

Valoriser la Francophonie. L'aire caribéenne en exemple ?

Pierre MARTINEZ

Résumé

Dans la Caraïbe, un ensemble de traits communs issus de l'Histoire renvoient à l'esclavage et à la créolité, mais on peut pointer aussi des différences, nées de facteurs originels ou d'évolutions sociales, culturelles et politiques qui empruntent à des modèles hétérogènes. Dans ce contexte émerge l'idée d'une francophonie comme espace d'échange, riche de sa symbolique humaine, de ses propres valeurs et de son rôle dans la construction d'identités plurielles (Césaire, Glissant) au côté des autres langues et particulièrement des créoles.

La Caraïbe est ainsi un emblème de la multipolarité linguistique dont on ne saurait faire abstraction à notre époque de globalisation. Les politiques éducatives méconnaissent pourtant souvent cette réalité mais, s'agissant de didactique, la complexité des situations y suscite créativité et adaptation locales, à contre-courant des utopies méthodologiques uniformisatrices et de la gesticulation politique. La pluralité du contexte n'exclut pas le sentiment d'une communauté, et un certain partage des savoirs et des pratiques en francophonie caribéenne.

Outre son intérêt général et, sans comparaison abusive, l'expérience de la francophonie caribéenne peut être éclairante, dans une aire Asie-Pacifique où se joue une large recomposition, à la fois géolinguistique, anthropologique et didactique.

Mots clefs

Caraïbe, créolité, insularité, identités culturelles, complexité des contextes.

1 Aux origines, un archipel (*bannzil*)

Ce texte vient après un long travail dans l'aire linguistique et culturelle caribéenne, depuis les années 1980, et une thèse de doctorat consacrée à l'île de Saint-Martin, actualisée en 1994 et publiée sous le titre *Langues et sociétés aux Antilles*, jusqu'au séisme qui a frappé Haïti en janvier 2010, et qui meurtrit encore le pays maintenant que tout ou presque est détruit. J'ai entrepris, voici bientôt trente ans, des recherches en sociolinguistique sur les îles de la Caraïbe : dès mon arrivée en Guadeloupe, l'Arc antillais avait fasciné le jeune enseignant que j'étais, par son étendue, d'abord, par sa diversité ensuite, par

sa capacité, enfin, à susciter des syncrétismes.

Si l'on jette un coup d'œil sur le globe terrestre, de la Floride (si proche de cette Louisiane que la France abandonna peu à peu...) à la côte du Venezuela en Amérique du Sud, c'est une myriade de cailloux posés sur la mer, sans rime ni raison¹. Parmi toutes ces terres, certaines parlent français ou on y parle français...

La francophonie des Amériques se répartit traditionnellement en trois zones : nord du continent, centre et sud, arc caribéen. Nous appelons francophonie un ensemble constitué de groupes humains ayant le français en partage. Pour ces locuteurs, le statut du français (c'est-à-dire les positions liées aux fonctions remplies, en termes de légitimité et de présence) et le corpus (c'est-à-dire les règles de fonctionnement et les pratiques et situations d'échanges où le français tient une place parmi d'autres systèmes linguistiques, langues et variétés) présentent une grande diversité. Dans la zone qui nous intéresse aujourd'hui, l'Arc caribéen, bien des moyens de communication sont disponibles : trois langues de grande diffusion mondiale (français, espagnol et anglais), plusieurs créoles à base lexicale différente, notamment française et anglaise, de nombreuses autres langues endémiques ou exogènes (kokoy, garifuna, papiamentu...).

Pour l'essentiel, six territoires peuvent être considérés comme relevant d'une francophonie caribéenne : trois collectivités françaises d'outre-mer (archipel de la Guadeloupe avec Saint-Martin et Saint-Barthélémy, Martinique et Guyane), Haïti, Sainte Lucie et Dominique. Toutes, sauf la Guyane, sont des communautés insulaires. Le français est langue officielle dans les quatre premières, l'anglais à Sainte-Lucie et en Dominique. Toutes ont un créole d'origine française (le français du XVII^{ème} siècle, évidemment, pas celui de l'école de la Troisième république) : guadeloupéen, martiniquais, guyanais, haïtien, dominiquais, saint-lucien. Avant de désigner un parler, le terme « criole » (Furetière, 1690) recouvrait d'abord, en espagnol (*criollo*), le sens d'individu né aux Indes occidentales ; il se francisa et se généralisa rapidement non seulement pour désigner les Blancs mais aussi les Noirs et les Mulâtres des colonies,

