionnelle dans les secteurs économiques et commerciaux.

Une autre étape a été franchie à la fin des années 1990, avec un autre vecteur, celui du succès mondial de la « culture jeune » japonaise (mangas, films d'animation, jeux vidéos, produits dérivés, également mode, design, musique pop...), appelée parfois « néo-japonisme ». Cet ensemble de produits culturels technologiques fonde l'intérêt pour le Japon de la jeune génération française – qui vient s'inscrire massivement dans les universités. La question qu'il faudrait poser ici serait sans doute celle de la validité des projets étudiants, entre passions, espoirs, réussites remarquables, et parfois illusions perdues, mais ceci est un autre débat.

Un bilan positif ?

L'ensemble du territoire national est donc couvert par une offre de formation assez complète, qui tend depuis une dizaine d'années vers une diversification des objectifs.

La liste des principaux diplômes en témoigne :

– LLCE (Lettres, langues, civilisations étrangères, en cursus LMD), destinés à former des spécialistes de profil recherche⁶⁶, avec des créations plus récentes de parcours de master professionnel.

⁶⁵ Nous renvoyons à la présentation de Pascal Griolet, ici-même.

⁶⁶ Depuis 2006, un master recherche « Études japonaises », cohabilité entre l'Inalco et l'Université Paris Diderot, représente la formation la plus importante en France, et en Europe.

– LEA (Langues étrangères appliquées, le plus souvent anglais/japonais, en cursus LM), caractérisés par une formation bilingue, avec un tronc commun en gestion, commerce ou relations internationales.

Cette liste inclut également des diplômes et modules non nationaux, tels que les DU (Diplômes Universitaires), consistant en cours payants organisés sur deux ou trois années, le plus souvent liés à la Formation continue, et le Lansad évoqué plus haut.

Chacun, en quelque sorte, peut trouver de quoi remplir son panier. Toutefois deux objectifs restent à atteindre. D'une part, une meilleure articulation entre apprentissage linguistique et disciplinaire⁶⁷, avec, pour modèle, une double formation, tant du point de vue de la recherche que de la construction d'une compétence professionnelle. D'autre part, une meilleure articulation avec la professionnalisation, laquelle représente un chantier majeur à court terme. Les universités sont appelées à encadrer davantage l'insertion professionnelle des diplômés, à tous les niveaux (licence, master et doctorat), et cela concerne naturellement le japonais aussi.

Au-delà des frontières, deux aspects positifs attirent l'attention. D'abord, sur le plan européen, la formation supérieure en France est, comme on l'a vu, très bien placée du point de vue des effectifs. Quelque 200 enseignants-chercheurs, chercheurs, répétiteurs, lecteurs, et autres contractuels et vacataires⁶⁸, pour encadrer quelque 5000 étudiants : l'effet de masse est évident. Les études japonaises s'inscrivent pleinement dans le processus de démocratisation de l'enseignement supérieur en France.

D'autre part, l'internationalisation des savoirs est en marche. La coopération universitaire franco-japonaise se développe fortement autour des conventions bilatérales (plus de 620 accords interuniversitaires, recensés en mars 2008)⁶⁹, permettant aux étudiants français de séjourner sur les campus japonais et vice-versa. On notera également, depuis 1996, le « Programme 8 »⁷⁰ fondé sur des échanges entre six universités des pôles de Grenoble et de Strasbourg et sept universités nationales japonaises ; ainsi qu'au niveau du 3^e cycle, le Collège doctoral franco-japonais, créé en 2002, qui permet à 33 universités japonaises et 54 universités françaises d'organiser des séjours de recherche pour quelques dizaines de doctorants de toutes les disciplines chaque année⁷¹.

Cet axe fort franco-japonais est complété par de nombreux échanges européens de type Erasmus, et quelques échanges avec les États-Unis. Des masters intégrés européens sont à l'étude. Pour les enseignants-chercheurs et chercheurs, plusieurs réseaux européens permettent des interactions fructueuses, notamment l'European Association for Japanese Studies (EAJS), qui se réunit tous les trois ans. La mobilité et la connaissance d'un monde ouvert sont des facteurs-clés de la réussite d'une formation.

⁶⁷ On notera une particularité de l'université Paris Diderot, qui offre en licence des cursus « majeur/mineur », aux effectifs limités compte tenu des exigences de qualité, qui permettent de combiner l'apprentissage d'une langue orientale avec celle d'une des autres disciplines enseignées à l'université.

⁶⁸ Nous ne comptons ici que les personnels liés aux universités. Ces chiffres sont à rapprocher de ceux de la Société française des études japonaises (Sfej), fondée en 1990, qui regroupe environ 250 spécialistes du Japon en France. Elle organise un colloque bisannuel qui permet notamment aux doctorants de présenter leurs travaux. Pour plus d'informations, voir le site : <http://sfej.asso.fr//>

⁶⁹ Voir : <http://www.ambafrance.jp.org/IMG/pdf/AuditAccordsFinalMars2008.pdf>

⁷⁰ Ce programme est né du plan « 20 actions pour l'an 2000 », signé par le président Jacques Chirac et le premier ministre Hashimoto Ryûtarô en 1996. 40 étudiants de master des deux pays bénéficient de ce programme d'échanges. Les universités japonaises sont : Hokkaidô, Tôhoku, Tôkyô, Nagoya, Ôsaka, Kyôto, Kyûshû.

⁷¹ Voir pour plus d'informations : http://www.cdfj.jp/index_french.htm.

Perspectives d'avenir

L'internationalisation que nous vivons aujourd'hui implique que soit défendue une politique nationale à géométrie variable, qui conserve une place essentielle au plurilinguisme, face aux tentations hégémoniques. La croissance continue du japonais dans le supérieur est un gage d'avenir. C'est aussi une condition absolue pour le développement d'une recherche en sciences humaines et sociales qui soit à la hauteur des enjeux contemporains : personne ne pourrait plus songer à développer des thèses de qualité, sur aucun sujet, sans maîtriser parfaitement la langue du pays (tant pour les travaux de terrain que pour la maîtrise de la bibliographie critique), comme d'ailleurs aucune réflexion novatrice ne peut se développer sans une connaissance parfaite de la discipline.

Mais il faut savoir se projeter dans l'avenir. Quelles sont les pistes du futur ? Des choix actuels dépendent des dynamiques qui peuvent renouveler les approches et les rendre plus lisibles et efficaces, non seulement dans le milieu académique, national et international, mais par rapport au grand public – aspect clairement problématique des études japonaises en France. À cette étape, la nécessité d'une réflexion stratégique et collective se fait ressentir. L'on pourrait préconiser, par exemple, la création d'un Comité d'orientation stratégique qui associerait tous les acteurs, y compris des experts étrangers, et qui pourrait se pencher sur une vision prospective, à dix ans, voire vingt ans⁷². Non pas pour enfermer l'avenir dans un programme rigide, mais pour repérer les domaines prioritaires, les axes innovants, et construire une organisation de la recherche plus puissante, afin de continuer d'assurer une place d'excellence à l'expertise française – et européenne – sur le Japon dans le monde.

⁷² Indubitablement, l'exercice est complexe : sans prendre l'ampleur d'un programme comme « France 2025 », piloté par Éric Besson avec l'appui du Centre d'analyse stratégique, une réflexion synthétique, concertée et critique permettrait sans doute d'établir le diagnostic nécessaire pour pouvoir poser les jalons d'un développement cohérent du domaine.

L'essor du japonais dans les grandes écoles et les formations pour adultes

Ishii Yôko,
École polytechnique

Cette contribution a pour objet de présenter la situation de l'enseignement du japonais dans le supérieur, hors université, en France, ainsi que d'observer son développement depuis les années 1970 jusqu'à nos jours, dans le but d'esquisser quelques perspectives d'avenir. À cet effet, notre étude recouvrira les secteurs assez vastes et disparates que sont, d'une part, les grandes écoles, les classes de BTS et les classes préparatoires pour le supérieur, et, d'autre part, l'Institut de Poitiers du CNED, les organismes publics de formation, les écoles privées et les associations pour la formation des adultes.

Pour le sujet que nous abordons ici, il n'existe pas d'études approfondies, ni de données chiffrées systématiques et détaillées dans la longue durée. Nous pouvons toutefois nous faire une certaine idée de l'évolution du nombre des effectifs apprenant le japonais en France sur la base des statistiques établies par la Fondation du Japon et de notre propre enquête menée auprès de certains organismes, bien que la diversité et la complexité de la nature des établissements aient rendu l'approche difficile.

Évolution générale de l'enseignement du japonais en France

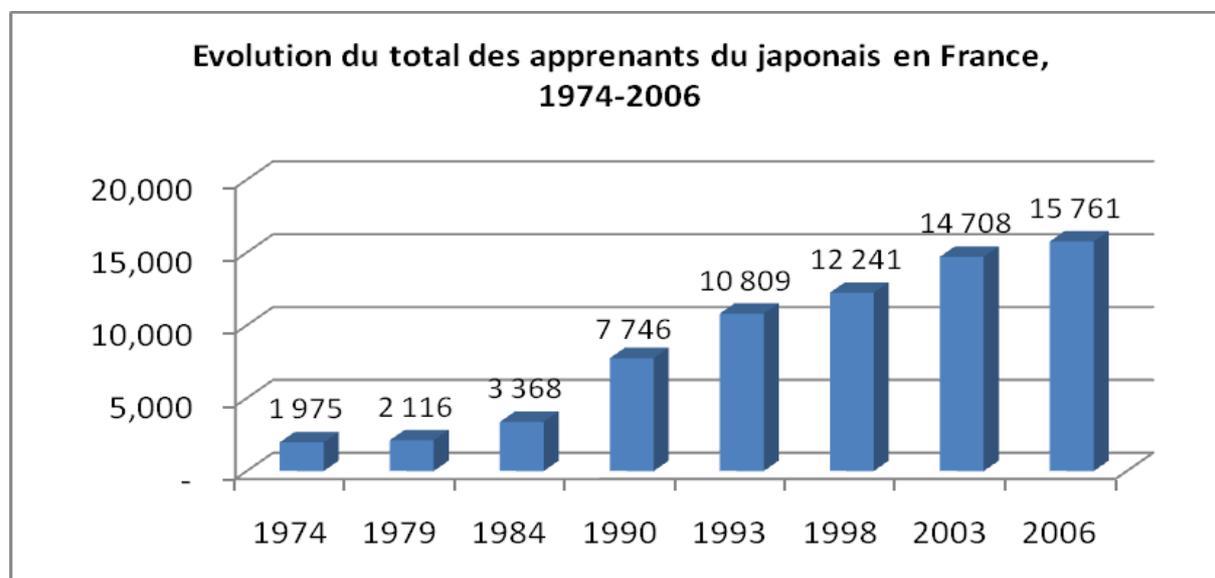
C'est au milieu des années 1970 que l'on a enregistré, en France comme ailleurs dans le monde, une forte demande d'apprentissage du japonais de la part d'un public sortant du cadre traditionnel des universités et des grands établissements tels que l'Institut national des langues et civilisations orientales et l'Université Paris 7, voués à la formation des spécialistes du Japon. Cette période correspond à la montée en puissance de l'économie japonaise. C'est dans cette ambiance tendant à la généralisation de l'enseignement du japonais auprès d'un public plus large que les grandes écoles ont commencé à ouvrir des cours de japonais.

L'enseignement du japonais a littéralement explosé au milieu des années 1980, il s'est alors propagé dans le secondaire, dans la formation continue et au CNED. Par la suite, dès le début des années 1990, le Japon est entré, comme on le sait, dans une période de stagnation économique. Malgré cela, le nombre des apprenants du japonais n'a cessé d'augmenter, notamment chez les jeunes Français, grâce à la diffusion d'éléments de la culture populaire japonaise, tels que les mangas et les jeux vidéo. Ce phénomène est encore plus fort aujourd'hui.

Cet intérêt des Français pour la langue et la culture japonaises a fait passer le nombre des apprenants du japonais, entre 1974 et 2006, de 1 975 à 15 761 (voir graphique 1). L'effectif, après avoir passé la barre des 10 000 apprenants vers 1992, a donc été multiplié par huit en l'espace de trente ans⁷³.

⁷³ Japan Foundation (www.jpff.go.jp), *Survey Report on Japanese-Language Education Abroad*, 1974, 1979-1980, 1984-1985, 1990, 1993-1994, 1998, 2003, 2009 ; CNED (Centre national d'enseignement à distance),

Graphique 1



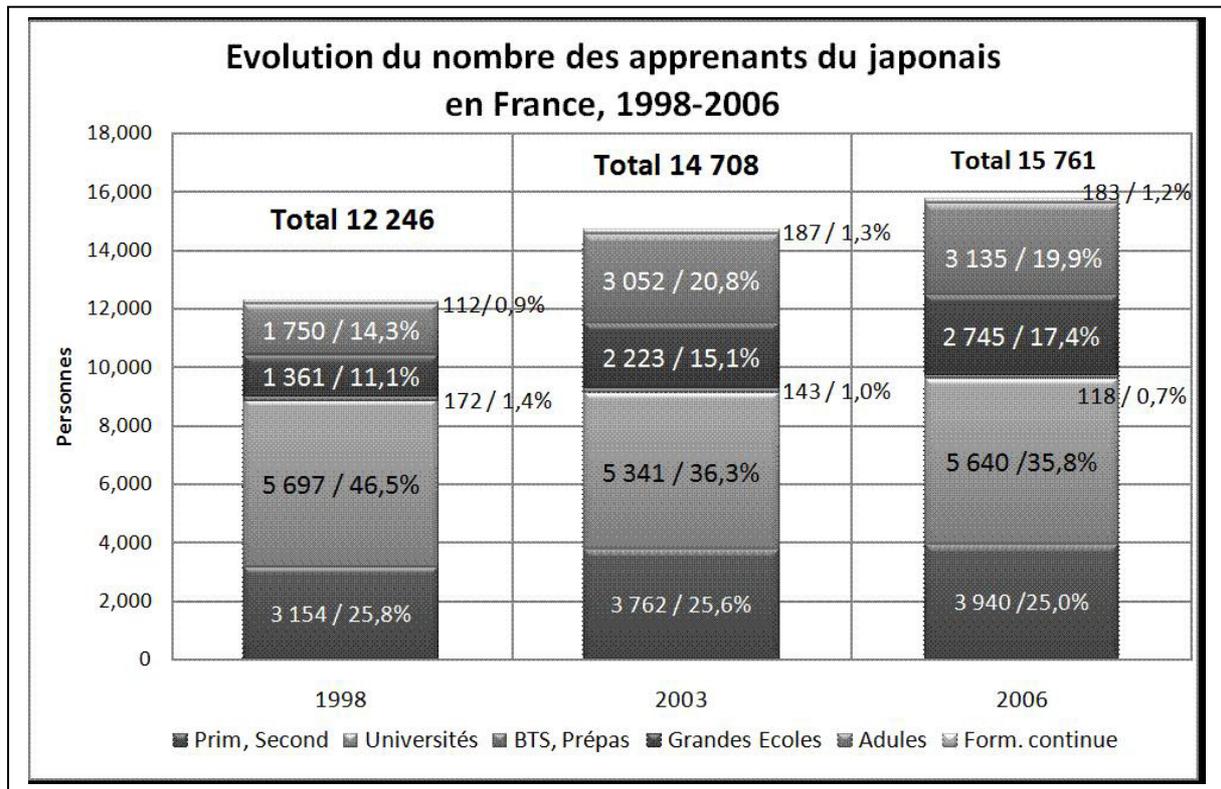
Un examen détaillé des chiffres nous permet de comprendre l'évolution par catégories d'apprenants. À cet effet, nous disposons des statistiques établies par la Fondation du Japon en 1998, 2003 et 2006. L'analyse de ces données indique que toutes les catégories d'apprenants ont enregistré une croissance significative.

Tableau 1

	Prim./second.	Université	BTS/prépas	Gdes écoles	Adultes	F. continue	Total
1998	3154 (25,8%)	5697 (46,5%)	172 (1,4%)	1361 (11,1%)	1750 (14,3%)	112 (0,9%)	12246
2003	3762 (25,6%)	5341 (36,3%)	143 (1,0%)	2223 (15,1%)	3052 (20,8%)	187 (1,3%)	14708
2006	3940 (25,0%)	5640 (35,8%)	118 (0,7%)	2745 (17,4%)	3135 (19,9%)	183 (1,2%)	15761

Institut de Poitiers, Département des Langues ; enquête effectuée par l'auteure elle-même auprès de plusieurs associations.

Graphique 2



La comparaison des statistiques concernant la France avec celles établies au niveau mondial fait apparaître une particularité française : les apprenants du japonais dans le supérieur représentent plus de la moitié de l'effectif total (près de 54 % en 2006), pour environ un quart (27 %) ailleurs dans le monde, par exemple la Grande-Bretagne (24 %).

Quant aux effectifs en japonais dans le secondaire en France, les statistiques de la Fondation du Japon font état de 3 940 élèves pour 2006, alors que l'enquête réalisée pour 2008 par le CEJF (Comité pour l'enseignement du japonais en France) donne le chiffre de 8 356 élèves (collégiens et lycéens) japonisants. Cet écart du simple au double est sans doute dû, soit à une réelle augmentation du nombre d'élèves en deux ans, soit à la différence des méthodes d'enquête et de décomptage, soit à ces deux causes combinées dans une certaine mesure.

Les apprenants du japonais dans l'enseignement supérieur

L'ensemble de l'enseignement supérieur

Pour observer l'évolution des effectifs en japonais dans le supérieur entre 1998 et 2006, nous avons classé les établissements en trois catégories : les universités, les grandes écoles et les classes BTS (brevet technique et scientifique) et les classes préparatoires. Le nombre total des apprenants dans le supérieur, y compris les universités, est passé de 7 230 en 1998 à 8 500 en 2006, soit une hausse de 1 300 étudiants en huit ans. Le trait marquant dans l'évolution des effectifs pour cette période, c'est que la proportion des apprenants à l'université a diminué en passant de 79 % du total du supérieur à 66 %, avec des effectifs à peu près inchangés (autour de 5 600 étudiants) entre les deux périodes.

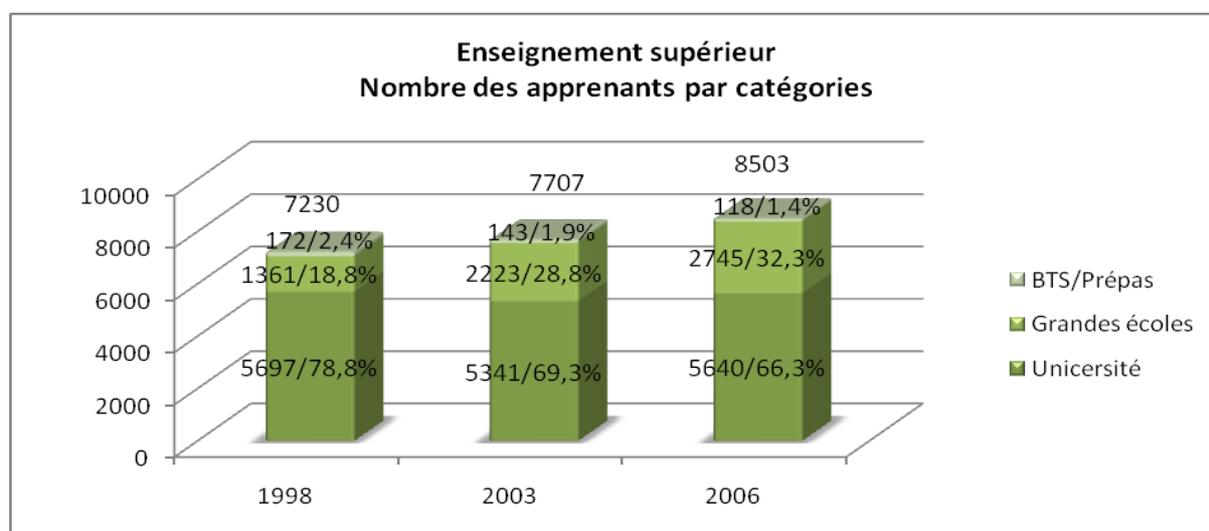
Le changement le plus notable s'est produit dans les grandes écoles. Le nombre d'élèves japonisants y a doublé en 8 ans, passant de 1 360 (19 % du total), en 1998, à 2 745 (32 %), en 2006.

Quant à la catégorie « BTS et prépas », le nombre des apprenants du japonais, peu important dès le départ, a diminué, passant de 172, en 1998, à 118, en 2006, soit seulement 2,4 % et 1,4 % du total respectivement.