¹ L'insularité attire et déroute à la fois l'étranger. Voir la revue Hérodote, 1985. J'ai aussi traité ce thème dans un texte. Voir Martinez (1998).

puis, adjectivé, tout un ensemble de réalités environnantes.²

La genèse des créoles est liée à des conditions socio-historiques particulières liant entre eux des groupes humains qui étaient d'origine hétérogène et avaient des besoins de communication spécifiques. Pour en rester à quelques conceptions assez partagées, on peut appeler « créolisation » un processus aboutissant à un système d'intégration d'éléments divers, et « résultant », pour une bonne partie au moins, de restructurations qui se sont opérées dans l'appropriation non guidée du français par des esclaves ». Je viens de citer ici un ouvrage récent qui pose bien la problématique d'une didactique du français adaptée aux contextes que nous examinons (OIF, 2010, p. 27) et sur laquelle nous reviendrons.

Mais ces terres, que nous ne pourrions toutes examiner cas par cas dans ce texte, sont aussi d'une étonnante diversité : grandes bandes plates de nature sédimentaire ou pitons volcaniques plongeant dans la mer, zones arides ou riches de canne et d'herbages, étendues stériles sans végétation édaphique ou bien artefacts nés d'une agriculture intensive vouée à l'exportation des biens par l'exploitation des hommes. Les enjeux situationnels (occupation d'une baie abritée des cyclones, construction possible de fortification, salubrité du lieu au regard des épidémies possibles, etc.) et matériels (routes rendant toute forme de piraterie lucrative, voies de communication, relais vers le continent) ont fait du monde caribéen un objet de convoitise pour les puissances européennes et créé le puzzle linguistique et culturel que nous y trouvons.

À partir de là, la Caraïbe est, enfin, le monde de tous les syncrétismes, de tous les métissages. Les cultures indigènes, les racines africaines, le monde occidental, les États-Unis et, bien sûr, la francophonie y restent bien présentes et y recomposent sans cesse leurs influences. Une rue de Fort-de-France (Martinique), un marché à la Dominique, le hall d'un hôtel à Gustavia (Saint-Barthélémy), une école des Saintes (Guadeloupe), autant de facettes d'un kaléidoscope humain.

² Nous renvoyons aux ouvrages de Chaudenson cités en Références, notamment, Chaudenson (1992) chapitre Premier, Chaudenson, R. et Rakotomalala, D. (coord.) (2004) pour la « situation linguistique », enfin à Rakotomalala (2005). Nous avons choisi de ne pas donner le nombre de « francophones » vu la faible fiabilité des données. En Haïti, où 20% des enfants sont scolarisés, combien de francophones ?

2 Découverte du Nouveau Monde ?

J'ai commencé par assurer la formation de professeurs de français dans l'archipel de la Guadeloupe, avec ses îles périphériques, ses « dépendances », comme on disait alors. Les cours donnés au centre de formation des professeurs de Pointe-à-Pitre manifestaient déjà à l'époque une profonde évolution des mentalités, le français étant de plus en plus clairement perçu comme une langue indispensable, certes, mais non comme la seule : le créole, utilisé au quotidien, affirmait sa place comme une pièce maîtresse de l'identité antillaise dans les radios (très importantes aux Antilles, plus que la presse écrite), sur les chaînes de télévision qui se multipliaient, mais surtout dans le discours syndical, politique, culturel, ou encore publicitaire.

J'allais souvent voir officier des « maîtres d'école » (*mèt lékol*), nos stagiaires, dans de petites bâtisses perdues entre mornes et ravines, ou le long de champs de canne, au fond de bourgs encadrés de pâtures où somnolaient des bœufs « maré » (amarrés) c'est-à-dire qu'on avait attachés comme l'eussent fait des marins, ces marins venus de Saintonge ou de Normandie aux siècles passés. C'était l'époque où les usines à sucre fermaient l'une après l'autre, où l'on parlait de diversification économique, banane, ananas et tourisme de masse.