Tableau 2

	Universités	Grandes écoles	BTS + prépas	Total
1998	5697 (78,8%)	1361 (18,8%)	172 (2,4%)	7230
2003	5341 (69,3%)	2223 (28,8%)	143 (1,9%)	7707
2006	5640 (66,3%)	2745 (32,3%)	118 (1,4%)	8503

Graphique 3



Les grandes écoles et les établissements assimilés

D'après la publication de la Fondation du Japon (1998), l'École supérieure de commerce de Paris est la première (1978) grande école à avoir son cours de japonais. L'exemple de l'ESCP va être suivi, au cours des années 1980, par vingt-trois autres écoles sur tout le territoire français. Pour ne citer que les écoles renommées, il s'agira de l'École centrale de Lyon (1980), de l'École nationale supérieure des arts et métiers (1981), de SUPÉLEC (1981), de l'École des mines de Paris et de l'ESSEC (1982), de HEC (1983), de l'École centrale de Paris (1984), de l'École normale supérieure (1985), et, enfin, de l'École polytechnique et de Sciences-po (1987). Les classes de japonais se sont multipliées dans d'autres établissements moins connus dans les années 1990. Selon les indications de la Fondation du Japon, le japonais est enseigné, en 2006, dans 70 grandes écoles.

Comme nous l'avons vu plus haut, le nombre total des japonisants dans les grandes écoles a doublé, en s'élevant, entre 1998 et 2006, de 1 361 à 2 745.

Tableau 3

Année	1998	2003	2006
Nb des établissements	45	59	70
Nb des élèves	1 361	2 223	2 745
Nb des enseignants	89 (dont 76 natifs)	98 (dont 76 natifs)	125 (dont 106 natifs)
Nb d'élèves / enseignant	17,2	24,1	22,9

Ces établissements ont des statuts variés, et ils dépendent de différents organismes étatiques, publics, privés, d'où des politiques et des attitudes différentes envers l'enseignement du japonais. En ce qui concerne l'encadrement, les statistiques sur le nombre des enseignants dans ces grandes écoles, fournies par la Fondation du Japon, sont sujettes à caution, en raison de la probabilité d'un double ou triple comptage des enseignants lorsque ces derniers enseignent dans deux ou trois établissements différents. C'est la raison pour laquelle on pourrait raisonnablement estimer que le nombre réel des enseignants se situe davantage légèrement au-dessus de la moitié de l'effectif annoncé.

La situation des enseignants de japonais est, dans ces institutions, précaire et instable. Ces derniers sont, en principe et à quelques exceptions près, vacataires. Ils doivent avoir un emploi principal ou un statut de profession libérale. Quant à la compétence requise à l'embauche, il n'existe pas de règles précises en termes de diplôme. Tout est laissé à la discrétion de chaque établissement, sachant toutefois que, en pratique, un niveau (diplôme) minimum de Master 1 ou 2 est exigé.

Comme le tableau 3 le montre, 85 % des enseignants ont pour langue maternelle le japonais. Leur formation est très variée. Nombreux sont ceux à avoir reçu leur formation au Japon dans des organismes tels que la Fondation du Japon, les universités japonaises et les écoles privées qui dispensent des cours pour former les enseignants de japonais.

Les apprenants du japonais des grandes écoles sont de futurs ingénieurs, hommes d'affaires, administrateurs. L'enseignement de la langue se veut donc pratique, afin de leur donner de bonnes bases de langue et quelques notions de civilisation japonaise.

Le japonais est donc enseigné comme deuxième ou troisième langue obligatoire ou facultative durant trois ans. Le nombre d'heures de cours varie entre 50 à 90 par an, selon les écoles. Au terme de trois années d'études de japonais, les élèves atteignent généralement le niveau A2 du Cadre européen commun de référence pour les langues⁷⁴ ou, dans le meilleur des cas, le niveau B1. Nous constatons, depuis quelques années, qu'un certain nombre d'élèves, munis d'une certaine connaissance du japonais en arrivant à l'école, du fait de leur engouement pour les séries japonaises (très en vogue chez les jeunes), atteignent, à la fin de leurs études, un niveau assez élevé (B2 ou C1).

Les cours de langue permettent également aux élèves de découvrir la société, l'histoire, la culture, la pensée du Japon, et de donner une autre façon d'exprimer sa sensibilité, car les professeurs de japonais ont fonction de fenêtre sur le Japon. Dans les grandes écoles, un stage est obligatoire pour chaque année scolaire : un stage ouvrier en première année, un stage

⁷⁴ Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques (www.coe.int/lang), Strasbourg (2005), Éditions Didier, Paris, 2006.

scientifique en deuxième année et un stage de fin d'études en troisième année. Les élèves japonisants partent souvent au Japon dans ce cadre. C'est un facteur important qui sert aux élèves à entrer en contact direct avec la vie, la société, les pratiques et la manière d'agir et de penser des Japonais. Ils reviennent en France plein d'enthousiasme.

La catégorie « BTS + Prépas »

D'après la Fondation du Japon, le premier cours de japonais, dans le cadre du BTS, a été créé au lycée Racine en 1967. Quant aux classes préparatoires, un seul lycée propose actuellement le japonais en LV2. Il s'agit du lycée Janson de Sailly. Ces cours sont organisés sous la tutelle du ministère de l'Éducation nationale.

Dans cette catégorie, le nombre d'établissements se limite à six en 2006, et le nombre d'élèves a connu une diminution, entre 1998 et 2006, de 172 à 118. Ces 118 lycéens japonisants représentent 0,7 % du total des apprenants du japonais en France (graphique 2). En outre, en 2008, les cours du lycée polyvalent Albert de Mun ont été supprimés. Cette catégorie est la seule à connaître une diminution, aussi bien du nombre d'établissements que de celui des effectifs d'apprenants.

Tableau 4

Année	1998	2003	2006
Nb des établissements	8	6	6
Nb des élèves	172	143	118

Formation pour adultes

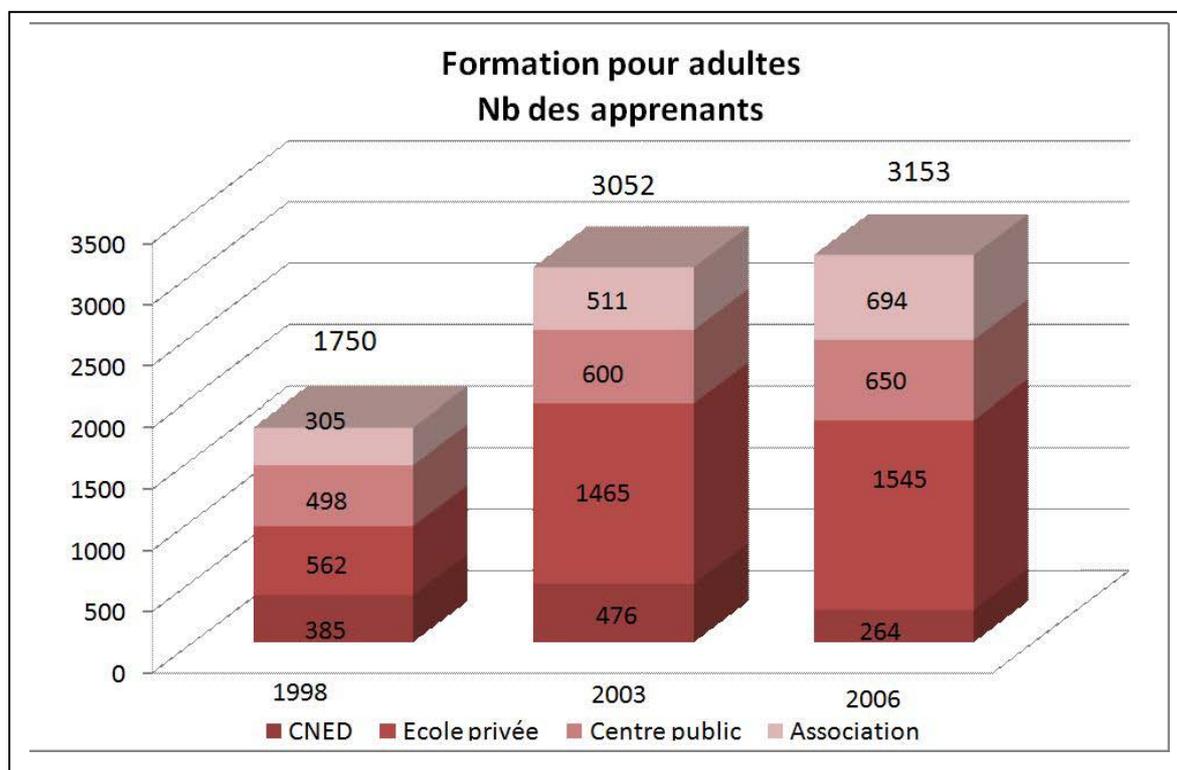
La formation pour adultes se divise en deux catégories d'organismes : le Centre national d'enseignement à distance (Institut de Poitiers – Futuroscope) et les organismes hors système éducatif, tels que les écoles privées spécialisées en japonais, les organismes publics de formation (cours municipaux, Greta, *etc.*) et les associations amicales franco-japonaises.

Comme le tableau 5 le montre, le nombre des apprenants de cette catégorie a augmenté de 80 % en 8 ans. En 2006, il occupe près de 20 % du nombre total des apprenants.

Tableau 5

Année	1998	2003	2006
Nb des apprenants	1 750	3 052	3 135

Graphique 4



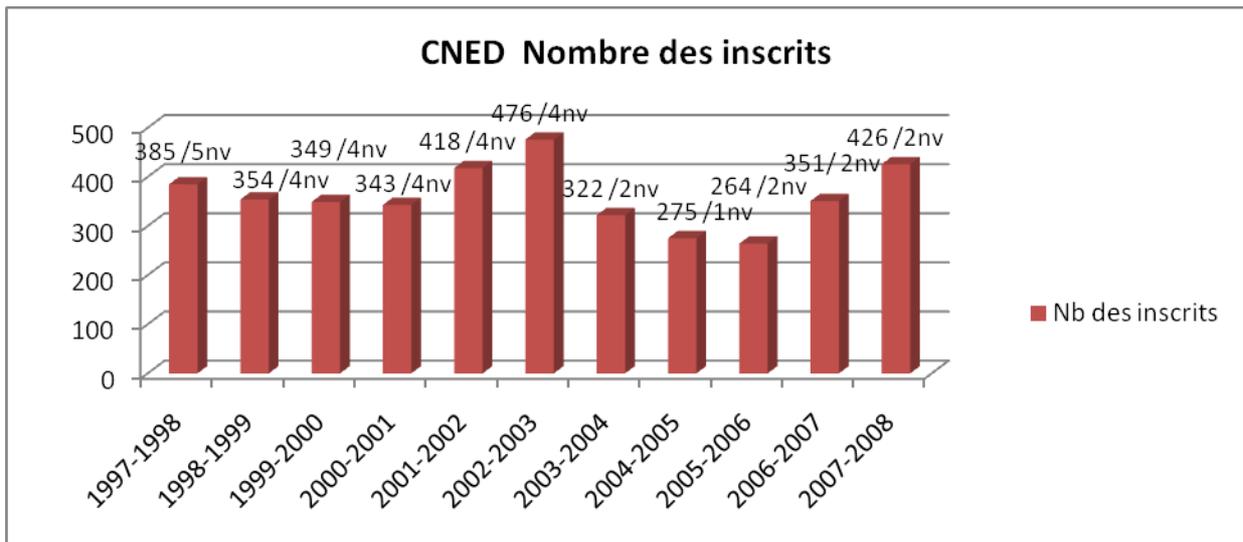
Centre national d'enseignement à distance – Institut de Poitiers

Le Centre national d'enseignement à distance est un organisme sous la tutelle du ministère l'Éducation nationale. Le CNED comprend trois centres :

- Institut de Rouen pour collégiens,
- Institut de Rennes pour lycéens,
- Institut de Poitiers pour adultes.

Spécialisé dans l'enseignement à distance, le CNED a instauré les cours de japonais en 1978. Ici, nous ne prendrons en compte que de l'Institut de Poitiers.

Graphique 5



Le graphique 5 présente l'évolution du nombre des inscrits au cours de japonais à l'Institut de Poitiers, entre les exercices 1997-1998 et 2007-2008. Il a été établi d'après les statistiques fournies par le Centre.

Il y a dix ans, le Centre offrait les formations en cinq niveaux. Mais le niveau 5 (fort) a été fermé, en 1998-1999, pour cause de manque de candidats. En raison de leur obsolescence, les niveaux 4 et 3 ont connu le même sort en 2004-2005. Le niveau 1, qui correspond au niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour les langues⁷⁵, a bénéficié d'une révision dès janvier 2000. Le niveau 2, correspondant au niveau A2 européen, est d'abord fermé en 2004, révisé, et entre à nouveau en fonction en janvier 2005. L'ouverture du troisième niveau (niveau B1 européen) est prévue pour 2010.

Les nouveaux cours des niveaux 1 et 2 étant bien installés, le nombre des inscrits augmente régulièrement depuis 2005. En octobre 2008, il y avait déjà 326 inscrits, alors que l'année venait de commencer (on peut s'inscrire tout au long de l'année).

Le Centre nous a signalé un fait intéressant : le nombre non négligeable de jeunes s'adressant à l'Institut de Poitiers pour étudier le japonais (mais aussi le chinois). Ces derniers n'ont souvent pas besoin d'une note de japonais pour leur bulletin scolaire, puisqu'ils suivent déjà deux ou trois cours de langue dans leur collège ou lycée. Les autres, qui souhaitent apprendre le japonais ou le chinois comme LV2 ou LV3 dans le cadre de leur cursus scolaire, doivent obligatoirement s'adresser à l'Institut de Rennes (lycée) ou de Rouen (collège) pour faire valider leur résultat. Il existe donc un public de jeunes très motivés, passionnés des mangas, des arts martiaux, ou tout simplement de la culture japonaise, qui suit ces cours initialement prévus pour les adultes dans ce centre.

Organismes de formation hors système scolaire

Cette catégorie regroupe des centres de formation publics comme les cours municipaux, le Greta, les écoles privées et les associations qui dispensent des cours de japonais.

⁷⁵ Cf. note 2.

C'est l'Association culturelle franco-japonaise de Tenri qui est le premier établissement privé à ouvrir, en 1971, des cours de japonais.

Tableau 6

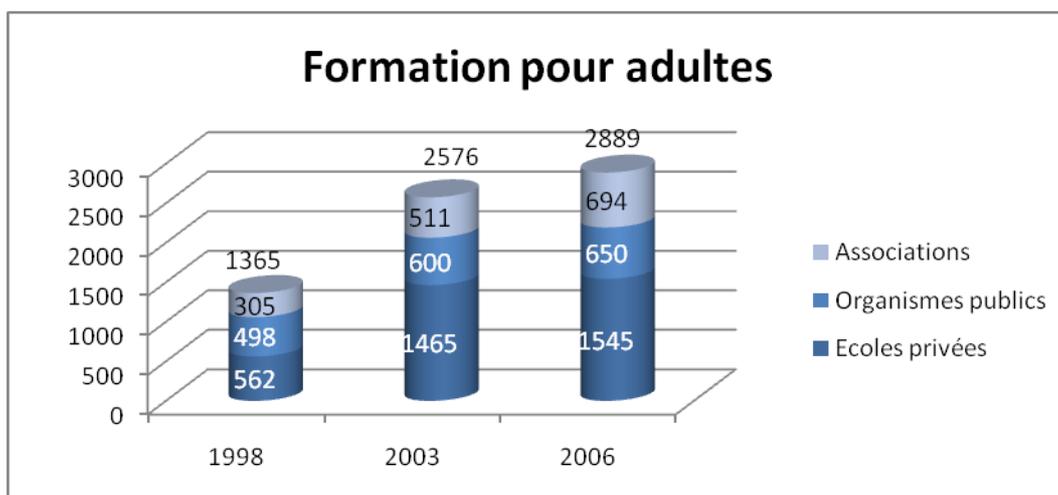
Années	Total	Écoles privées	Organismes publics	Associations
1998	39	10	11	18
2003	36	13	9	14
2006	44	13	15	16

Tableau 7

Années	Total	Écoles privées	Organismes publics	Associations
1998	1365	562 (41,2%)	498 (36,5%)	305 (22,3%)
2003	2576	1465 (56,9%)	600 (23,3%)	511 (19,8%)
2006	2889	1545 (53,5%)	650 (22,5%)	694 (24,0 %)

Dans cette catégorie, le nombre des établissements s'est stabilisé autour de 40 à 45, mais le nombre des apprenants a doublé en 8 ans, en passant, entre 1998 et 2006, de 1 365 à 2 900. Les écoles privées ont réalisé la progression la plus remarquable.

Graphique 6



Nous ne disposons pas de statistiques pour 2007 et 2008, mais des échos persistants présagent d'une forte demande en 2008. Nous pouvons citer l'exemple de l'Association pour le développement de la langue et de la culture (à Lyon) qui voit le nombre des auditeurs de son cours de japonais augmenter d'année en année : 37 en 2006-2007, 43 en 2007-2008, 60 en 2008-2009.

En plus des centres de formation que nous venons d'évoquer, il existe aussi des écoles de langues de type Berlitz qui proposent le japonais lorsque les clients le demandent. Ces cas ne sont pas comptés dans les statistiques.

Les écoles privées, spécialisées dans l'enseignement du japonais, offrent des cours de japonais en plusieurs niveaux et organisent également des séjours linguistiques au Japon. Les associations proposent non seulement des cours de langue, mais aussi des cours d'initiation à la culture japonaise comme la cuisine, la calligraphie, l'origami, le go.

Le public de ces cours est, en principe, composé de personnes éprises de la langue, de la culture et de la société japonaises. Ce sont des amateurs intéressés et passionnés des choses du Japon, ou des pratiquants d'un sport comme le judo, l'aïkido, le kendo, ou des conjoint(e) ou ami(e)s de Japonais(e), ou bien encore des artistes, peintres ou des musiciens.

Conclusion

L'analyse des statistiques nous permet d'affirmer qu'en France l'enseignement du japonais a considérablement pris de l'importance depuis le milieu des années 1970, compte tenu d'un nombre total d'apprenants multiplié par huit entre 1974 et 2006, passant de 2 000 à près de 15 800.

La tendance générale depuis le début des années 1990 est caractérisée par un accroissement général du nombre des apprenants dans toutes les catégories d'établissements. Entre 1990 et 2006, les effectifs ont doublé, en passant de 7 700 à 16 000, malgré le contexte économique peu brillant du Japon. Cela signifie que des facteurs autres que l'économie ont contribué à

attirer un public toujours plus large (collégiens, lycéens, étudiants, adultes) vers l'apprentissage du japonais. La culture populaire, mangas et dessins animés, joue sans nul doute un rôle décisif.

Nous avons pu observer de manière détaillée l'évolution du nombre des apprenants durant la période allant de 1998 à 2006, pour laquelle les statistiques donnent les chiffres par catégorie d'organismes. Durant cette période, le primaire et le secondaire ont vu une faible hausse des effectifs d'élèves (de 3 200 à 3 900) ; les universités enregistraient un nombre total d'étudiants japonisants stabilisé autour de 5 700 ; les grandes écoles ont connu une forte progression avec 1 361 élèves en 1998 et 2 745 en 2006, soit un doublement en huit ans ; les organismes de formation pour adultes (hors université) ont connu une augmentation de 80 %. Quant au secondaire, le nombre des apprenants du japonais s'élève à 8 356 en 2008, ce qui représente un accroissement de plus de 100 % pendant cette période, d'après l'enquête menée par le Comité pour l'Enseignement du Japonais en France (CEJF).

En somme, nous pouvons dire que le nombre des apprenants du japonais en France est en hausse constante dans toutes les catégories de formation, sauf les universités où les effectifs se trouvent stabilisés depuis une dizaine d'années.

Par conséquent, pour l'avenir, il faudrait prévoir la formation adéquate des enseignants de japonais, revoir à la hausse la capacité d'accueil tant sur le plan quantitatif que qualitatif, et préparer des outils pédagogiques (manuels, équipement audio-visuel et informatique) dignes d'un enseignement se voulant moderne comme des besoins des apprenants.

Pédagogie de l'enseignement du japonais

Les nouveaux programmes de japonais langue vivante

Jean Bazantay,
université d'Orléans
Lionel Mérand,
lycée La Fontaine, Paris

Les programmes dont il est ici question ont été publiés en avril et septembre 2007⁷⁶, ils concernent l'apprentissage du japonais au collège. Ils ne sont pas parus isolément, mais s'intègrent dans le cadre de la refonte de l'ensemble des programmes de langue vivante de l'enseignement secondaire⁷⁷. Ces textes officiels seront suivis de recueils de ressources pédagogiques destinés à aider les enseignants à les mettre en œuvre.

Le cadre spécifique du collège

Avant d'entrer dans le détail des textes, il convient de rappeler quelques spécificités du public pour lequel ils ont été conçus. Ces programmes s'adressent en effet à des collégiens qui souhaitent étudier le japonais, soit comme LV1 à partir de la sixième, soit comme LV2 à partir de la quatrième, et qui n'ont donc guère plus d'une dizaine d'années. À cet âge, les élèves ne sont pas encore habitués à manier des concepts abstraits, leur concentration est limitée, et l'enseignant est confronté à des problèmes de lenteur d'écriture, d'absence d'autonomie dans la prise de note ou dans l'organisation du classeur, ce qui rendra nécessaire l'adoption de pratiques pédagogiques adaptées.

L'âge du public impose également une grande vigilance dans le choix des supports pédagogiques. À ce stade de l'apprentissage, même si l'utilisation de documents authentiques reste possible, surtout à des fins de démonstration, l'enseignant privilégiera des documents « didactisés ». Il veillera à choisir des matériaux variés qui répondent avant tout aux objectifs du programme sans se limiter, par exemple, à la progression d'un unique manuel, souvent inadapté aux contraintes scolaires.

Malgré ces contraintes spécifiques liées à la maturité intellectuelle des élèves, le cadre scolaire offre de nombreux avantages. À raison de 3 à 4 heures hebdomadaires durant 7 ans pour la LV1 et de 5 heures pour la LV2, il ancre l'apprentissage sur la longue durée, ce qui permettra aux élèves d'assimiler progressivement les nouvelles notions ou les caractères. On peut également espérer qu'à un moment donné de leur scolarité, les élèves auront l'opportunité d'aller compléter leur apprentissage par un séjour au Japon, dans le cadre d'un échange ou d'un voyage de classe.

⁷⁶ B.O. du ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement et de la recherche, n° 7 du 26 avril 2007 et n° 32 du 13 septembre 2007.

⁷⁷ Autres langues concernées: allemand, anglais, arabe, chinois, espagnol, hébreu, italien portugais, russe.

La genèse du projet

Il faut également rappeler le rôle clef qu'a joué le Comité pour l'enseignement du japonais en France (CEJF) pour impulser la dynamique qui nous permet aujourd'hui de présenter ces programmes. L'élaboration de programmes de japonais a en effet constitué l'un des axes prioritaires d'un plan d'action défini à l'issue d'un état des lieux de l'enseignement du japonais dressé le 18 juin 2005.

Un groupe de travail⁷⁸, réunissant des enseignants de toutes origines (université, grandes écoles, enseignement secondaire, conseillers linguistiques de la Fondation du Japon) et des deux nationalités, française et japonaise, a alors été constitué sur la base du volontariat, avec pour mission d'élaborer des propositions. Ce groupe a tenu des réunions mensuelles, de septembre 2005 à avril 2006, qui furent le lieu d'une activité fébrile. Le propos n'est pas de revenir ici sur les détails du fonctionnement du groupe, puis de son rattachement au Bureau des programmes d'enseignement de la DGESCO. Cela a, du reste, déjà fait l'objet d'une présentation⁷⁹. Toutefois, pour les personnes qui l'auraient encore ignoré, il était important de rappeler que ces programmes étaient l'émanation d'une réflexion collective.

Signification des programmes

La publication de ces référentiels a une grande signification pour les enseignants. En reconnaissant au japonais le statut de langue à part entière dans la carte des langues, au même titre que les autres langues à grande diffusion, la valeur est d'abord symbolique.

Ils constituent également un outil pédagogique permettant d'asseoir les enseignements sur une référence commune. Ils auront des répercussions sur la cohérence de l'enseignement dispensé ou sur l'organisation des examens. De ce point de vue, la situation antérieure, où l'enseignement avait été mis en place sans avoir arrêté des contenus précis, était un vide qui restait à combler. Ils permettent, enfin, de clarifier des pratiques pédagogiques pouvant être extrêmement variables, suivant les enseignants, et de préciser les stratégies cognitives à mettre en œuvre pour un apprentissage efficace.

Orientations générales

Apports du Cadre européen commun de référence pour les langues

Les programmes s'appuient sur le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) qui, en définissant en six niveaux de compétence ascendants ce que les apprenants doivent maîtriser pour communiquer, constitue un outil de référence pour la définition des objectifs et l'évaluation de la progression de l'apprentissage.

Le CECRL place les activités de communication langagière au centre de l'apprentissage suivant trois pôles :

⁷⁸ Liste des membres (par ordre alphabétique) : Ban Eiko, Frédérique Barazer, Jean Bazantay, Furihata Atsuko, Fusako Gapihan, Higashi Tomoko, Oliver Magnani, Miura Junko, Lionel Mérand, Nadine Nervi, Gérald Peloux, Ôshima Hiroko, Yoshie Poncheele, Vincent Portier, Temma Nobuko, et la participation de Kitajô Junko.

⁷⁹ Deuxième atelier sur l'enseignement du japonais en France, Maison de la Culture du Japon à Paris, le 26 janvier 2008.

Réception

- Compréhension de l'oral
- Compréhension de l'écrit

Production

- Expression orale en continu
- Expression écrite

Interaction orale

À chaque étape, il indique des repères dans la progression qui permettent de situer l'apprentissage en termes de compétences par rapport à celui d'une autre langue (ou à la même langue dans un autre contexte).

Un découpage en deux paliers au collège

Comme pour les autres langues vivantes, les programmes de japonais pour le collège sont organisés en deux paliers successifs (palier 1 et palier 2) pour s'adapter au cadre scolaire.

– Palier 1 :

Le niveau visé à l'issue de ce palier qui s'étale sur deux ans est fixé à A2. Il définit également les compétences intermédiaires (A1). Ces objectifs sont communs à toutes les langues, même si une distinction s'impose entre les langues commencées au primaire et celles dont l'apprentissage démarre au collège. Pour les premières, le niveau de départ à l'entrée au collège est pratiquement A1 et le temps nécessaire pour terminer le palier 1 sera plus court que pour une langue comme le japonais (qu'à de rares exceptions près on commence au collège). Les objectifs ne sauraient donc être exactement les mêmes pour toutes les langues. Par ailleurs, le CECRL n'ayant pas été élaboré pour le cadre scolaire, la validation d'un niveau ne correspond qu'assez rarement au découpage temporel annuel : atteindre un niveau peut prendre moins d'une année (A1) ou au contraire beaucoup plus dans les niveaux supérieurs.

– Palier 2 :

Le Palier 2 fixe les niveaux attendus en fin de collège et décrit les compétences à acquérir pour y parvenir. Le niveau visé en fin de collège est B1. La question de savoir si l'on pouvait progresser en japonais au même rythme que dans les autres langues européennes a fait l'objet de nombreuses discussions. Si, pour les compétences orales, aucun argument de fond ne justifiait qu'un traitement particulier soit accordé au japonais, la situation est de toute évidence fort différente à l'écrit où l'apprentissage des caractères réclame de longues années d'efforts. Pour tenir compte de cette spécificité et sur le modèle du chinois avec lequel il partage ce système d'écriture idéographique, des aménagements ont pu être faits. Le niveau B1 n'est plus un objectif impératif, mais un niveau visé vers lequel on doit tendre.

Tableau récapitulatif de la progression

1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année
Palier 1 (LV1 : approx. 250 heures d'enseignement) (LV2 : approx. 216 heures d'enseignement)		Palier 2 (LV1 : approx. 468 heures d'enseignement)	
A1	A2	A2+ ~ B1 « tendre vers le niveau B1 »	

Explicitation des niveaux

L'examen des tableaux suivants extraits du CECRL permet de cerner plus concrètement à quoi correspondent les niveaux retenus.

Niveaux communs de compétences⁸⁰

A1 Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

A2 Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.

B1 Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.

De manière encore plus pragmatique, la grille d'auto-évaluation suivante (CECRL, p. 26) énumère des savoir-faire concrets pour chaque niveau. Ces éléments aisément compréhensibles par tout apprenant montrent bien le caractère universel du Cadre.

⁸⁰ *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)*, Division des politiques linguistiques, Strasbourg, Conseil de l'Europe / Éditions Didier, Paris, 2005, extrait Tableau 1, p.25

Niveaux communs de compétences - grille pour l'auto-évaluation

		A1	A2	B1
C O M P R E N D R E	Écouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatif à ce qui me concerne de près (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.
	Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.
P A R L E R	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).

	S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simple ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux m'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.
É C R I R E	Écrire	Je peux écrire une courte carte postale, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemples des remerciements.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent à titre personnel. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire des expériences et impressions.

L'examen de ces deux tableaux montre bien que, même si ce n'était pas leur destination première, les niveaux de compétences, tels qu'ils ont été définis dans le CECRL, sont tout à fait pertinents pour évaluer l'enseignement des langues dans le cadre scolaire. Ces niveaux de compétences ont été explicités par des descripteurs communs pour toutes les langues vivantes (voir Préambule commun) ; le travail du groupe qui s'est penché sur les programmes de japonais a consisté à les aménager, puis à les traduire en compétences concrètes spécifiques.

Les compétences orales

À propos du travail de l'oral en classe

Malgré la relative simplicité du système phonologique japonais, les compétences orales sont difficiles à travailler et parfois négligées par les enseignants. Plusieurs facteurs peuvent expliquer cette situation.

De la part des enseignants :

- Tendance générale des études japonaises (aussi bien dans l'enseignement supérieur que dans le secondaire) à privilégier l'écrit, qui est plus tangible ;
- Manque de connaissances en matière de didactique. La plupart des enseignants n'ont pas reçu de formation en la matière, et leur unique référence pour enseigner le japonais reste souvent l'enseignement qu'ils ont eux-mêmes reçu, dans le système universitaire ;
- Difficulté d'évaluation des compétences orales ;
- Éloignement du Japon et côté « artificiel » de la prise de parole en japonais dans un environnement « franco-français ».

De la part des élèves :

- Vocabulaire ou tournures à disposition insuffisants ;
- Méconnaissance de modèles discursifs ;
- Décalage entre le vocabulaire de base et les préoccupations réelles des élèves.

Par ailleurs, dans la classe de japonais, la compétence orale était jusque-là assez mal définie et pouvait recouvrir des activités assez différentes suivant les enseignants. Elle englobait finalement tout ce qui, peu ou prou, relevait de la prise de parole (exposé, jeu de rôle, réponse à des questions, participation en classe, etc.), sans distinguer, par exemple, s'il s'agissait d'un travail d'expression en continu ou d'interaction, et sans toujours prendre en compte, ni la compréhension orale, qui conditionne pourtant, en amont, une prise de parole pertinente, ni les autres mécanismes cognitifs en action.

La distinction de trois types de compétences orales (expression orale, compréhension orale et interaction), qui est faite dans ces programmes, rend compte de la diversité des actes que recouvre l'oral. Elle constitue ainsi un apport important pour les enseignants qui devront mettre en œuvre des stratégies pour travailler chaque composante de cette compétence, que ce soit de manière dissociée ou combinée, ainsi que pour les évaluer. Intégrer ces trois composantes assez tôt devrait favoriser un développement harmonieux de l'oral.

L'approche retenue (par tâche) permet d'offrir de nombreuses situations d'exercer l'oral en donnant à la grammaire ou au lexique le statut d'outils au service de la tâche à réaliser. À cet égard, dans un souci de simplification, seuls les outils minimaux dont les élèves auront besoin pour réaliser telle ou telle tâche ont été retenus⁸¹.

Le parti pris de ces programmes est donc de mettre l'oral au centre de l'apprentissage, et l'enseignant doit veiller à mettre en place quelques aménagements pour remédier aux obstacles énumérés ci-dessous. Voici quelques suggestions :

- Multiplier les occasions d'exposition à la langue

Le japonais doit être la langue de communication en classe et, pour éviter le côté artificiel d'un changement soudain de langue, le « rituel de début de classe » favorisera une immersion progressive. Il est également recommandé d'exploiter plus systématiquement les outils à disposition pour faire entendre différentes voix ou styles d'expression.

- Encourager les élèves à utiliser les nouveaux médias (l'imprégnation linguistique ne saurait se restreindre aux seules heures de la classe).
- Sensibiliser les élèves aux schémas discursifs proprement japonais en multipliant les observations possibles à partir des dialogues étudiés.
- Intégrer des exercices oraux dans la progression et réfléchir à leur évaluation.
- Réfléchir attentivement aux tâches demandées et à la graduation de la difficulté. De nombreux exercices sont en effet voués à l'échec en raison d'un défaut au niveau de la conception (il peut être par exemple trop demandé à l'élève qui est alors dans l'incapacité de répondre aux attentes).

Compréhension de l'oral

Parce que cette compétence conditionne la prise de parole, l'entraînement à la compréhension de l'oral occupe une place stratégique (notamment au palier 1). Dès le début de l'apprentissage, un entraînement rigoureux et progressif doit permettre aux élèves de

⁸¹ On notera, à la lecture des exemples de formulation indiqués au regard des types d'intervention, que de nombreuses tâches peuvent finalement être effectuées avec des moyens assez simples.

développer et d'affiner leurs capacités de discrimination des phonèmes, du rythme ou de l'intonation, afin de les reproduire correctement et de construire des stratégies d'accès au sens. L'écoute d'un même message prononcé par différents locuteurs constituera également un exercice très utile. L'apprentissage de quelques stratégies à mettre en œuvre pour suppléer au déficit de compréhension devra ainsi faire partie intégrante de l'enseignement. Il s'agit notamment d'apprendre aux élèves à induire du sens à partir d'éléments aisément reconnaissables, tels que l'intonation ou les mots de liaison. Enfin, l'étendue du vocabulaire et des tournures reconnus dans les activités de réception étant toujours plus vaste que celle des outils maniés activement, des savoirs exigibles uniquement en reconnaissance ont été signalés dans les tableaux récapitulatifs.

Si les capacités exigées à chacun des niveaux sont théoriquement les mêmes pour toutes les langues, il a été nécessaire de procéder à quelques aménagements en fonction de la langue et de la culture japonaises. Par exemple, bien que « se présenter ou présenter simplement des personnes » soit considéré comme une capacité relevant du niveau A2, compte tenu du caractère stéréotypé de la présentation (*jiko shōkai*) et de sa fonction sociale extrêmement importante, elle apparaît dès le début de l'apprentissage. Cette compétence va ensuite se construire et s'affiner tout au long de l'apprentissage, ce qui explique pourquoi on la retrouve aux niveaux supérieurs. De la même manière « suivre le fil d'une histoire avec des aides appropriées » qui relève en théorie du niveau A1 sera assez difficile pour les débutants. Dans les premiers temps, les récits se limiteront à de brefs comptes rendus ou à la description succincte des activités d'une journée ou des vacances.

Le tableau suivant fait la synthèse des capacités retenues aux deux paliers du collège et permet de percevoir les objectifs de l'apprentissage dans leur logique dynamique.

Compréhension de l'oral

Palier 1	Palier 2
Être capable de comprendre une intervention brève si elle est claire et simple	L'élève sera capable de comprendre les points essentiels d'une intervention énoncée dans un langage clair et standard
Instructions et consignes en situation de classe L'élève sera capable de comprendre ce qui est dit pour réaliser une tâche, ou pour répondre à une demande	Instructions et consignes détaillées : – consignes de classe – salle informatique ou multimédia – activités (jeux, jeux de rôles, sorties, etc.)
Expressions familières de la vie quotidienne – salutations (prendre congé, remercier, s'excuser) – considérations météorologiques	Informations brèves : – présentations – messages téléphoniques – messages publicitaires – annonces dans les transports en commun, les lieux publics – journaux télévisés, radiophoniques

<ul style="list-style-type: none"> – expression de la demande et du souhait – félicitations, compliments – appréciations, – encouragements – descriptions d’objets, de lieux ou d’êtres vivants – proposition, invitation 	(extraits didactisés)
<p>Présentations</p> <p>L’élève sera capable de comprendre des informations relatives</p> <ul style="list-style-type: none"> – à l’identité – à la famille – à l’état général – aux goûts – aux loisirs – aux souhaits 	<p>Conversations, en situation réelle ou simulée :</p> <ul style="list-style-type: none"> – jeux de rôles – vie courante (films, dessins animés, etc.)
<p>Brefs récits (comptes rendus), description d’une journée, de ses vacances ...</p> <p>L’élève sera capable de comprendre un bref récit (compte rendu)</p>	<p>Interventions courtes et suivies</p> <p>L’élève sera capable de suivre un exposé court sur un sujet familier :</p> <ul style="list-style-type: none"> – présentations de livres, de films, de villes, de biographies, etc. – exposé – discours – récits d’expériences vécues – contes, fictions
<p>Comprendre des indications chiffrées</p> <ul style="list-style-type: none"> – indication du nombre (ou indications chiffrées) – numéros de téléphone – horaires – dates, anniversaires – durée – âge – prix 	Chansons

Expression orale en continu

Le tableau suivant (CECRL, p. 28), qui apporte des précisions qualitatives sur la langue parlée aux différents niveaux de compétences, a servi de point de départ à la réflexion sur les capacités à retenir pour les paliers 1 et 2.

Niveaux communs de compétences
Aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée

	ETENDUE	CORRECTION	AISANCE	INTERACTION	COHÉRENCE
A 1	Possède un répertoire élémentaire de mots et d'expressions simples relatifs à des situations concrètes particulières.	A un contrôle limité de quelques structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.	Peut se débrouiller avec des énoncés très courts, isolés, généralement stéréotypés, avec de nombreuses pauses pour chercher ses mots, pour prononcer les moins familiers et pour remédier à la communication.	Peut répondre à des questions simples et en poser sur des détails personnels. Peut interagir de façon simple, mais la communication dépend totalement de la répétition avec un débit plus lent, de la reformulation et des corrections.	Peut relier des mots ou des groupes de mots avec des connecteurs très élémentaires tels que « et » ou « alors ».
A 2	Utilise des structures élémentaires constituées d'expressions mémorisées, de groupes de quelques mots et d'expression toutes faites afin de communiquer une information limitée dans des situations simples de la vie quotidienne et d'actualité.	Utilise des structures simples mais correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires	Peut se faire comprendre dans une brève intervention même si la reformulation, les pauses et les démarrages sont évidents.	Peut répondre à des questions et réagir à des déclarations simples. Peut indiquer qu'il/elle suit mais est rarement capable de comprendre assez pour soutenir la conversation de son propre chef.	Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».

	ETENDUE	CORRECTION	AISANCE	INTERACTION	COHÉRENCE
B 1	Possède assez de moyens linguistiques et un vocabulaire suffisant pour s'en sortir avec quelques hésitations ou quelques périphrases sur des sujets tels que la famille, les loisirs et centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité.	Utilise de façon exacte un répertoire de structures et « schémas » courants dans des situations prévisibles.	Peut discourir de manière compréhensible, même si les pauses pour chercher ses mots et ses phrases et pour faire ses corrections sont très évidentes, particulièrement dans les séquences plus longues de production libre.	Peut engager, soutenir et clore une conversation simple en tête-à-tête sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel. Peut répéter une partie de ce que quelqu'un a dit pour confirmer une compréhension mutuelle.	Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en une suite linéaire de points qui s'enchaînent.

Expression orale en continu

Palier 1	Palier 2
Etre capable de produire en termes simples des énoncés sur les personnes et les choses	L'élève sera capable de s'exprimer de manière simple sur des sujets variés
Présentation de soi et de son environnement familial – identité – famille – goûts, loisirs, projets	Reformulations <i>L'élève sera capable de :</i> – restituer une information – faire un petit compte rendu d'informations (enquête auprès de camarades, etc.) – rendre compte d'informations présentées sous forme de graphique, tableau.
Description – environnement quotidien, lieux (classe, école, maison, quartier) – personnes, animaux (réels ou imaginaires), objets	Descriptions <i>L'élève sera capable de rendre compte d'un document iconographique :</i> – personnes/personnages (apparence physique, tenue vestimentaire, sentiments, capacités, etc.) – objets – lieux, paysages

Palier 1	Palier 2
Récit d'une journée – actes quotidiens (lever, repas, transport, étude, loisirs)	Récits <i>L'élève sera capable de :</i> – Relater des expériences personnelles. – Faire des comptes rendus (livres, visites culturelles, films)
Lecture expressive <i>Etre capable d'oraliser un texte mémorisé ou lu (chansons, contes, poèmes, proverbes, textes courts, dialogue...)</i>	Explications – Fonctionnement d'appareils – Itinéraires – Projets et motivations – Faits culturels ou sociaux de façon simple
	Expression des sentiments
	Expression d'une opinion personnelle <i>L'élève sera capable de donner son avis</i>
	Argumentation <i>L'élève sera capable d'argumenter pour convaincre</i>
	Petit exposé ou courte présentation
	Mise en voix d'un texte <i>L'élève sera capable de restituer de manière expressive un texte ou un poème</i>

Remarques sur le palier 1 :

Si au niveau A1 du palier 1, l'élève aura du mal à dépasser le stade d'énoncés figés qui sont souvent ritualisés, au cours de la deuxième année, il les enrichit progressivement et développe sa capacité à construire des énoncés plus personnels. Au terme du palier 1, les élèves doivent pouvoir produire une suite d'énoncés modestes mais spontanés sur des sujets familiers. Les thématiques à privilégier seront :

- Présentation (identité, goûts, loisirs) ;
- Description environnement, personne ;
- Récit des activités d'une journée.

Les activités peuvent aller de pair avec un travail écrit mais, dans cette hypothèse, il faudra veiller à ce qu'il ne s'agisse pas uniquement d'un exercice de lecture d'un travail effectué préalablement et dans lequel la compétence orale ne serait pas véritablement travaillée. Il faudra donc réfléchir à des moyens de travailler l'expression orale en continu sans passer par cette étape (descriptions à partir de supports visuels). Pour plus de précisions sur les outils grammaticaux qui seront mis en œuvre pour exécuter ces tâches, on pourra se référer au tableau récapitulatif des compétences grammaticales figurant en annexe des programmes.

Petit à petit, les élèves commencent à disposer de quelques moyens simples pour nuancer ou donner plus de naturel à leurs propos et il faudra les inciter à les utiliser. Parmi ceux-là, on peut citer :

- utilisation de connecteurs *そして、それから、でも*
- emploi de la particule *も*
- emploi de la forme en *て* dans sa valeur causale

- emploi de la particule connective が dans sa fonction adversative
- utilisation de quelques modalités simples : でしょう、と思います、-ています。

Remarques sur le palier 2 :

Au palier 2 qui concerne les troisième et quatrième années d'apprentissage, les élèves ont derrière eux entre 250 et 300 heures d'apprentissage. À ce stade, ils devront être sensibilisés à différents registres d'expression dans des actes de parole divers :

- Décrire, rendre compte, expliquer de manière objective ;
- Relater une expérience, exprimer des sentiments ou une opinion personnelle ;
- Donner un conseil et argumenter.

Par ailleurs, les enseignants devront encourager les stratégies d'apprentissage par compétence.

La reformulation

Cette capacité est essentielle pour accéder à l'autonomie et les professeurs devront réfléchir aux moyens d'inculquer quelques réflexes qui pourront passer par la mise en oeuvre des outils linguistiques suivants :

- Utilisation de la citation ou de l'expression de l'ouï-dire ;
- Réalisation d'un petit compte-rendu d'informations (enquête auprès de camarades, etc.) ;
- Compte rendu d'informations présentées sous forme de graphique, de tableau.

La description

Pour acquérir une dimension plus naturelle, les tournures seront enrichies de propositions déterminantes. À ce stade, la discrimination entre verbes transitifs et intransitifs associés aux auxiliaires ある et いる sera également nécessaire.

Les récits d'expérience

L'élève devra notamment être capable de situer dans le temps l'expérience relatée et pouvoir rendre compte de sentiments.

Les explications

- Fonctionnement d'appareils/ itinéraire
- Projets et motivations.

L'expression des sentiments ou d'une opinion personnelle

L'argumentation

Il convient de distinguer et de développer au collège l'expression orale dans sa double dimension (expression orale en continu, interaction orale). En fin, en situation d'entraînement, il faudra dédramatiser la prise de parole et encourager la prise de risque tout en développant la notion de recevabilité du discours produit.

Interaction orale

Palier 1	Palier 2
Être capable d'interagir de façon simple avec un débit adapté et des reformulations	L'élève sera d'interagir dans des situations variées avec une relative aisance
Communications sociales – salutations – remerciements – excuses – conversation téléphonique	Conversation L'élève sera capable d'engager une conversation et de maintenir le contact
Informations personnelles – identité – famille – âge – adresse – cadre de vie – téléphone – études – exprimer la possession	Echanger des informations : – obtenir un renseignement – apporter des explications sur un projet – demander et donner un conseil – vérifier et confirmer
Dialogue sur des sujets de la vie courante – horaire, heure, date – itinéraire, lieu – passer une commande – manger et boire – prix – faire une réservation – faire patienter – invitation – demander un objet, exprimer un besoin	Exprimer des sentiments et réagir
Exprimer ses préférences, faire un commentaire – temps – loisirs, activités – goûts – explication, raison	Discussion – donner son avis – exprimer l'accord/ le désaccord – comparer/ opposer – Faire des suppositions
Remédiation – faire répéter, reformuler – demander une explication – demander de parler plus lentement – confirmer – surprise – hésitation, embarras	Interviewer et être interviewé L'élève sera capable d'obtenir/ de donner des informations à partir d'un questionnaire préparé
	Faire aboutir une requête – demander une autorisation, permission – proposer, inviter

Dans les interactions, les enseignants devront sensibiliser les élèves à quelques méthodes de remédiation (demande de répétition, de reformulation, d'explication, etc.) ou quelques procédés pour nouer le contact. Plus que la production finale, c'est ici le processus qui sera au cœur l'apprentissage. Un élève qui ne comprendrait pas un mot employé par son interlocuteur devra par exemple être capable d'interagir pour obtenir une explication et la personne sollicitée d'apporter des précisions (à cet égard, nous proposons quelques exemples concrets de stratégies dans le DA1).

L'observation de schémas discursifs constituera un élément important dans l'acquisition de ces compétences interactionnelles. Chaque fois que l'occasion se présente, l'enseignant devra sensibiliser les élèves aux codes et autres particularités socio-linguistiques. L'enseignant devra aussi sensibiliser les élèves à l'importance des particules finales (か/そうですか/ね/そうですね/よ) et d'éléments para-verbaux (gestuelles, *aizuchi*) qu'ils seront invités à reproduire.

Exemples d'interactions orales au palier 1

Types d'interventions	Exemples de formulations	
	Interlocuteur 1	Interlocuteur 2
Remédiation		
– faire répéter, reformuler	もう一度お願いします。	はい。
– demander une explication	「Stylo-feutre」は日本語で何と言いますか。	マジック・ペンと言います。
– demander de parler plus lentement	すみませんが、ゆっくり話して下さいくださいませんか。 はい、何ですか。	はい。分かりました。 よく聞こえません。
– confirmer	新聞ですか、雑誌ですか。 試験は明日でしょう？ 分かりましたね。	新聞ですよ。 はい、そうです。 はい、分かりました。
– surprise	宝くじに当たりました。	本当ですか。
– hésitation, embarras	ええと...。 あのう...。 どうですか。 あれ？メガネはどこに...	... はい、何ですか。 そうですね。 え？なくしたんですか。

Exemples d'interactions orales au palier 2

Types d'interventions	Exemples de formulations	
	Interlocuteur 1	Interlocuteur 2
<p>Conversation</p> <p>L'élève sera capable d'engager une conversation et de maintenir le contact</p>	<p>ねえ、映画を見に行かない？</p> <p>すみません、ちょっと聞きたいことがあるんですが...</p> <p>もしもし、レアと申しますが、森さん、いらっしゃいますか。</p>	<p>うん、行こう。</p> <p>はい、何でしょうか。</p> <p>はい、少々お待ちください。</p>
<p>Échanger des informations :</p> <p>– obtenir un renseignement</p> <p>– apporter des</p>	<p>駅に行きたいんですが、どう行ったらいいでしょうか。</p> <p>ユーロで払えますか。</p> <p>いらっしゃいませ。お一人さまですか。</p> <p>この漢字をどう読んだらいいか分りますか。</p> <p>着メロというのは何のことですか。</p>	<p>ええーと、この道をまっすぐ行くと、駅がありますよ。</p> <p>申し訳ありませんが、この店では、ユーロは使えません。</p> <p>はい、1人です。</p> <p>私もよく分からないので、先生に聞いてみましょう。</p> <p>ケイタイ電話のベルのメロディーのことです。</p>

	<p>空が急に暗くなりましたね。</p> <p>あの人のことをどう思いますか。</p> <p>発表の前はドキドキしていたよ。</p> <p>この曲はひどいですね。これでも音楽ですか。</p> <p>今度は、うまくいくといいですね。</p> <p>来年のクリスマスの休みにまた皆さんに会えますように。</p>	<p>そうですね。雨が降りそうですね。</p> <p>やさしそうです。そうは思いませんか。</p> <p>そうか。全然気がつかなかった。</p> <p>初めて聞くと、だれでもそう感じるようだけど、もう一度聞いてみたら？</p> <p>はい、ありがとうございます。</p> <p>本当に、会えたらいいですね。</p>
<p>Discussion :</p> <p>– donner son avis</p> <p>– exprimer l'accord / le désaccord</p>	<p>私は賛成ですよ。あなたは？</p> <p>正直言って、私は反対です。</p> <p>発想はおもしろいと思うんですが、お金がかかりすぎるのではないのでしょうか。</p> <p>その意見に反対ではないんですが、少し問題があると思います。</p>	<p>ええーと、まだよく分りません。</p> <p>僕も、同じですよ。</p> <p>じゃ、それなら、もう少し考えてみましょう。</p> <p>それは確かですが、あまり時間がないので、早く決めたほうがいいですよ。</p>

<p>– comparer / opposer</p>	<p>映画を見に行こうか。</p> <p>高校はどこがいいですか。</p> <p>〇〇大学は北海道で一番いい大学だそうですね。</p>	<p>それより何か食べに行かない？</p> <p>東高校より西高校のほうがよさそうです。</p> <p>私は、それほど評判はよくないと聞いていますが...</p>
<p>– faire des suppositions</p>	<p>あなたが日本人なら、どうしたんでしょうか。</p>	<p>それは難しい質問ですね。今すぐ何とも言えません。</p>
<p>Interviewer et être interviewé</p> <p>L'élève sera capable d'obtenir / de donner des informations à partir d'un questionnaire préparé</p>	<p>マルタン先生、日本人の学生についてどんな印象を持っていますか。</p>	<p>そうですねえ。個人的な印象ですが、みんな生活を楽んでいるなと思います。ちょっと遊びすぎているような気がしますけど...</p>

Les compétences écrites

Les programmes de langues définissent le niveau visé toutes compétences confondues en fin de scolarité obligatoire. Lorsque l'apprentissage d'une langue est commencé au primaire, ce qui est rarement le cas du japonais, plus souvent entamé au collège, le niveau à atteindre est B1. En toute logique, nos objectifs en japonais en fin de palier 2 devraient tendre vers B1 pour la LV1.

Étant données les visées très différentes selon les compétences, mais aussi la complexité du système graphique japonais, il est facile de concevoir que dans les deux activités langagières écrites nos attentes soient plus modestes. C'est d'ailleurs le cas du chinois qui, confronté aux mêmes questions, a très précisément mentionné ces écarts, compétence par compétence, dans ses programmes. Il paraît donc sans doute plus raisonnable de viser à l'écrit un niveau intermédiaire A2+, situé entre A2 et B1. En outre, compte tenu de la lente mise en œuvre de l'écriture, les objectifs en expression écrite sont encore moins ambitieux que ceux de la compréhension écrite. Il faut noter que les élèves ont besoin de beaucoup de temps pour écrire et former leurs caractères.

L'observation des tableaux d'approches fonctionnelles de compréhension et d'expression écrites aux paliers 1 et 2 permet de mettre en évidence certains points :

Compréhension de l'écrit

Palier 1 (niveaux A1 et A2)	Palier 2 (niveau B1)
Être capable de comprendre des textes courts et simples	L'élève sera capable de lire des textes essentiellement rédigés dans une langue courante, sur des sujets concrets ou abstraits, relatifs aux domaines qui lui sont familiers.
Instructions et consignes : – en-têtes des sections dans un manuel, énoncés – recettes – consignes d'urgence	Instructions : – énoncés – consignes, règlements – signalétique, slogans – modes d'emploi, notice – règle de jeux – recettes
Repérage d'une information Dans un document simple de la vie quotidienne : – menu – prospectus publicitaires – horaires – signalétique – petite annonce – fiche de renseignements simple	X
Correspondance Déchiffrer une carte postale ou une lettre simple	Lettre, correspondance : – amicale, courriel – lettre de remerciements (dans un style plus soutenu) – journal intime, blog
Textes informatifs simple : – identité, famille, classe – récit d'une journée – informations simples sur le Japon	Textes informatifs : – définition – brochures publicitaires – note biographique – faits divers, dépêches, etc.
	Textes descriptifs
Fiction, littérature enfantine	Texte narratif : – récit biographique – fiction
X	Texte argumentatif – rédaction, article de vulgarisation, forum, argumentaire de projet, etc.
X	Poèmes et proverbes

Le descripteur « repérage d'une information », ajout par rapport à ceux mentionnés dans le préambule commun, compétence de niveau A2, disparaît dans le palier 2. Les tâches apparaissent donc plus complexes au palier 2.

L'article « correspondance » figure bien dans les deux paliers, mais plus le niveau s'élève, plus la compréhension requise pour une correspondance doit être fine. Au palier 2, il est mentionné le type d'écrit : remerciements, journal intime ou blogs.

Enfin, la rubrique « fiction et littérature » se décline en « textes descriptifs, narratifs, argumentatifs » au palier 2.

En résumé, si certains descripteurs sont à peu près les mêmes aux deux paliers, le niveau d'ambition augmente et l'élève devra approfondir son travail. S'agissant des compétences de compréhension écrite, il sera nécessaire d'utiliser, surtout au début, des documents « didactisés », compte tenu de la difficulté des documents authentiques. Il faut justement noter l'absence de l'utilisation des articles de presse en raison de la trop forte densité de mots composés en *kanji*. S'il paraît difficile dans ces conditions d'utiliser des documents entièrement authentiques, il ne faut bien évidemment pas les écarter totalement : introduits progressivement, et surtout bien choisis, ils peuvent être très utiles pour l'entraînement au repérage d'informations. Les documents proposés aux élèves doivent dans tous les cas être accompagnés d'une aide à la lecture ou à la compréhension, et doivent tenir compte des *kanji* inconnus pour lesquels la lecture devra être indiquée. D'autre part, en palier 2, l'accent doit être mis sur l'apprentissage de l'autonomie à travers l'utilisation de dictionnaires, ou la lecture active de textes.

Expression écrite

Palier 1 (niveaux A1 et A2)	Palier 2 (niveau B1)
Être capable de produire des énoncés simples et brefs.	L'élève sera capable de rédiger un texte articulé et cohérent sur des sujets concrets ou abstraits, relatifs aux domaines qui lui sont familiers.
Production minimale : – compléter une fiche de renseignement – remplir un tableau – rédiger une affiche – compléter un emploi du temps	Reformulation, paraphrase Passage du discours au récit
Correspondance : – mémo – message électronique simple – carte postale et carte de vœux – courte lettre de remerciements, d'excuses, d'invitation	Notes, correspondance : – notes et messages – courriel – courrier personnel
Descriptions simples : – portrait de soi, des autres – description succincte de l'environnement quotidien, d'un paysage – goût et loisirs	Compte rendu
Récits d'activités, d'expériences	Ecriture créative : – description

	<ul style="list-style-type: none"> - narration - argumentation - poésie simple
--	---

Pour servir de support à cette activité, seulement 4 descripteurs ont été retenus pour ne pas « surcharger » les élèves.

Au palier 1, l'accent est mis sur la production minimale qui peut revêtir diverses formes « compléter un tableau, une fiche, rédiger une affiche, compléter un emploi du temps ». Le palier 2 est davantage axé sur la « reformulation ou la paraphrase ». Parce qu'il paraît difficile de maîtriser rapidement le style épistolaire japonais, tout ce qui touche à la correspondance est abordé de manière très élémentaire. Ce qui prime, c'est la communication, avant la forme.

Enfin, d'une « description simple » en palier 1, on passe au « compte rendu » en palier 2, et du « récit d'activités ou d'expérience » en palier 1, à « l'écriture créative » en palier 2. C'est encore une illustration de la complexification des tâches, et même si les objectifs restent modestes, l'enseignant devra veiller à mettre en place une progression dans les exigences. Au palier 2, la langue écrite doit être plus précise, plus construite et plus nuancée qu'au palier 1. En expression écrite, savoir formuler une idée « construite », constitue une capacité importante.

La question de la graphie

La maîtrise des compétences écrites implique bien évidemment celle du système graphique japonais. Étant l'un des plus complexes, il paraît normal d'y consacrer beaucoup de temps lors de l'apprentissage. D'ailleurs, la plupart des questions posées portent souvent sur l'aspect graphique du japonais : le choix et le nombre de *kanji* ? Malgré sa difficulté, il est indéniable que ce système d'écriture exerce un attrait important sur les élèves, il faut sans aucun doute en profiter pour les y familiariser très vite et très efficacement.

L'initiation au système graphique japonais commence naturellement par l'introduction des *kana* qui représentent presque une centaine de signes au total à eux seuls, sans compter les syllabes sonorisées ou combinées. Les programmes laissent à l'enseignant la possibilité d'introduire les syllabaires conjointement ou, de manière dissociée, tout d'abord les *hiragana* puis les *katakana* ou dans l'ordre de leur choix. En ce qui concerne l'ordre d'introduction des syllabes, il peut se faire au choix dans l'ordre du tableau des cinquante sons *a-i-u-e-o*, ou encore de manière plus aléatoire, en fonction des besoins lexicaux, comme c'est souvent le cas dans les méthodes australiennes. En ce qui concerne les échéances fixées pour l'acquisition des *kana*, les programmes sont plus directifs : les *hiragana* sont à apprendre dès les premières semaines, et un trimestre devrait suffire à leur maîtrise. Il en faudra peut-être un ou deux de plus pour les *katakana*.

Les *kanji* et leurs composants

Une liste de 325 *kanji* à enseigner sur deux paliers est annexée aux programmes. Celle-ci couvre les besoins de quatre années, il ne s'agit là bien sûr que d'un seuil.

Paliers	Nombre de caractères	Caractères
1	± 55	日月火水木金土曜何々一二三四五六七八九 十百千万円今時分半年人女男子本先生学校 小大中上下私目口山田好車力行来見休

	± 90	食飲飯言読話語門聞間書入出買売立作白黒 赤青前後内外左右東西南北午朝昼晩夜夕毎 週春夏秋冬体耳手足家父母電駅道京茶米肉 犬牛鳥魚馬国物文字名方元天気雨雪川海貝 花竹糸早高安多少古新長短明暗
2	90	住起止動働歩着遊乗回教使考思知開閉始終 説帰切歌有会合持取発習映勉強弱広太細速 遅悪良楽若地図町村市近遠神社寺空風島和 英仏漢所館店屋室部次昔心台事音画色銀鉄 紙両自活仕親兄弟姉妹族者友同
	90	続覚別変問当向用引交待育困辞通送助急答 数注流化信集死降転座伝代受記計写禁暑熱 暖温冷寒美正特対初不無以最第個枚の度絵 練旅客場都県区病院薬医番員品点例実宿意 味題阪洋州関質彼主世界誰全真
TOTAL	235	

On peut se demander à juste titre d'où provient cette liste de *kanji* et comment elle a été constituée. Le choix de chacun des *kanji* pourrait faire débat mais, au-delà du choix, il fallait surtout trouver un langage commun afin d'harmoniser l'évaluation finale, car, *in fine*, l'objectif était de déterminer les caractères exigibles au baccalauréat.

Cette liste de *kanji* a été élaborée en grande partie lors des travaux préparatoires de la sous-commission d'élaboration des programmes du Comité pour l'enseignement du japonais en France pendant l'année 2005-2006, puis achevée en sous-commission restreinte des programmes de langue du collège, au ministère en 2006-2007. Les listes de *kanji* suivantes ont servi de base à notre réflexion :

- de l'école primaire japonaise (*kyôiku kanji*)
- du lycée français de Tôkyô
- des collèges et lycées de Nouvelle-Calédonie
 - du lycée la Fontaine (Paris)
 - du lycée Ampère (Lyon)
 - du test d'aptitude de langue japonaise (niveaux 4 et 3)
 - manuels de *kanji*.

Les principaux critères de sélection des *kanji* :

- Fréquence
- Fabrication de mots composés
- Appartenance au vocabulaire de base
- Simplicité du tracé
- Verbes
- Antonymes.

Le premier critère retenu fut celui de la fréquence. Il fallait d'abord cerner les caractères les plus courants et utiles pour un collégien, voire un lycéen. De nombreux recoupements ont été réalisés pour déterminer quels étaient les caractères les plus usités, à partir des listes mentionnées précédemment. Naturellement, les caractères les moins fréquents ont été écartés

de la liste, ils ne sont pas pour autant proscrits, puisqu'ils peuvent tout à fait être enseignés dans la mesure où la liste donnée par les programmes ne représente qu'un seuil de caractères, et qu'un enseignant peut la compléter, raisonnablement, en fonction de ses besoins.

Le deuxième critère fut la possibilité qu'offre un caractère de former d'autres mots. Plus un caractère peut servir à créer des composés, plus il paraît intéressant. À ce propos, une sélection des lectures et de mots composés (*jukugo*) à enseigner en priorité sera proposée dans les livrets de ressources pédagogiques des paliers 1 et 2 qui devraient paraître prochainement. Le troisième critère fut la proximité du vocabulaire avec les centres d'intérêts des élèves. Le quatrième critère fut la simplicité du tracé - il y eut quelques exceptions : c'est le cas de *yô* 曜 -, les ressemblances formelles qu'il peut y avoir entre les différents *kanji*, la similitude des composants, etc.

Il y eut bien d'autres critères : les *kanji* qui servent à noter les verbes ont également été pris en compte en priorité, en raison de l'importance de ceux-ci dans la communication de base. Puis les *kanji* antonymes ont parfois été retenus dans un seul et même palier, y compris lorsque l'un des deux a été jugé moins fréquent que l'autre, et ce, une fois de plus, pour faciliter la mémorisation et différentes activités pédagogiques.

Le moment consacré à l'étude des *kanji* et la manière de les enseigner sont aussi des questions cruciales. Cette première interrogation peut être entendue d'ailleurs de deux manières : « Quand commence-t-on à étudier les *kanji* ? » et « à quel moment du cours étudie-t-on les *kanji* ? ». Les programmes précisent que l'étude des *kanji* doit être entamée dès la première année. Les commencer la seconde année serait décourageant pour les élèves qui sont toujours empressés de les découvrir, et créerait inmanquablement un retard par rapport aux objectifs finaux. En ce qui concerne le temps consacré aux *kanji* pendant les séances de travail, puisqu'à aucun moment il n'est affirmé que l'enseignement des *kanji* doit être disjoint du reste cours, il est possible de les étudier au fur et à mesure des besoins lexicaux. Néanmoins, rien n'interdit non plus à l'enseignant de réserver un temps dans la classe, qui ne doit bien évidemment pas être excessif, pour se consacrer entièrement et exclusivement à l'apprentissage des *kanji*, tout en sachant qu'au palier 1, le temps consacré à leur apprentissage sera plus important qu'à la fin du palier 2.

Voici quelques pistes ou quelques principes d'apprentissage de la graphie extraits des programmes de japonais pour répondre à cette question didactique.

Tout d'abord, l'apprentissage des *kanji* doit être méthodique, progressif, se faire par palier, avec régularité, en évitant les à-coups. La question du rythme est donc essentielle. Dans les programmes, il est fait mention de méthodes vivantes. Ce qui ne veut pas dire que tout doit être ludique, mais il faut éviter la lassitude ou la démotivation des élèves qui apparaît parfois au-delà d'un certain seuil de signes étudiés. Par ailleurs, il faut noter le rôle important des différentes mémoires visuelle et gestuelle, cette dernière étant plus fiable, mais plus longue à construire. Pour les stimuler, il convient non seulement de faire écrire les caractères le plus souvent possible, mais aussi d'apporter des connaissances sur les éléments constitutifs afin de faciliter la mémorisation des élèves et leur donner de bonnes habitudes, il convient donc d'enseigner l'ordre des traits et leurs différents types. Il ne faut pas non plus négliger la question du travail bien fait liée à la question de la taille, du support, de l'instrument, des proportions, de l'orientation, de l'équilibre et de l'harmonie du tracé. Peut-être faudrait-il, comme pour l'oral, trouver des moyens d'exposer le plus souvent les élèves aux *kanji*, du moins pour ceux qui ont été étudiés ? Internet sera sans doute un outil efficace.

Il faut souligner que la mémorisation d'un *kanji* est facilitée par la reconnaissance des différents éléments qui le composent. C'est pourquoi, dans une optique purement pédagogique, une liste de composants graphiques a été établie et donnée à titre indicatif. Ce type de liste permet surtout de fixer un code langagier commun à l'enseignant et à ses élèves. La capacité à identifier les composants principaux dans des caractères connus ou inconnus, peut être évaluée au cours de l'apprentissage, sans perdre de vue l'aspect ludique et fonctionnel de celle-ci.

Les composants graphiques (extrait)

n°	Composant	Signification	Exemples
1	一	« un » ; trait horizontal	三上
2	丨	trait vertical ; « bâton »	日中
3	ノ	oblique ; <i>katakana no</i>	九少
4	丿	crochet vertical	水小
5	二	deux ; <i>katakana ni</i>	半行
6	宀	couvercle	高京
7	人	personne	火今
8	イ	personne ; <i>katakana i</i>	何休
9	儿	pattes	先見
10	乂	jambes croisées	父文
11	八	huit ; <i>katakana ha</i>	六分
12	フ	<i>katakana fu</i>	水今
13	匚	<i>katakana ku</i> écrasé	晚魚
14	丷	« antennes » ; 8 inversé	来前
15	冃	« avant-toit »	年先
16	冂	boîte ouverte en bas	南肉
17	冫	toit plat	学壳
18	力	force ; <i>katakana ka</i>	力男
19	匕	<i>katakana hi</i>	北花
20	十	dix	朝古

67 composants au palier 1, et 47 composants au palier 2,
pour un total de 114, sont proposés à titre indicatif.

La distinction caractère actif / caractère passif

Comme l'imprégnation graphique requiert beaucoup de temps, et que les besoins d'un *kanji* à un autre sont aussi très différents, il a paru important d'entamer une réflexion, comme en chinois, sur le statut « actif » (écrit) ou « passif » (lu et compris) d'un *kanji*. Lors du travail préparatoire en sous-commission du Cejf, en 2005-2006, fut présentée une liste qui fixait 60 à 70% de caractères actifs et le reste passifs. Alors qu'il y avait un consensus sur la composition complète de la liste des *kanji*, il fut assez difficile d'obtenir l'unanimité sur le choix des caractères passifs et actifs, tant la question paraissait complexe. Le problème de fond était celui de la définition du moment opportun où un *kanji* peut changer de statut. Une majorité (60-70%) de *kanji* était exigée dès le départ comme caractères actifs. D'autres commençaient avec le statut de passifs, pour devenir actif à un certain stade. Quand ce changement de statut devait-il intervenir ? Il fut impossible de répondre à cette question sur le moment tant les avis étaient divergents. D'autre part, il ne fallait pas non plus imposer une progression trop stricte aux enseignants. Cette distinction actifs/passifs fut finalement abandonnée, tous les signes présentés auraient donc le même statut : celui d'actif, et l'enseignant resterait libre de fixer ceux qui mériteraient d'être passifs pendant un certain laps de temps.

Au moment de la rédaction finale des programmes en groupe restreint, entre 2006 et 2007, cette question est réapparue, car il paraissait impossible d'exiger tous les caractères du programme dans la rédaction d'un élève sans aide. En outre, en comparant les exigences du japonais avec celles du chinois, il apparut clairement qu'en abandonnant cette notion de progressivité dans l'apprentissage des *kanji*, cela revenait à avoir des prétentions plus élevées que celles des programmes de chinois, ce qui est une aberration puisque en japonais les *kana* réclament déjà un gros effort de mémorisation, et peuvent aussi pallier à la méconnaissance de certains *kanji*.

Cette réflexion fut approfondie au contact des travaux d'autres langues, comme l'arabe notamment qui insiste beaucoup, dans différents domaines (lexical, grammatical, syntaxique) sur la distinction entre compétences en reconnaissance et compétences actives. Cela a permis de redéfinir ce qu'est un caractère actif : un caractère pouvant être écrit sans modèle. Dans tous les autres cas, le caractère serait simplement reconnu, autrement dit, un caractère qui peut être lu (compris et prononcé sans aide) ou recopié (avec un modèle). Il s'agit bien là d'une capacité de reconnaissance, puisque l'élève doit être capable de reconnaître le *kanji* avant de le sélectionner. C'est à ce moment-là que le terme de « passif » disparut, car il aurait pu laisser croire qu'un signe « passif » est un signe « non su » ou « non travaillé ».

Il ne faut pas pour autant minimiser les compétences « en reconnaissance » - il importera de faire comprendre aux élèves que les *kanji* admis en simple reconnaissance passive (à savoir, en compréhension écrite, ou en lecture) sont tout aussi importants que ceux exigés en compétences actives, puisqu'ils sont susceptibles d'apparaître sans *furigana* dans les sujets d'examen. Il faut donc entraîner les élèves à choisir le caractère adéquat, l'employer bon escient, le recopier sans erreur graphique et avec esthétique. En outre, il n'y a qu'en classe que la maîtrise active d'un caractère est évaluable. Bien sûr, porté par la motivation du début,

qu'il faudra exploiter, l'élève peut très vite écrire des caractères sans aide, mais il bloque souvent à partir d'un certain seuil. La progression devra donc être envisagée sur le long terme et prévoir des temps de réactivation des acquis antérieurs. Les notions de « caractère actif » et « caractère en reconnaissance » peuvent être récapitulées comme suit :

Caractère en reconnaissance : l'élève sait lire (comprend et sait prononcer sans aide)
 l'élève sait recopier sans erreur (avec modèle)
 Caractère actif : l'élève sait écrire sans modèle.

Extrait du palier 2 concernant cette distinction :

Au cours du palier 2, les 145 kanji du palier 1 deviendront actifs. Ainsi, ils ne seront véritablement exigés en compétences actives (à savoir, en production écrite [sans modèle]) qu'à l'issue du palier 2.

De la même façon, tous les kanji au programme du palier 2 deviendront progressivement actifs au cours du palier suivant en LV1. Pour la LV2, seuls les signes de la première partie du palier 2 (en caractères gras dans la liste) deviendront actifs au cours du palier suivant.

Tableau récapitulatif de la progression de l'apprentissage

	Caractères introduits en reconnaissance	Caractères maîtrisés sans aide, en compétences actives	Totaux cumulés	
			Caractères en reconnaissance	Caractères actifs
Palier 1 (± A1) ± 1 ^{re} année	± 92 <i>kana</i> + ± 55 <i>kanji</i> du palier 1	± 92 <i>kana</i> [Écriture des <i>kanji</i> avec modèle]	± 55 <i>kanji</i>	92 <i>kana</i>
Palier 1 (± A2) ± 2 ^e année	± 90 <i>kanji</i> du palier 1		145 <i>kanji</i>	
Palier 2 (± A2+) ± 3 ^e année	90 <i>kanji</i> du palier 2	± 55 <i>kanji</i> du palier 1	235 <i>kanji</i>	± 55 <i>kanji</i>
Palier 2 (± B1) ± 4 ^e année	90 <i>kanji</i> du palier 2	± 90 <i>kanji</i> du palier 1	325 <i>kanji</i>	145 <i>kanji</i>
Éventuel Palier 3 (± B1+) ± 5 ^e année	± 90 <i>kanji</i> du palier 3	± 90 <i>kanji</i> du palier 2	± 415 <i>kanji</i>	± 235 <i>kanji</i>

Changement de statut des *kanji* au programme en fonction de l'année et du palier

	Palier 1		Palier 2		...
	1 ^e année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année	5 ^e année
日月火水 木金土曜 何々一二 三四五六 七八九十 百千万円 今時分半 年人女男 子本先生 学校小大 中上下私 目口山田 好車力行 来見休 (± 55) ☞	Nouveaux apports en reconnaissance	Exigés en reconnaissance	Consolidation : compétence active	Compétence active	Compétence active
食飲飯言 読話語門 聞聞書入 出買売立 作白黒赤 青前後内 外左右東 西南北午 朝昼晩夜 夕毎週春 夏秋冬体 耳手足家 父母電駅 道京茶米 肉犬牛鳥 魚馬国物 文字名方 元天氣雨 雪川海貝 花竹糸早 高安多少 古新長短 明暗 (± 90) ☞	X	Nouveaux apports en reconnaissance	Exigés en reconnaissance	Consolidation : compétence active	Compétence active
住起止動 働歩着遊 乗回教使 考思知開 閉始終説 帰切歌有	X	X	Nouveaux apports en reconnaissance	Exigés en reconnaissance	Consolidation : compétence active

<p>会合持取 発習映勉 強弱広太 細速遅悪 良楽若地 図町村市 近遠神社 寺空風島 和英仏漢 所館店屋 室部次昔 心台事音 画色銀鉄 紙両自活 仕親兄弟 姉妹族者 友同 (90) </p>				
<p>続覚別変 問当向用 引交待育 困辞通送 助急答教 注流化信 集死降転 座伝代受 記計写禁 暑熱暖温 冷寒美正 特对初不 無以最第 個枚の度 絵練旅客 場都県区 病院薬医 番員品点 例実宿意 味題阪洋 州関質彼 主世界誰 全真 (90) </p>			<p>Nouveaux apports en reconnaissance</p>	<p>Exigés en reconnaissance</p>
<p>便利料理 調配達然 飛機港船 借貸去法 寝泊過走 重輕商呼 亡忘忙感 比並予他 決定建堂 泣笑洗泳 運連平係</p>				<p>Nouveaux apports en reconnaissance</p>

試験必要 政治芸術 消晴直由 酒油松虫 庭園科典 工形号石 性現老民 独身反共 具器約束 階段服席 果菜技業 危険 (90)*					
---	--	--	--	--	--

* liste déposée au ministère, non publiée officiellement à ce jour

Notes à propos du tableau ci-dessus

1^{re} année (palier 1)

Nouveaux apports : 55 *kanji* environ exigés en reconnaissance dans un premier temps, ils deviendront actifs en fin de troisième année au plus tard. L'enseignant a toujours la possibilité des les déclarer actifs plus tôt.

2^e année (palier 1)

En reconnaissance seule : 55 *kanji* environ vus l'année précédente.

Nouveaux apports : 90 *kanji* environ, introduits en reconnaissance et exigés en compétences actives à l'issue du palier 2. Le total des *kanji* du palier 1 est de 145, mais l'enseignant peut répartir autrement le nombre de *kanji* sur les deux années.

3^e année (palier 2)

Consolidation du palier 1 : une partie des *kanji* du palier 1 changent de statut et deviennent actifs, il paraît donc nécessaire de les réviser de manière systématique.

En reconnaissance : les *kanji* vus l'année précédente sont toujours exigés en reconnaissance.

Nouveaux apports du palier 2 : 90 *kanji* à introduire en reconnaissance. Ils deviendront actifs au début du palier suivant, soit en cinquième année d'étude de la langue.

4^e année (palier 2)

Consolidation du palier 1 : les 145 *kanji* du palier 1 sont exigés en compétences actives à l'issue de cette 4^e année correspondant à la fin du palier 2. Il faut donc les revoir intégralement afin de s'assurer qu'ils sont maîtrisés de manière active.

En reconnaissance : 90 *kanji* du début du palier 2 qui deviendront actifs au cours du palier suivant pour la LV1 et LV2.

Nouveaux apports : 90 *kanji* qui deviendront actifs pour la LV1 au cours du palier suivant.

Le rythme étant donné par ces deux premiers paliers, il est facile d'envisager la suite, ce qui pourrait se passer notamment en cinquième année (en fin LV2 par exemple) :

Consolidation des paliers 1 et 2 : 235 *kanji* exigés en compétences actives (palier 1 complet et la moitié du palier 2)

En reconnaissance seulement : 90 *kanji* de la fin du palier 2

Nouveaux apports : 90 *kanji* environ (cette liste n'est pas encore officielle).

Ces tableaux montrent bien qu'une révision systématique des *kanji* semble nécessaire, en particulier, l'année où ceux-ci passent du statut de caractère « en reconnaissance » à celui d'« actif ». Il faut enfin rappeler que les compétences graphiques, peuvent faire l'objet d'une évaluation spécifique, qu'elle soit diagnostique, formative ou sommative, comme il est précisé dans les programmes.

Conclusion

La publication de ces programmes est un événement important dans la brève histoire de l'enseignement du japonais dans le secondaire qui marquera sans doute aussi un tournant dans les pratiques pédagogiques. La première partie du palier 1 est entrée en vigueur en septembre 2007, et la seconde à la rentrée 2008⁸². Alors que le palier 2 n'entrera en application qu'à la prochaine rentrée 2009⁸³. Il faudra donc encore attendre quatre ans et demi avant de pouvoir voir les effets véritables de tels programmes lors des épreuves du baccalauréat de la session de juin 2012 pour la LV2 et attendre encore deux ans pour la LV1. Il faudra alors confronter la pratique à la théorie pour les faire évoluer.

Il faut néanmoins rester modeste et se dire qu'il ne s'agit là encore que de prototypes de ce qu'il sera possible de faire, plus tard et en mieux, puisque l'enseignement du japonais dans le secondaire ne peut se prévaloir d'une aussi longue histoire que celle d'autres langues, comme l'anglais ou l'allemand, où les programmes ont été de multiples fois revus et améliorés. Il n'y a que très peu de spécialistes de didactique dans nos rangs et il faut espérer qu'il y en ait davantage dans un avenir proche. Cela est nécessaire pour faire avancer ce travail à peine entamé, mais aussi pour assurer les formations, concevoir les matériaux pédagogiques, car pour l'instant, ce sont les seuls enseignants de japonais qui doivent tout concevoir. Ces futurs spécialistes doivent pouvoir enfin évaluer le travail réalisé en classe. En attendant la refonte des programmes du lycée, qui doit suivre la réforme déjà en chantier, le palier 2 devrait servir de référence pour le programme de seconde et de première LV2.

En ce qui concerne l'ancien programme de LV3 de 1987⁸⁴, il n'a pu être abrogé, puisque ces paliers 1 et 2 ont été conçus pour le collège, et il reste toujours officiellement en vigueur. Comme il n'est pas adossés au CECRL et ne fournit qu'une liste d'outils, sans donner de pistes véritables pour travailler à partir d'une tâche, il faudrait provisoirement pouvoir le remplacer par les programmes du collège palier 1 et la première partie du palier 2, en les adaptant au rythme et aux centres d'intérêt des lycéens.

⁸² Programmes palier 1 publiés au *B.O.E.N.* hors-série n° 7 du 26 avril 2007

⁸³ Programmes palier 2 publiés au *B.O.E.N.* n° 32 du 13 septembre 2007. Pour le préambule commun du palier 2, voir le *B.O.E.N.* hors-série n° 7 du 26 avril 2007

⁸⁴ Programmes publiés au *B.O.E.N.* n°33 du 24 septembre 1987

Les programmes de langues vivantes revus à la lumière du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) en France

**Geneviève Gaillard,
inspectrice générale de l'éducation nationale, groupe des langues vivantes**

Un contexte éducatif en pleine évolution

La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 met en œuvre des priorités pour élever le niveau de formation des élèves en favorisant leur réussite et en garantissant l'égalité des chances. Elle engage la modernisation de l'éducation nationale en améliorant l'organisation des enseignements, y compris celui des langues vivantes, et la gestion du système éducatif dans le respect des valeurs de la République.

La loi organique relative aux lois de finances (LOLF) a été promulguée en août 2001 et expérimentée au sein de l'éducation nationale en 2004. La première loi de finances faisant application de la LOLF a été mise en œuvre en 2006. Elle vise à réformer la gestion de l'État, autrement dit la façon dont l'argent public est utilisé par chaque ministère, en liant l'allocation de moyens à des objectifs à atteindre et en fixant des indicateurs de performance en contrepartie. Cette procédure introduit davantage de lisibilité dans le budget de l'État et responsabilise davantage les gestionnaires publics.

Le plan de rénovation de l'enseignement des langues étrangères mis en œuvre entre 2005 et 2007

Le décret de mise en œuvre de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école porte au titre I sur l'organisation de l'enseignement des langues vivantes étrangères dans l'enseignement scolaire. La mesure-phare en la matière est l'adoption du Cadre européen commun de référence pour les langues du Conseil de l'Europe et de son échelle de six niveaux. L'institution fixe désormais des niveaux de maîtrise en langue à chaque grande étape du cursus scolaire :

- Fin d'école élémentaire : A1
- Fin de la scolarité obligatoire : B1 (LV1) et A2 (LV2)
- Fin des études du second degré : B2 (LV1) et B1 (LV2).

Outre ces niveaux, le décret donne la possibilité d'organiser les enseignements en groupes de compétences et pose le principe de certifications spécifiques attestant des connaissances et compétences en langue (c'est le cas actuellement en allemand, anglais et espagnol).

Au titre II, le décret porte création de commissions académiques sur l'enseignement des langues vivantes étrangères.

C'est dans ce cadre réglementaire et devant la nécessité d'améliorer les compétences en langue des élèves, et notamment la pratique effective des différentes langues apprises, que le

ministère a annoncé par lettre-flash en date du 20 octobre 2005 un « plan en faveur d'une meilleure maîtrise des langues étrangères ». Les différentes mesures qui le constituent sont déclinées selon un plan triennal allant de la rentrée 2005 à celle de 2007. Parmi celles-ci figurent les nouveaux programmes de langues du collège conçus à partir du Cadre européen commun de référence.

Définition d'un socle commun des connaissances et compétences

Le décret instituant le socle commun des connaissances et compétences est paru au *Journal officiel* de la République le 11 juillet 2006. Il définit officiellement ce que l'école s'engage à transmettre aux enfants au cours de leur scolarité obligatoire et garantit à chacun d'entre eux les moyens nécessaires à l'acquisition de ce socle.

Sept grandes compétences sont concernées, dont la pratique d'une langue vivante étrangère. Il s'agit soit de la langue apprise depuis l'école primaire, soit d'une langue dont l'étude a commencé au collège. Le niveau A2 (niveau de l'utilisateur élémentaire) correspond au niveau requis pour le socle commun.

Le socle est désormais la référence pour la rédaction des programmes de l'école et du collège.

Des programmes de langues rénovés à l'école élémentaire et au collège

Cas du programme des langues vivantes du collège

- Un programme unique pour dix langues
- Un programme structuré à partir des niveaux du Cadre européen et de ses descripteurs
- Un programme qui intègre le socle commun des connaissances et compétences
- Une continuité assurée avec le programme de l'école primaire

Le Cadre européen est un outil de référence en matière de capacités langagières qui convient globalement à toutes les langues. Il permet un affichage de ces capacités par activité langagière (comprendre et s'exprimer à l'oral et à l'écrit) et par niveau. Le travail du groupe d'experts a consisté à définir un programme culturel pour servir de toile de fond à des situations de communication et à mettre en relation les capacités et les contenus linguistiques induits par ces situations et les choix thématiques.

Les évolutions introduites par le Cadre européen commun de référence pour les langues

- Une échelle de niveaux
- Une approche par compétences
- Des objectifs clairs pour chaque niveau
- Une présentation par activité langagière
- Une approche actionnelle de la langue grâce à la notion de *tâches*
- Une approche plus riche et plus authentique de la compétence de communication grâce à la mise en évidence des composantes socio-linguistique et pragmatique.

Le programme a été publié en deux parties (palier 1 et palier 2) correspondant successivement aux niveaux A2 et B1. Chaque palier est lui-même subdivisé en deux parties :

1. un préambule commun qui pose les principes et orientations propres au programme et définit son niveau ;

2. des annexes par langue où est décliné le programme dans chaque langue autour des capacités liées au Cadre européen et des composantes linguistiques et culturelles correspondantes.

Pour les langues concernées par le lien avec le programme de l'école primaire, un fléchage des éléments de programme du premier degré a été prévu dans le palier 1 afin de faciliter la continuité des apprentissages entre les cycles.

Conclusion

Le Cadre européen est un outil qui permet de donner du sens à l'apprentissage des langues via les situations de communication et les tâches induites par le descripteur de capacités langagières.

C'est aussi un outil fédérateur qui permet de rapprocher les différentes langues autour d'objectifs communs tout en respectant les spécificités linguistiques et culturelles de chacune. Mais un effort de formation et d'accompagnement s'avère nécessaire pour éviter les simplifications abusives et les dérives et tirer le plus grand profit des potentialités de l'outil.

Enseigner les langues dans la logique actionnelle : le scénario d'apprentissage-action

**Claire Bourguignon,
IUFM de Haute Normandie**

Les propos qui vont suivre sont le fruit d'une réflexion alimentée à la fois par mon expérience de terrain, en tant que formatrice à l'IUFM, et en tant que chercheur en didactique des langues. Cette réflexion part d'un constat, celui du manque de motivation des élèves pour l'apprentissage des langues, et saisit une opportunité, celle de l'ancrage des textes officiels sur le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Dans le même temps, cette réflexion est nourrie du souhait de définir une démarche commune à l'ensemble des langues, en vue de favoriser le plurilinguisme. C'est la raison pour laquelle, bien qu'émanant d'une angliciste, les propos qui suivent sont de portée trans-langue.

Dans un premier temps, je présenterai la perspective développée dans le CECRL et les concepts-clés afférents. Dans un deuxième temps, je définirai ce que j'appelle l'approche ou la démarche communic'actionnelle qui est l'opérationnalisation de la perspective actionnelle. Je terminerai par une présentation du « scénario d'apprentissage-action », à la fois démarche et cadre d'apprentissage dans la démarche communic'actionnelle.

Une perspective au service d'une évolution en didactique des langues : orientation et concepts clés

Les orientations

Un des apports essentiels du CECRL se situe au niveau de la perspective proposée :
« La perspective privilégiée ici est très généralement aussi de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. » (CECRL, p.15)

Cette citation met en valeur les orientations impulsées par la perspective actionnelle. Le CECRL nous invite à « passer » :

- de l'apprenant à l'apprenant-usager ;
- de la tâche communicative à la tâche « qui n'est plus seulement langagière » ;
- de l'acte de parole à l'action sociale.

Ces orientations auront nécessairement des implications didactiques. En effet, une nouvelle pratique sociale de référence apparaît : l'action. Dans cette logique, un nouveau type de tâches est préconisé : des tâches qui ne sont pas seulement langagières. Enfin, un nouvel objectif est visé : l'accomplissement d'actions sociales.

Les concepts-clés

De ces orientations émergent un certain nombre de concepts-clés, dont une définition s'impose si nous voulons donner du sens à la nouvelle démarche didactique proposée.

Le concept essentiel, souvent ignoré, est celui d'« action ». On ne saurait réduire « action » à « élève actif » au risque de basculer des années en arrière à l'époque de la méthodologie active, dans les années 1920 ! Que faut-il donc entendre par « action » dans le contexte de la perspective actionnelle ? De nombreuses théories de l'action ont été développées. De ces différentes théories, il semble qu'on puisse définir deux courants essentiels : les théories qui définissent « action » comme « action accomplie » et celles qui la définissent comme « action en train de se faire ». Pour savoir laquelle retenir, nous devons nous tourner vers un autre concept-clé, celui de « compétence ».

Le CECRL définit la compétence comme « l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir » (CECRL, p.15). Ainsi, le Cadre fait référence à l'« agir », donc à l'« action en train de se faire ».

Il me revient maintenant de définir ce qu'il faut entendre par « action en train de se faire ». Je retiendrai la définition de J.-P. Bronckart⁸⁵. Cette action :

- comporte un sens de départ identifié par l'acteur ;
- peut se modifier étant données les contraintes de l'environnement ;
- peut présenter un décalage entre les intentions de l'acteur (les fins de l'agir telles qu'elles sont intériorisées par l'acteur au départ de l'action) et la réussite de l'action.

Cela signifie que l'action n'est pas un « objet clairement identifié » comme une action accomplie, mais une démarche qui permet de relier « intention » et « réussite de l'action ». En filigrane apparaît, dans cette logique, le recours à des « stratégies », dont je reparlerai ultérieurement.

Comment définir la « tâche », dans ce contexte, et que signifie « réaliser une tâche », dans ce cadre ? Une fois encore, tournons nous vers le CECRL :

La communication fait partie intégrante des tâches dans lesquelles les participants s'engagent. (CECRL, p.121). En d'autres termes, la tâche vise à placer l'apprenant-usager dans l'action et en action ; par ailleurs, la tâche communicative est au service de la « tâche-action ».

Après avoir défini la tâche dans la perspective actionnelle, il est important de réfléchir à sa réalisation, en d'autres termes à l'activité des apprenants dans le cadre de tâches définies précédemment. Le CECRL nous fournit des indications :

« Le modèle d'ensemble [...] est de type résolument actionnel. Il se trouve centré sur la relation entre, d'un côté, les stratégies de l'acteur elles-mêmes liées à ses compétences et à la perception/représentation qu'il a de la situation où il agit ET, d'un autre côté, la ou les tâche(s) à réaliser dans un environnement et des conditions données. (CECRL, p.19). »

⁸⁵ J.-P. Bronckart, *Une introduction aux théories de l'action*, Genève, Université de Genève, FPSE Publications 2005, p. 28.

Cela implique que réaliser une tâche, c'est :

- percevoir/se représenter [...] la situation où [on] agit ;
- mettre en œuvre des stratégies,
- elles-mêmes liées à ses compétences.

Il apparaît donc clairement que « action », « tâche », « stratégie » et « compétence » sont des concepts intimement liés.

Une autre mise au point terminologique s'impose donc : que faut-il entendre par « stratégie » ? Pour définir la stratégie, je retiendrai les points essentiels de la définition qu'en donne Edgar Morin⁸⁶ :

- La stratégie est indispensable pour une bonne action. [...] Elle suppose l'aptitude du sujet à utiliser de façon inventive et organisatrice, pour son action, les déterminismes et aléas extérieurs.
- La stratégie se prépare à affronter du nouveau, et est, de toute façon, attente de l'inattendu, du nouveau, de l'imprédictible.
- Elle nécessite compétence et initiative.

On « entre » en action, et donc dans la tâche, par la stratégie.

Et la « compétence » dans ce contexte ?

Être compétent suppose bien plus que la maîtrise de connaissances et de savoir-faire de base (les *skills*) : cela suppose de pouvoir les mobiliser de façon pertinente dans des situations problèmes à résoudre ou dans des tâches complexes à effectuer⁸⁷. La compétence n'est donc pas un savoir-faire, mais un savoir-agir. Dans cette logique, un niveau de compétence est lié au degré d'autonomie dans l'accomplissement d'une tâche en lien avec les stratégies utilisées. Ce n'est pas une norme à partir de laquelle on construit des activités d'apprentissage.

Après avoir défini la compétence et son lien avec la stratégie, il convient de dissiper un malentendu. Comme le souligne Edgar Morin, « le développement des stratégies, loin de supprimer les programmes, accroît les occasions d'utiliser des séquences programmées, qui économisent énergies, temps, attentions, et permettent le plein emploi des compétences stratégiques sur les points et moments décisifs. » Cela signifie que le développement de stratégies, et par-là même la mise en œuvre de compétences, n'exclut ni l'acquisition de connaissances ni la mise en place de capacités.

Des concepts à la démarche didactique

Un certain nombre de questions se posent maintenant.

Quelles sont les incidences sur une démarche didactique « pilotée par l'action » ? (il paraît préférable de parler de « pilotage par l'action » que de « pilotage par la tâche », trop connotée

⁸⁶ E. Morin, *La Méthode*, tome 2, *La vie de la vie*, Paris, Seuil, 1980.

⁸⁷ J.-M. De Ketele, « La notion émergente de compétence dans la construction des apprentissages », in *Recherche sur l'évaluation en éducation*, G. Figari et Lucie Mottier Lopez (sous la direction de), Paris, L'Harmattan, 2006.

approche communicative des années 1980-1990, depuis le « *task-based language teaching and learning* » anglo-saxon).

Qu'est-ce qu'apprendre une langue en tant qu'apprenant-usager qui accomplit des tâches qui ne sont pas seulement langagières ?

Quelle situation d'apprentissage-usage doit être mise en place ?

Comment évaluer l'apprentissage-usage d'une langue ?

Ce dernier aspect, pourtant essentiel, ne sera abordé que très brièvement dans cette conférence consacrée au scénario d'apprentissage-action.

J'ai choisi d'appeler la démarche didactique sous-tendue par les concepts explicités précédemment la démarche communic'actionnelle. Dans le cadre de cette démarche :

- Apprentissage et accomplissement de la tâche sont concomitants (on s'adresse à un apprenant-usager).
- C'est à travers l'accomplissement de la tâche que se fait l'apprentissage.
- Il ne s'agit pas « d'apprendre d'abord » pour « accomplir la tâche après » (comme c'est le cas dans ce qui est communément appelé « tâche finale »).
- La réalisation de la tâche passe par le déploiement de stratégies.
- L'accomplissement de la tâche, appelée maintenant « macro-tâche », nécessite la réalisation de tâches communicatives.

Dans la démarche communic'actionnelle, il convient d'appeler l'« unité didactique », ou « séquence », « unité d'action ». Cette « unité d'action » est construite autour d'une macro-tâche : le « scénario d'apprentissage-action ». Par ailleurs, l'apprentissage dans cette démarche repose sur trois théories :

- La théorie de la conception : se représenter la tâche à accomplir pour comprendre ce qu'il faut apprendre ;
- Le cognitivisme : stratégie cognitive = la connaissance se fait par construction progressive ;
- Le constructivisme : stratégie d'action = la connaissance se construit dans l'action.

Il est évident que ces apports théoriques nécessiteraient un développement qui dépasserait l'objectif de cet article. Il m'a cependant paru important d'indiquer, même sommairement, les nouvelles orientations impulsées par l'approche communic'actionnelle en termes de démarche d'apprentissage. En effet, chaque démarche didactique repose sur des théories d'apprentissage spécifiques ; ainsi, par exemple, la démarche d'apprentissage dans la méthodologie structuro-globale-audio-visuelle s'appuyait-elle sur le « behaviorisme ».

Mise en œuvre de la démarche communic'actionnelle : le « scénario d'apprentissage-action »

Le scénario d'apprentissage-action, c'est quoi ?

Il s'agit d'une démarche d'apprentissage-usage dans laquelle l'apprenant s'engage à travers une mission qui lui est confiée (= la macro-tâche). En d'autres termes, le « scénario d'apprentissage-action » vise à mettre l'apprenant en action. Dans le même temps, la macro-tâche sert de cadre à l'apprentissage puisqu'elle est basée sur une série de micro-tâches communicatives toutes reliées les unes aux autres avec pour objectif la réalisation de la mission.

Cette mission donne du sens à la tâche et une orientation à l'apprentissage, elle se situe dans un « contexte donné » et est reliée à un « domaine » qui permet de définir l'arrière-plan thématique et culturel du scénario.

Cette mission doit être accompagnée d'une ou de plusieurs « contraintes » (qui font partie des caractéristiques de l' « action en train de se faire ») qui vont orienter la recherche d'informations et nécessiter la mise en place de stratégies d'action, différences essentielles entre l'approche communicative et l'approche communic'ationnelle.

Par exemple : si l'on donne à un élève la mission de faire une proposition de voyage à Tôkyô après avoir étudié des documents, l'approche sera communicative. La proposition sera construite sur la « somme » des connaissances sur Tôkyô et débouchera sur un acte de langage « la présentation du circuit ». En revanche, si la mission est de faire une proposition de circuit touristique à Tôkyô pour des personnes âgées ne séjournant que deux jours sur place (les contraintes), l'approche deviendra communic'ationnelle. Les documents utilisés pour cette mission devront être étudiés en lien avec la réussite de la mission, la pertinence de la proposition par rapport au public visé. C'est d'ailleurs uniquement dans cette logique que le traitement de l'information peut être évalué.

Notons que le « pilotage par l'action » et l'« approche par compétences » étant liées, ce qui importe, c'est la complexité de la macro-tâche en lien avec le type de connaissances et de capacités à mobiliser ou non la complexité des textes. Un texte accessible à des apprenants d'un petit niveau de compétence peut être au service d'une tâche simple ou d'une tâche complexe.

Prenons l'exemple du CV. La tâche peut être la suivante : un nouvel employé vient d'être recruté, je vous donne son CV, faites un résumé de ses qualités en lien avec l'emploi X. Mais cette tâche peut être : voilà une candidature pour un poste X, pourriez-vous me faire un rapport sur cette personne en argumentant votre choix si nous devons la recruter ?

À cet égard, il est important de situer la place du texte dans le « scénario d'apprentissage-action ». Le texte (à l'écrit ou à l'oral) comporte des informations utiles à la réalisation de la tâche :

- La lecture ou l'écoute sont orientées par la tâche.
- Les informations sont sélectionnées (stratégies) en lien avec les besoins de la tâche.
- Il ne s'agit pas de parler d'écouter ou de lire un texte pour parler du texte ou du thème ou écrire sur le texte ou le thème.
- Les informations à sélectionner nécessiteront des connaissances et des capacités qui devront faire l'objet d'un apprentissage.
- Les informations à produire nécessiteront des connaissances et des capacités qui devront faire l'objet d'un apprentissage.

Le scénario d'apprentissage-action : c'est pourquoi ?

Le scénario d'apprentissage-action vise à redonner du sens à l'apprentissage. En effet, l'apprenant doit d'abord se représenter la tâche qu'il a à accomplir, pour comprendre pourquoi il a besoin d'apprendre. Ensuite, il doit repérer ses besoins et « faire le tri » entre ce qu'il sait, sait faire et ce qu'il a besoin d'apprendre avant de s'engager. Outre le fait qu'il donne du sens à l'apprentissage, le scénario d'apprentissage-action responsabilise l'apprenant. Il a toutes les données en sa possession lorsqu'il s'engage dans l'apprentissage.

Le scénario d'apprentissage-action : c'est comment ?

Il s'agit ici de définir de manière schématique la trame d'un « scénario d'apprentissage-action » :

- mission
 - Tu es... (*fonction*).
 - Tu « travailles » pour... / tu es élève dans... / tu as été choisi pour... (*contexte*).
- contrainte (qui oriente l'action)
 - Voici quelques informations supplémentaires dont il faut tenir compte pour accomplir ta mission.
- pour accomplir ta mission :
 - Tu liras...
 - Tu écouteras...
 - Tu t'entretiendras avec...
- Tu rendras compte de ta mission :
 - à l'oral sous forme d'exposé... au cours duquel tu...
 - à l'écrit en écrivant un rapport / un essai / un résumé dans lequel tu...

Les cinq activités langagières sont présentes et font l'objet d'un apprentissage, mais, dans le même temps, sont autant d'étapes qui permettent aux apprenants d'avancer dans l'accomplissement de la mission, tout en développant des stratégies qui visent à l'autonomie. Aujourd'hui, il est souvent question de « tâche finale » annoncée en début de séquence. Chaque séance apporte alors les savoirs et les savoir-faire utiles à la réalisation de cette tâche. Dans cette logique, la tâche est l'activité finale qui permet d'appliquer les connaissances et les capacités ayant fait l'objet d'un apprentissage. Changez de tâche, et il faudra changer de connaissances et de capacités. En d'autres termes, cette démarche ne vise pas l'autonomie de l'apprenant ; nous ne nous situons donc pas dans une « approche par compétence » telle que définie précédemment.

A contrario, dans le cadre du scénario d'apprentissage-action, chaque étape guidée par les stratégies mises en œuvre à travers une mise en relation constante de « ce que j'ai besoin d'apprendre par rapport à la réussite de ma mission » développe l'autonomie de l'apprenant-usager face à n'importe quelle macro-tâche. Cette partie consacrée au « scénario d'apprentissage-action » ne saurait être complète sans une référence à l'évaluation.

Du scénario d'apprentissage-action à l'évaluation des compétences

Il est évident que toute nouvelle démarche didactique serait rendue caduque si elle n'était pas accompagnée d'une réflexion solide sur l'évaluation. Je propose donc de donner quelques indications rapides sur les paramètres importants dont il faut tenir compte lorsqu'il est question d'évaluer des compétences.

1) Tout d'abord, il faut toujours relier l'évaluation des activités langagières à l'accomplissement d'une tâche plus ou moins complexe.

2) Il faut construire des grilles d'évaluation sous forme de continuum à partir de différents niveaux de compétence. L'apprentissage est un processus et doit être évalué de la même façon. Si l'évaluation se fait autour d'un niveau de compétence, cela risque d'entraîner du bachotage pour avoir le niveau, ce qui va à l'encontre du concept même de compétence qui

visent l'autonomie toujours plus grande dans l'usage de la langue. Il est par ailleurs important de rappeler que les échelles de niveaux ne sont pas des grilles d'évaluation !

3) Il faut définir des critères ET des indicateurs de performance : un critère à lui tout seul est source de subjectivité. Par exemple : « adéquation de la réponse à la tâche » est effectivement un critère, encore faut-il expliciter à partir de quoi on peut dire qu'il y a adéquation (les indicateurs), faute de quoi l'évaluation ne sera pas fiable.

4) Il faut évaluer à la fois ce qui relève de la correction linguistique (la dimension linguistique) ET ce qui relève de la cohérence du discours ainsi que du traitement de l'information en lien avec la dimension stratégique (la dimension pragmatique).

5) Il faut pondérer le poids de chaque critère et de chaque indicateur en fonction de l'objectif d'apprentissage.

Il est important de rappeler que l'évaluation est à la fois une tâche donnée aux élèves (la situation d'évaluation) ET une démarche, et que l'évaluation de la compétence ne dispense pas du contrôle des connaissances, car il n'y a pas de compétences sans connaissances !

Conclusion

Je conclurai en disant que ces propos ne sont pas dogmatiques, pas plus que le CECRL ne vise à l'être. En revanche, intégrer le CECRL à nos pratiques, c'est aussi réfléchir aux évolutions impulsées : c'est ce que j'ai souhaité faire. En effet, le Cadre européen de référence pour les langues n'est pas seulement une nouvelle terminologie qu'il conviendrait d'appliquer à des pratiques existantes. La terminologie recouvre des concepts qui, s'ils ne sont pas clairement définis, vont semer le doute chez les enseignants.

C'est pourquoi, dans un premier temps, il m'a semblé indispensable de définir ces concepts pour qu'ils débouchent sur une compréhension commune des nouvelles orientations impulsées par le CECRL. Dans un deuxième temps, l'opérationnalisation de ces concepts s'imposait pour que les enseignants puissent faire évoluer leurs pratiques ; c'est ce que vise la démarche communic'ationnelle proposée.

Le scénario d'apprentissage-action n'est pas LA solution, c'est UNE solution. Sa mise en œuvre dépendra du public visé. Si une de ses fonctions est de redonner du sens à l'apprentissage des langues, il est évident que ce sens n'a pas disparu pour tous les apprenants de langue qui, dès lors, n'auront pas besoin de cette démarche pour avoir la volonté d'apprendre. En revanche, il me paraît indispensable que l'enseignant puisse choisir sa démarche en fonction d'objectifs qu'il peut clairement identifier.

Trois objectifs coexistent aujourd'hui en lien avec les évolutions méthodologiques : le premier vise la connaissance de la langue, cette connaissance en tant que telle étant la finalité, c'est ce qui a prévalu jusque dans les années 1980 ; le deuxième vise l'aptitude à communiquer, la communication étant la finalité, c'est ce qui a prévalu jusque dans les années 2000 ; le troisième vise l'aptitude à agir, la finalité étant la réussite de l'action, c'est ce vers quoi le CECRL nous invite à tendre.

Pour autant, n'oublions pas que « langue », « communication » et « action » sont intimement liées. La langue est au service de la communication, la communication est au service de

l'action et donc la langue est au service de l'action ! Donc quel que soit l'objectif privilégié, l'apprenant d'une langue doit apprendre la langue. Cette lapalissade n'est pas fortuite, il semble que depuis l'arrivée de l'approche communicative, l'apprentissage de la langue peine à trouver sa place. Il ne faudrait pas que l'apprentissage de la « communication en communiquant » des années 1980 se transforme en l'apprentissage de l'« action en agissant » aujourd'hui. Il ne faudrait pas que l'approche par compétences, en focalisant sur les savoir-faire communicatifs occulte les savoirs.

Le scénario d'apprentissage-action vise précisément à redonner sa place à l'apprentissage de la langue, qui est utile au développement de savoir-faire communicatifs qui sont eux-mêmes au service de la réussite de l'action. Ainsi, savoirs, savoir-faire et savoir-agir (qui deviennent connaissances, capacités et compétences lorsque l'on se place du côté de l'apprenant) sont intimement liés. Développer un niveau de compétence(s), c'est donc faciliter l'appropriation de connaissances et la mise en place de capacités. Le niveau de compétence(s) sera d'autant plus élevé que les ressources (connaissances et capacités) seront importantes.

Bibliographie

- Barbier J.-M., *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, Puf, 1996.
- Bourguignon C., « De l'approche communicative à l'approche communic' actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures », in *Synergie Europe*, n°1, 2006.
- Bourguignon C., *Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action*, site de l'APLV, mars 2007.
- Bourguignon C., *La responsabilité des enseignants de langues à l'aune du Cadre européen commun de référence*, site de l'APLV, décembre 2006.
- Bronckart J.-P., *Une introduction aux théories de l'action*, Genève, Université de Genève, FPSE Publications, 2005, p. 28.
- De Ketele J.M. « La notion émergente de compétence dans la construction des apprentissages » in *Recherche sur l'évaluation en éducation*, G. Figari et Lucie Mottier Lopez (ss la dir. de), Paris, L'Harmattan, 2006.
- Morin E., *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF Éditeurs, 1990.
- Morin E., *La Méthode*, tome 2, *La vie de la vie*, Paris, Seuil, 1980.

L'enseignement du japonais et les nouvelles technologies

Arisue Jun,
université Michel de Montaigne – Bordeaux 3
Suzuki Elli,
université Michel de Montaigne – Bordeaux 3

Cette contribution a pour objectif premier de présenter brièvement les évolutions de l'enseignement et de l'apprentissage du japonais, et des langues en général, induites par l'apparition des nouvelles technologies. Dans un second temps, il sera question de ce que peuvent apporter, concrètement, les nouvelles technologies, non seulement aux apprenants, mais aussi aux enseignants, par la présentation du site créé par l'un des auteurs.

Avec les progrès de l'informatique et des technologies de pointe, les supports et matériels pédagogiques dans l'enseignement et l'apprentissage des langues ont été marqués, depuis une décennie, par de nombreuses innovations. On peut en énumérer quelques-unes, telles que les CD-ROM conçus pour l'autoformation, la FAD (formation à distance), les sites internet qui proposent des cours en auto-apprentissage ou les visioconférences.

Les progrès technologiques ont également apporté un changement dans les méthodes d'enseignement et d'apprentissage. Certes, l'ordinateur n'a pas complètement remplacé les livres, les cahiers et les stylos, mais il est devenu un outil indispensable. Qu'il s'agisse d'une simple consultation de site, de la rédaction d'un texte ou de la recherche d'informations devant servir à l'élaboration d'un cours, de nombreux matériaux sont désormais facilement disponibles sur la toile, tandis que les courriels remplacent progressivement le téléphone et le courrier.

Les modalités de cours ont aussi évolué. L'autoformation ou la formation à distance n'ont pas remplacé le cours présentiel, mais leur fonction est complémentaire. En plus d'un cours classique avec un enseignant, l'étudiant peut continuer sa formation, toujours assisté par un enseignant, mais à distance, ou bien il peut travailler sa langue « cible » en autoformation, en allant dans un centre de ressources, ou simplement sur un site internet chez lui.

C'est, par ailleurs, la conception de l'apprentissage elle-même qui évolue également. En effet, des méthodes d'apprentissage d'une langue pour adultes, assez monotones (comme la répétition d'exercices grammaticaux ou de mots de vocabulaire recopiés plusieurs fois), occupaient, il y a encore quelque temps, une place centrale. Ces exercices demeurent certes indispensables, mais l'aspect ludique de l'apprentissage est beaucoup plus accentué aujourd'hui.

Si l'on analyse les éléments probables de ces changements dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, l'un des premiers est, bien entendu, le progrès technologique, lequel séduit de plus en plus de personnes intéressées par l'univers virtuel. Autrement dit, l'environnement professionnel et quotidien nécessite à tel point l'utilisation des produits informatiques qu'il est devenu difficile de lutter contre la généralisation de la présence de ces derniers. Apprendre à se servir d'un ordinateur comme d'un outil de travail fait partie de nombreuses formations scolaires et professionnelles.

D'autre part, l'apparition des nouvelles technologies dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage a apporté beaucoup de souplesse aussi bien dans le choix des méthodes que dans les horaires de l'apprentissage. Un cours présentiel oblige l'apprenant à se plier à des horaires définis préalablement. S'il habite loin ou s'il a un emploi du temps professionnel irrégulier, il ne pourra pas assister régulièrement au cours, alors qu'en autoformation, non seulement il peut poursuivre son apprentissage, mais il peut aussi choisir les modalités et les horaires qui lui conviennent. Nous vivons à une époque où nous pouvons apprendre une langue quel que soit l'endroit où nous nous trouvons dans le monde.

Troisièmement, depuis que les notions de « plurilinguisme et pluriculturalisme » ont été promues par le Conseil de l'Europe, et que la mobilité étudiante et professionnelle augmente progressivement, les gens prennent de plus en plus conscience que l'apprentissage des langues fait partie de la formation tout au long de la vie. Le Livre blanc de la Commission européenne (1995) mentionne justement :

« Dans la société cognitive qui se profile, il sera de plus en plus impératif de se former tout au long de la vie. Cela suppose en amont d'avoir appris à apprendre et d'être capable de se placer en situation d'autoformation dans une société en évolution constante à laquelle seul un sujet autonome peut s'adapter sans perdre son identité.⁸⁸ »

De ce fait, les rapports à l'apprentissage se modifient, et l'élaboration et la mise en place des matériels et dispositifs pour l'apprentissage autonome ou l'autoformation sont sollicitées. De nombreux centres de ressources en autoformation ont été inaugurés, et diverses formations à distance ont été mises en place. L'apprenant sait maintenant qu'il dispose de toutes sortes de modalités d'apprentissage, et c'est lui qui fait le choix de la méthode, et non l'institution, ni l'enseignant.

Le développement du plurilinguisme a également modifié profondément la conception de l'apprentissage des langues. Les apprenants qui se spécialisent dans une langue et une culture étrangères étaient, il y a quelque temps encore, majoritaires, alors que, désormais, ceux qui apprennent plusieurs langues les unes après les autres, ou ceux qui optent pour une langue en tant que non spécialiste, ne sont plus rares. Bien entendu, lorsque l'apprentissage d'une langue n'est pas la spécialité de l'apprenant, il est impossible de lui appliquer les mêmes modalités que celles envisagées par les étudiants spécialistes. L'apprenant n'a alors pas le même temps à consacrer à cette langue que celui qui étudie intensément, et il n'a pas non plus les mêmes exigences. Il accordera plus d'importance à tout ce qui est essentiel, en particulier à l'aspect pratique et ludique. C'est dans cette logique qu'il y a de plus en plus d'apprenants qui choisissent d'apprendre une langue par le biais des nouvelles technologies, en plus d'un cours présentiel ou sans celui-ci.

Dans le cadre de cette contribution, nous avons réalisé une enquête auprès des étudiants du CLUB de japonais, (« CLUB » est une abréviation du « Certificat en langues de l'Université de Bordeaux », formation où l'on dispense des cours de langues pour non spécialistes, y compris le japonais). D'après les résultats, les étudiants consultent en moyenne 2 ou 3 fois par semaine des sites qui proposent des cours de japonais ou des informations utiles sur la langue et la culture japonaises et ils passent environ 2 ou 3 heures par semaine sur ces sites. Deux étudiants sur trois interrogés pensent que l'apparition des sites internet dans l'apprentissage du japonais a changé leur manière de travailler. Ainsi plus de la moitié d'entre eux passent

⁸⁸ M.-J. Barbot, 2000, p. 31.

plus de temps à étudier qu'à l'époque où ils apprenaient de manière plus classique. À la question « Qu'est-ce qu'internet vous a apporté en comparaison d'un apprentissage classique ? », les réponses ont été : un accès facile et rapide à l'apprentissage, un excellent support en terme de lisibilité et d'accompagnement, la grande quantité d'informations qu'on peut trouver ; c'est interactif, pratique, ludique.

La plupart des apprenants considèrent les sites internet qui proposent des cours de langue comme un complément, un accompagnement du cours présentiel. Ils les utilisent pour compléter les connaissances obtenues pendant ces cours, pour vérifier leurs acquis et compétences ou pour s'entraîner à la pratique orale à l'aide de nombreux outils comme la vidéo, la radio en ligne, ou bien à la pratique écrite par le biais de textes de lecture, d'exercices grammaticaux ou de *kanji*. Ces étudiants sont déjà autonomes, ils ont conscience que l'apprentissage d'une langue constitue une formation tout au long de la vie.

Nous avons considéré qu'il serait plus pertinent de présenter un site internet de manière assez complète plutôt que d'établir une liste exhaustive des outils utilisant les nouvelles technologies. Nous allons donc présenter le site <http://www.nihongo.fr>, élaboré par l'un des auteurs du présent article, Arisue Jun, comme un exemple représentatif de l'apprentissage du japonais par les nouvelles technologies. Ce site a été conçu essentiellement pour l'autoformation en japonais. Il s'adresse aux étudiants non spécialistes, comme ceux du CLUB à l'Université de Bordeaux 3. Il peut être, bien entendu, consulté et exploité comme un support d'accompagnement d'un cours présentiel, ainsi que les étudiants du CLUB l'utilisent, mais on peut également exploiter certaines rubriques du site pendant le cours présentiel. C'est un excellent outil pour accéder à l'apprentissage autonome du japonais.

En allant sur le site <http://www.nihongo.fr/tutorial/happyo.html>⁸⁹, le lecteur pourra constater par lui-même ce qu'il est possible de proposer à l'apprenant dans son autoformation en japonais, et à quel point cela est dynamique et interactif.

En guise de conclusion

[Www.nihongo.fr](http://www.nihongo.fr) est un exemple représentatif de l'*e-learning*, qui a un potentiel dynamique en auto-apprentissage du japonais. Le site utilise le concept du WEB 2.0 qui permet l'interactivité et le dynamisme entre le concepteur et les utilisateurs. Le WEB 2.0 a dépassé le précédent WEB 1.0 qui, lui, permettait seulement au concepteur du site d'offrir des informations, alors qu'avec le WEB 2.0, les utilisateurs eux-mêmes peuvent apporter des informations et participer à la création du site. Cela permet des échanges et un dialogue non seulement entre le concepteur et les utilisateurs, mais également entre les utilisateurs. À notre sens, ce concept est similaire à celui de l'enseignement des langues. De nos jours, nous savons tous qu'une classe de langue est un lieu d'échange et de communication entre l'enseignant et les apprenants, et aussi entre les apprenants, et qu'il est difficile de concevoir un cours où la transmission du savoir et du savoir-faire se fait uniquement de l'enseignant vers les étudiants.

La formation en langue par le biais de nouvelles technologies permet aux apprenants un accès rapide et facile à l'apprentissage et apporte une grande souplesse dans les modalités et les horaires de cours. Elle constitue également un des meilleurs outils pour accéder à l'autoformation dont chaque individu aura besoin tout au long de sa vie. Comme la culture

⁸⁹ Ce site ne fonctionne qu'avec les navigateurs Firefox et Opéra pour le moment.

pop permet à un large public de s'intéresser de plus en plus à la langue et à la culture japonaises, l'*e-learning* facilite également l'accès à son apprentissage, et la gratuité de nombreux sites, en particulier, permet aux apprenants l'accessibilité aux différentes modalités d'apprentissage. Et tout cela constituera une des causes éventuelles de l'augmentation supplémentaire du nombre d'apprenants de la langue et de la culture japonaises.

Étant donné qu'elles continuent à séduire la population, il faudrait renforcer l'organisation de l'enseignement du japonais aussi bien dans l'enseignement secondaire que dans le supérieur.

Bibliographie

Barbot Marie-José, Camatarri Giovanni, *Autonomie et apprentissage. L'innovation dans la formation*, Paris, Presses Universitaires de France, 1999.

Barbot Marie-José, *Les Auto-apprentissages*, Paris, CLE International (coll. « Didactique des langues étrangères »), 2000.

Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2002.

Degache Christian, Nissen Elke, « Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions », in *ALSIC*, vol. 11, 1, 2008, p. 61-92.

<http://alsic.u-strasbg.fr/Menus/frameder.htm>

<http://www.nihongo.fr/>

<http://e-nihongokyoushi.net/>

Travailler avec la langue japonaise : témoignages

Lors des États généraux, Monsieur André Santini, secrétaire d'État à la fonction publique, ancien élève de l'INALCO, a animé une table-ronde sur le thème « Travailler avec le japonais ».

Les intervenants étaient : Chiara Astuti, Jean-Yves Bajon, Nicolas Fayol, Basile Krasnopolsky, Ian Nguyen, Géraldine Perrin et Ileana Walbaum. Nous publions certains de leurs témoignages.

L'ensemble de la table-ronde est disponible sur Canal-U, la vidéothèque numérique de l'enseignement supérieur (<http://www.canal-u.tv/>).

Témoignages

Chiara Astuti, Nippon keori

Après une maîtrise en études japonaises soutenue à l'INALCO, je suis partie au Japon pour connaître finalement le pays et mieux parler la langue. J'ai commencé par enseigner à l'université de Kaetsu, université pour jeunes filles de la banlieue de Tôkyô. Mais ce n'était pas vraiment ce qui m'intéressait. J'ai vite compris que je préférais travailler comme interprète et traductrice. Après trois ans dans l'enseignement, j'étais embauchée, chez Fiat, comme traductrice. Plus tard, je devais continuer à travailler comme traductrice, à temps partiel, chez Nittobo, qui est la plus grande société textile japonaise pour le coton. Parallèlement, je travaillais toujours pour d'autres entreprises, ainsi que comme interprète lors de salons et d'expositions, notamment dans le domaine de la mode.

En 1990, je suis rentrée en Italie. J'avais passé 9 ans au Japon au total. J'ai cherché un travail sur Milan où, à l'époque, il y avait beaucoup de bureaux de sociétés japonaises. J'ai été tout de suite engagée par Nippon keori qui est, au Japon, le principal producteur de fils et de tissus de laine pour la haute couture et qui venait d'ouvrir un bureau à Milan. On m'y a donné la fonction de « déléguée du responsable du bureau de Milan ». Étant donné que le personnel japonais ne parlait ni italien ni anglais, il était très important pour cette société d'avoir quelqu'un qui parle japonais. Le fait de bien connaître le français était un atout supplémentaire dans la mesure où la haute couture reste un domaine très français.

J'ai débuté chez Nippon keori en 1991, principalement comme traductrice et comme interprète. Nippon keori, au départ, utilisait le bureau de Milan surtout pour ses jeunes dessinateurs, envoyés en Italie pour des stages afin d'améliorer leurs connaissances et leur niveau professionnel. Lorsque, par la suite, Nippon keori a commencé à exporter sa production de tissus en Europe, notamment en Italie et en France, plus tard aussi en Belgique, en Grande-Bretagne, en Allemagne ou en Espagne, j'ai été chargée des relations avec nos agents dans ces pays et avec nos partenaires dans les pays où n'avions pas encore d'agent.

À l'heure actuelle, j'ai surtout beaucoup de contacts avec nos fournisseurs (bureau de style et industrie chimique) en Italie, et je fais la liaison entre avocats italiens et avocats japonais quand il y a des contrats à négocier. J'ai donc beaucoup d'occasions de travailler comme interprète, notamment lorsque des responsables japonais viennent en visite officielle chez nos partenaires italiens, ou lorsque des techniciens japonais sont en mission en Italie. Dans toutes ces circonstances, ce qui est apprécié, ce n'est pas uniquement ma connaissance des langues italienne et japonaise, voire anglaise et française, mais aussi ma connaissance des mentalités, car les malentendus liés aux différences culturelles sont nombreux, et j'ai souvent un rôle de « médiateur » qui a parfois évité la rupture du dialogue.

Il y a une quinzaine d'années, j'allais moi-même montrer nos tissus aux stylistes italiens pour saisir leurs réactions par rapport à la qualité de nos étoffes, pour évaluer si celles-ci correspondaient à leurs exigences. À partir de 2002, j'ai poussé Nippon keori à faire ses débuts à « Première Vision », salon parisien réputé pour être le plus important au monde pour

la présentation des tissus. Ce fut un succès. Les exportations ont alors augmenté et, à présent, ces dernières représentent, vers l'Europe, environ 200 millions de yens par an.

Au début des années 2000, le Japon connaissant la crise, de nombreuses sociétés japonaises à Milan ont décidé de fermer leurs bureaux ou de réduire leur personnel. Nippon keori a également réduit ses coûts, et je me suis retrouvée seule à assurer la permanence du bureau de Milan, le personnel japonais ne passant que de temps à autre. Le bureau s'occupe de l'exportation vers toute l'Europe, et Nippon keori n'a de bureaux qu'en Italie. Le marché européen est en train de devenir de plus en plus important pour cette firme dont la production est de très haut de gamme et qui vend donc surtout aux stylistes très connus comme Hermès et Louis Vuitton en France, ou Prada et Versace en Italie. De ce fait, Nippon keori pense envoyer à nouveau deux personnes du Japon en décembre prochain, pour augmenter les exportations et développer des marchés très prometteurs pour nos produits comme l'Europe du Nord, les Pays-Bas, la Suède, ou encore la Russie où nous commençons à avoir des clients. Nous ne serons plus seulement un bureau de représentation, mais une succursale de la société japonaise, avec la possibilité d'importer et exporter sans passer par une société commerciale extérieure, ce qui signifie que nous allons également gérer directement les ventes en Europe.

Cela fait donc 17 ans que je travaille pour Nippon keori. Évidemment, je parle et j'écris japonais tous les jours et, sans mes études de japonais, je ne serais pas là où je suis. Je pense que si Nippon keori a décidé de me laisser la charge du bureau de Milan, c'est aussi en grande partie parce que la direction japonaise peut communiquer avec moi sans problèmes et qu'elle sait que je comprends très bien la mentalité japonaise, ce qui facilite les rapports avec nos clients et partenaires en Europe.

**Nicolas Fayol,
Toyota**

Je suis originaire du Pas-de-Calais, marié et père de trois enfants. Je suis entré à l'Institut national des langues et civilisations orientales de Paris en 1992. J'y ai suivi les enseignements de langue japonaise avec pour spécialisation la littérature classique. Mon intérêt pour la civilisation et la langue japonaises est dû à un goût pour les langues étrangères, puisque j'ai eu l'occasion d'apprendre l'allemand, l'anglais, le grec et quelques notions d'arabe durant ma scolarité.

En 1996, dans le cadre d'un protocole de coopération franco-japonais pour le compte d'un groupe de travail interministériel, j'ai été envoyé au Japon par le ministère français des Affaires étrangères pour coordonner l'utilisation du français en tant que langue officielle des XVIII^{es} Jeux olympiques d'hiver, à Nagano. Détaché au sein du Comité d'organisation japonais (NAOC) durant deux ans, on m'a confié la charge du suivi du protocole de coopération, ainsi que d'activités de traduction de rapports officiels pour le Comité international olympique.

J'ai également été responsable de l'organisation du séjour des équipes sportives lors des compétitions préolympiques (hockey sur glace, ski alpin, biathlon, patinage artistique), ainsi que de la préparation de visites officielles de diplomates ou journalistes francophones. Durant les Jeux olympiques d'hiver, en 1998, j'ai assumé la responsabilité du protocole et de la logistique dans le cadre du séjour des invités de la « famille olympique » (partenaires, membres de gouvernements étrangers), tout en assurant la gestion d'un groupe d'une trentaine de traducteurs bénévoles dans dix langues différentes.

En 1998, j'ai rejoint le groupe Sony, sur son site de production en Alsace, comme assistant du directeur. J'étais alors en charge des relations interculturelles dans une usine de production de produits électroniques qui emploie plus de 2000 personnes. Je jouais le rôle d'un support à l'encadrement pour faciliter les négociations internes dans le cadre d'une restructuration, le site passant d'une technologie analogique à digitale, ce qui modifie l'organisation du travail et les modes de production.

En 1999, j'ai été appelé à rejoindre l'équipe du démarrage du site de fabrication automobile de Toyota à Valenciennes (qui comptait à l'époque une soixantaine de personnes). En tant qu'interprète de la direction générale, j'ai été impliqué dans les négociations sur l'accord d'entreprise avec les centrales syndicales et dans le cadre des relations avec les services de l'État en vue de la construction du site, du recrutement de masse... En parallèle, j'avais également pour objectif de recruter, de former et d'animer une équipe d'interprètes japonophones qui travailleront au sein des ateliers, lors du démarrage de la production, en 2001.

En 2002, je deviens responsable de la communication du site avec pour mission de développer et d'animer les outils de communication interne, de lancer la politique de visites du site et d'animer les relations avec la communauté locale.

Alors que la société est en pleine croissance, employant plus de 4000 personnes sur le site, je me spécialise dans la communication extérieure : gestion des relations médias (régionaux, nationaux, internationaux), porte-parole de l'entreprise, relations avec les leaders d'opinion de la région et de la communauté locale, stratégie de communication externe et déploiement de la démarche RSE, animation et production des outils de communication externe, gestion de la

politique de partenariat avec notamment le lancement du partenariat avec l'équipe de football de Valenciennes (VAFC).

En 2008, je suis appelé à changer de fonction en rejoignant la Direction des ressources humaines du site. J'anime l'équipe du Recrutement des opérateurs de production, des techniciens de maintenance, des ingénieurs et cadres. Je suis également responsable de la gestion des effectifs de l'entreprise.

En parallèle, je pilote un groupe chargé de réduction des coûts de logistique externe dans le cadre d'une mission transverse.

Ilan Nguyễn,
enseignant, traducteur-interprète et coordinateur de projets culturels

Par-delà les limites inhérentes à l'exercice du « témoignage », tout parcours professionnel reposant sur la langue japonaise pour seule spécialité tend par nature à défier toute idée de planification. Cette impression première d'une plongée dans l'inconnu s'avère d'autant plus frappante lorsque l'apprentissage même de la langue ne s'inscrit pas d'emblée dans la perspective d'un projet d'orientation ou d'une « stratégie de carrière ».

Rencontres

Dans tout parcours personnel se distinguent, au fil des ans et des contingences, un certain nombre de tournants décisifs. Parmi ces moments-clés, chacun est en mesure de reconnaître, dans le chemin parcouru, ceux de l'ordre de la rencontre. À titre personnel, dans l'exercice ici imposé, il convient d'en retenir trois, comme autant d'étapes successives d'une plongée progressive dans la langue et la réalité du Japon.

Personnellement, la découverte et l'étude du japonais sont longtemps restées éloignées de toute idée de projet professionnel, et relèvent d'abord du seul hasard : l'année de mon entrée en Seconde, une option de japonais en LV3 démarrait dans mon lycée de banlieue parisienne. C'était à la fin des années 1980, et quelques années plus tard cette option avait disparu, aussi mystérieusement qu'elle était apparue. Tel fut le premier élément à l'origine de ma rencontre avec la langue japonaise.

De la quinzaine d'élèves présents aux premiers cours, seuls cinq d'entre nous passèrent l'épreuve en option du baccalauréat, après trois ans d'initiation à cette langue. L'épreuve, orale, se déroulait au lycée Janson-de-Sailly à Paris ; l'examineur était un homme déjà âgé, au regard pénétrant et à la voix rocailleuse. Telle fut ma première rencontre avec Monsieur Jean-Jacques Origas, dont l'enseignement allait bouleverser tout mon parcours par la suite.

Le baccalauréat en poche, nous fûmes quatre à nous inscrire à l'INALCO – en double cursus pour deux d'entre nous : la découverte de cette langue nous avait donné envie d'en apprendre davantage, mais ce n'est qu'après l'abandon d'études dans d'autres disciplines que le japonais est devenu mon cursus principal.

Après plusieurs années d'études, un premier séjour effectué au Japon à l'été 1997 fut l'occasion de faire la connaissance du réalisateur Takahata Isao. Et si M. Origas nous a enseigné combien il importe, pour connaître le Japon, de partir et de séjourner sur place, la fréquentation de M. Takahata m'apprit bientôt ce qu'y vivre peut avoir de décisif. Aujourd'hui, après deux séjours d'étude à Tôkyô rendus possibles par des bourses du ministère de l'Éducation nationale japonaise (1997-1998, 2003-2005), et un service national effectué en coopération, en tant qu'assistant à la Maison franco-japonaise (2000-01), je suis installé dans la banlieue de Tôkyô où j'exerce comme enseignant, traducteur-interprète et coordinateur de projets culturels.

Travaux

Parallèlement au temps et aux efforts nécessaires dans l'étude de la langue, dès lors qu'on ne dispose pas d'une seconde spécialité, la recherche de débouchés professionnels apparaît comme un labyrinthe, un parcours du combattant où rien n'est jamais acquis. En d'autres termes, tout est à faire pour s'ouvrir un chemin par soi-même.

Curieux à l'égard du cinéma d'animation à travers le monde, j'ai naturellement été amené par mon cursus à m'intéresser plus précisément au film d'animation japonais. De même que le registre voisin de la bande dessinée, cette production animée, qui reste très largement l'objet d'une histoire non écrite au Japon même, continue de susciter à l'étranger les malentendus les plus grossiers. Dans ces domaines d'activité, à bien des égards, il s'agit de sortir de la préhistoire... En France, en tout cas, les professions concernées, qu'il s'agisse d'édition, de journalisme ou de traduction, tendent à former de petites communautés très fermées, où règne trop souvent une benoîte incurie.

Voici quelques aspects des divers types de travaux dont la juxtaposition permanente permet une survie économique toujours précaire, dans un quotidien en sursis où la seule solution consiste à « naviguer à vue » parmi les échéances de très court terme.

À partir de 1995, l'occasion me fut donnée de me lancer dans la couverture journalistique de ces registres formels très largement méconnus. Ce fut d'abord, de manière à peu près régulière jusqu'en 2005, une collaboration à la rédaction du magazine *AnimeLand*, mensuel traitant d'animation mondiale et de bande dessinée japonaise. D'abord bénévole (le périodique a d'abord été un fanzine), ce travail rédactionnel, fondé sur l'accès (lecture comme traduction) à des sources d'information de première main, fut bientôt payé « à la pige ». Mais la qualité de la revue, très inégale et souvent chancelante, s'est considérablement dégradée en 2005, avec le lancement d'une nouvelle formule qui renonce à toute ambition véritable de vulgarisation.

En français comme en japonais, l'écriture d'articles reste à mes yeux une forme d'action essentielle, que ce soit pour des supports spécialisés (revue *Positif*, cahiers pédagogiques destinés au public des enseignants, Livre blanc sur les contenus numériques), ou en direction du lectorat le plus large (chronique dans le quotidien japonais *Yomiuri*).

En 1996, un premier travail de traduction (un volume d'environ 200 pages de bande dessinée) m'a été confié par une société encore active aujourd'hui, avec la promesse initiale d'une rémunération misérable, qui ne fut jamais réglée : ce fut une leçon décisive pour tout mon parcours professionnel depuis lors, et cet exemple est hélas symptomatique du mépris larvé qui règne toujours parmi les éditeurs français de bande dessinée, dont la plupart ont lancé depuis leur(s) collection(s) de titres japonais, avec les intérêts économiques et les objectifs de rendement que l'on sait. Ce qui les pousse, hélas ! à considérer les tâches de traduction comme un simple mal nécessaire à la lucrative exploitation de leurs licences.

Ainsi, pour l'ensemble des travaux de traduction de bande dessinée japonaise menés jusqu'au début des années 2000, il était d'usage qu'aucun document contractuel ne soit échangé entre traducteur et éditeur, laissant ainsi à bien des égards le premier à la merci des menées et des errances du second.

Aujourd'hui, les tâches de traduction qui me parviennent vont des manuels techniques ou de formation aux textes littéraires ou académiques, des accroches commerciales et des paroles de chansons au sous-titrage d'émissions sportives télévisées.

À partir de 1999, le Forum des images à Paris a organisé diverses manifestations autour du film japonais d'animation, sous l'intitulé générique « Nouvelles images du Japon ». En collaboration avec Xavier Kawa-Topor, alors délégué à l'action éducative au sein de cette institution, j'ai assuré la programmation des trois festivals tenus de 1999 à 2003 qui nous ont permis d'accueillir à Paris les plus grands réalisateurs et animateurs japonais, à commencer par Messieurs Takahata, Miyazaki, Kawamoto, Kuri, Yamamura, Ôtsuka ou Kotabe...

En parallèle à la diffusion en salles de plusieurs longs métrages japonais de dessin animé, cette action de vulgarisation inscrite dans le long terme et menée par une institution culturelle reconnue, a permis de corriger de manière non négligeable la perception critique de l'animation japonaise en France. Ce fut aussi ma première expérience de « médiation culturelle », ou plus exactement de coordination dans l'invitation d'artistes japonais. Par-delà les questions de langue, j'y ai appris l'importance d'anticiper face aux appréhensions comme aux attentes des invités sollicités, afin de pouvoir leur assurer une sérénité minimale sans laquelle il n'est pas d'invitation réussie.

Depuis lors, ces missions de coordination constituent une activité semi-régulière, toujours issue de demandes ponctuelles et à courte échéance, mais permettant voyages et rencontres autour d'œuvres et de créateurs, suscitant un échange fait de découverte mutuelle.

Enfin, au printemps 2008, j'ai été recruté en tant qu'assistant à l'université des Arts de Tôkyô (Tôkyô geijutsu daigaku), au lancement d'une section de troisième cycle dédiée au film d'animation : dans un tel contexte, la maîtrise de la langue à usage professionnel, à l'oral comme à l'écrit, et au même titre que mes collègues japonais, constitue évidemment un critère fondamental dans la réalisation des tâches pédagogiques et administratives au quotidien.

Depuis le printemps 2009, j'enseigne au sein de cette section à raison de quatre à cinq heures de cours hebdomadaire, et entre ainsi peu à peu dans un nouveau rapport aux œuvres et à leurs auteurs comme aux discours pouvant les accompagner. Chaque semaine apporte ainsi découvertes et mises à l'épreuve, en un dialogue entraînant dont l'enseignement de la langue et de la littérature japonaises reçu de M. Origas reste à mes yeux un modèle souverain.

L'évocation de ces quelques facettes d'activité conjointes nous ramène à un principe essentiel dans l'apprentissage de la langue japonaise : « la pratique de la traduction fait partie intégrante de l'étude, et réciproquement ». Dans une discipline comme la nôtre, chacune de ces tâches implique l'autre. Et dans la perspective et l'espoir de mener à terme un projet d'ordre académique, un tel constat véhicule davantage qu'un éclairage utile à l'apprenant : c'est aussi l'affirmation d'une chance des plus précieuses.

**Géraldine Perrin,
Tokyo Electron**

Je travaille pour une compagnie japonaise, Tokyo Electron (TEL), depuis 11 ans et utilise, à ce titre, le japonais au quotidien.

Ma formation initiale m'a permis d'acquérir en 1993 un diplôme d'ingénieur en physique de l'École nationale supérieure de physique de Grenoble (Enspg) à l'Institut national polytechnique de Grenoble (Inpg) et un Dea en Matière et rayonnement de l'université Joseph Fourier (Ujf) à Grenoble. Puis en 1996, j'ai soutenu une thèse de doctorat en physique de l'Ujf, tout en obtenant mon diplôme universitaire en langue et civilisation orientales (Dulco) de japonais à l'INALCO.

De 1990 à 1993, durant mes trois années d'école d'ingénieur, j'ai suivi les cours de japonais de Madame Higashi, à Grenoble, à raison de 30 heures par an. Cette initiation m'a permis, outre les *hiragana* et *katakana*, d'aborder les éléments de la culture japonaise. Entre la 1^{re} et la 2^e année d'école d'ingénieur, un stage de physique était obligatoire pendant les vacances d'été. J'ai postulé à Motorola aux États-Unis et Hitachi au Japon. Les deux réponses furent positives. On voyait déjà là la différence de culture. La réponse que j'ai reçue de Hitachi était très détaillée, ce que j'ai trouvé très rassurant. Il s'agissait d'étudier le confinement quantique dans des whiskers de GaAs, sujet d'avant-garde pour l'époque : c'était déjà les nanotechnologies.

Au cours de ces trois mois de stage au Japon, j'ai pu pratiquer chaque soir une activité culturelle au sein même de Hitachi : *koto* (harpe japonaise), *sadô* (cérémonie du thé), *ikebana* (arrangement floral), *shodô* (calligraphie) et conversation japonaise. J'ai pris un goût particulier pour le *koto* et le *shodô* et suis revenue en France avec la ferme intention d'approfondir mes études en japonais.

En 1993, je me suis lancée dans une thèse, menant mes travaux de recherche au Cea de Bruyères-le-Châtel en liaison avec le Leti à Grenoble et je me suis inscrite aux LanguesO' en classe de japonais. Durant les trois années de ma thèse, j'ai suivi les cours du soir de l'INALCO et je suis allée parfaire mon japonais à Tenri et Matsue, en université d'été.

En 1997, objectif emploi ! C'est à Semicon Genève que Tokyo Electron (TEL) m'a ouvert ses portes. Ayant un doctorat de physique et parlant japonais, on m'a proposé de partir trois ans au centre de R&D à Nirasaki pour me spécialiser en gravure plasma pour la micro-électronique. TEL est une société à capital japonais, leader mondial dans la fabrication d'équipements pour l'industrie des semi-conducteurs, dont le siège social est à Akasaka, au Japon. À l'époque, le marché n'était pas encore très développé en Europe. Durant ces trois années, j'ai continué à pratiquer le *koto* (2 concerts en 1998) et la calligraphie (médaillée d'or du département de Yamanashi en 1999).

En 2000, avec le développement de ST Microelectronics, à Crolles, je suis revenue en France pour contribuer à l'essor du marché français et je travaille, depuis lors, à Grenoble, comme membre de la branche française de TEL.

En tant que *Process Specialist* en gravure plasma, je voyage à travers toute l'Europe, soit pour développer sur sites clients de nouveaux procédés adaptés aux cahiers des charges, soit pour mener une expertise suite à un problème technique donné. Il m'arrive aussi d'aller en

déplacement professionnel au Japon pour faire des essais pour des clients européens. Quand mon emploi du temps le permet, je suis les cours de japonais de Madame Higashi, toujours à Grenoble, en formation continue (Lansad).

Au fil des ans, j'ai réussi, en autodidacte, différents examens internationaux de japonais : *Japanese language proficiency test level 2* en 2000, *JETRO business japanese proficiency test level 2* en 2004, *Kanji aptitude test level 5* en 2004.

En parallèle, je donne aussi chaque année des cours de physique dans des universités du Japon afin de partager mon expérience (universités du Tôhô, de Tsukuba, de Toyama, université technologique d'Ôsaka). Je m'investis également dans des forums et colloques pour parler du système éducatif de nos deux pays (Mori Forum 2007).

Parler japonais au niveau professionnel est une réelle force dans une entreprise japonaise implantée en Europe. Cela permet une plus grande autonomie, des échanges plus simples, plus rapides, plus directs, plus justes et sans relai. Quatre avantages principaux sont à relever :

1) à l'écrit

Quand l'entreprise rédige des rapports techniques, des procédures, des manuels, c'est d'abord en japonais. Bien que l'anglais soit une langue internationale, tous les ingénieurs japonais ne parlent pas forcément bien anglais, quel que soit le degré d'intervention. Ils font parfois appel à des cabinets de traduction, mais cela prend du temps et la traduction n'est pas toujours adéquate. Lire et écrire le japonais permet d'accéder à des informations de façon plus rapide et plus exacte.

2) à l'oral

Le décalage horaire entre nos deux pays implique un temps de communication avec le Japon limité. Parler japonais permet, d'une part, de communiquer par téléphone tôt le matin et de résoudre des problèmes en temps réel. D'autre part, comparé aux e-mails, le téléphone a l'avantage de pouvoir faire passer de façon plus juste les degrés d'importance et d'urgence des différents sujets.

3) être sensible aux non-dits

On ne peut pas transmettre toutes les informations par écrit, par e-mail. D'une part parce que tout ne se transcrit pas avec des mots, d'autre part parce que les écrits restent, et qu'en général on écrit en gardant en tête le *tate-mae*, le politiquement correct. Quand on comprend le japonais, on peut entendre et comprendre le *honne*, c'est-à-dire l'avis plus personnel de son interlocuteur.

4) Enfin, il y a un avantage au niveau culturel. La façon de penser, d'aborder un problème, les modes de réflexion et de fonctionnement sont différents au Japon de ce qu'ils sont en France. La logique de travail n'est pas la même. Si on ne parle pas la langue du pays, il y a certaines choses que l'on ne peut pas appréhender. C'est encore plus vrai pour une langue asiatique comme le japonais. Le Japonais est plus pragmatique et perfectionniste. Le Français est plus latin, plus débrouillard. Un exemple typique est l'interprétation des oui et des non. Comprendre la culture japonaise permet de lever certains points de blocage.

En résumé, parler japonais sur le plan professionnel facilite le quotidien des échanges, quel que soit le degré d'intervention. Cela permet d'accéder à des informations plus nuancées. Cela permet d'avoir des échanges plus directs, plus rapides et plus justes avec le Japon ; de

dénouer certains problèmes, plus précisément et plus rapidement, d'avoir des connexions plus efficaces, de mieux comprendre les modes de fonctionnement et d'éviter les malentendus. C'est une relation professionnelle différente. On montre un effort de communication en interne. On va vers l'autre. Aujourd'hui en période de crise, c'est d'autant plus utile qu'on ne peut plus se permettre d'avoir des cadres japonais détachés en Europe. TEL Japon a déjà commencé à rapatrier ses cadres détachés en France, et il est plus que jamais utile de renforcer la communication et les échanges entre nos deux pays.