Là, le français était introduit par ces jeunes instituteurs, forcément un peu gauches (nous avons tous été comme eux), un peu empesés, parfois presque sortis des pages de la Rue Case-Nègres, le roman de Joseph Zobel dont Euzhan Palcy venait de faire l'adaptation filmique, un film où se télescopaient les époques, celle de la fiction, de l'écriture du livre et du présent. Surtout, ces enseignants-stagiaires s'efforçaient de parler un « *bel-fwansè* » (beau français), un français normé et, à l'occasion, exagérément normatif à des élèves qui vivaient une bonne partie du reste de la vie en créole. C'était le français de l'école et des valeurs républicaines que promouvait alors la départementalisation (depuis 1946), puis la régionalisation administrative. Entre 1950 et 1980, le nombre d'enfants scolarisés est passé en Guadeloupe de 6 000 à 180 000. Les récriminations des maîtres sur le faible niveau de compétences des élèves n'y changeaient rien. Le français (certains disaient : l'acculturation) progressait, les médias qui se développaient parallèlement y contribuant.

J'intervenais souvent plus loin, 200 kilomètres au nord, prenant à Pointe-

à-Pitre un petit avion bimoteur qui, d'un saut de puce par dessus Saint-Barthélemy³, m'emmenait dans l'île franco-néerlandaise de Saint-Martin (Sint Maarten) où la langue vernaculaire d'une communauté de 7 000 âmes était le *Caribbean English*, que les gens appelaient eux-mêmes « *Broken English* » ou « *Banana English* », sans doute pour qu'on n'y prêtât pas trop attention. J'y travaillais à l'intégration des enfants immigrés d'origines diverses, Haïti, Saint-Domingue, Guadeloupe, Porto Rico, enfants dont les parents venaient contribuer à une activité touristique grandissante, dans la construction immobilière, les services, ou encore le trafic et les pratiques illégales. J'ai fait, je l'ai dit, une thèse sur l'île de Saint-Martin, dont la situation est si singulière : deux zones franches, mais pas de frontière interne, juste un monument. La porosité du milieu est totale. La configuration sociolinguistique y est d'une ouverture maximale : vernaculaire saint-martinois et anglo-américain un peu partout, école en français (côté « français ») et en anglais et néerlandais (côté « hollandais »). On envoie ses enfants faire des études à New York, à Paris, à l'université des West Indies, selon les cas et les moyens. Les créoles de toutes les autres îles, mais aussi l'espagnol et d'autres parlars comme le papiamentou ou le chinois s'entendent sur le marché et dans les restaurants.

En cette année 2010, un moment important de ce long commerce que j'ai eu avec les Antilles est, à mes yeux, une mission effectuée en Haïti pour le compte du Ministère français des Affaires étrangères. J'étais, en effet, à cette occasion, le 12 janvier dernier, dans l'École Normale Supérieure de Port-au-Prince, quand celle-ci s'est effondrée en quelques minutes. Je dois l'avouer, je n'étais pas dans le même bâtiment que mon collègue et ami haïtien Pierre Vernet, jadis enseignant de la Sorbonne, qui avait fondé et mené de main de maître la Faculté de Linguistique Appliquée de son pays. Dans ce bâtiment, il a trouvé la mort en enseignant, avec plus de 250 étudiants. Abasourdi par le séisme qui avait, quarante-sept secondes durant (ou peut-être minutes ?), ébranlé la terre, disloqué les murs et anéanti bientôt les corps de plus de 200 000 victimes, je ne savais pas qu'il n'y avait presque plus d'écoles dans la capitale, ces écoles comme Sainte-Rose de Lima, où j'avais vu la veille une

³ En 2010, le plus vieil homme dans le monde, en fait une femme, n'est plus une Japonaise, mais une dame de Saint-Barth', une religieuse en retraite.

classe d'adolescentes bourdonner, ainsi que des abeilles sur un bouquet de fleurs, autour d'un texte de Prosper Mérimée. La francophonie caribéenne, c'est aussi une myriade d'élèves, d'enseignants, d'intellectuels, d'artistes, de journalistes, de créateurs et de maîtres à penser.

Haïti est le drapeau de cette francophonie caribéenne historique qui reste un symbole pour tous les Antillais : libérée en 1804 (quarante-quatre ans avant la véritable abolition de l'esclavage dans les colonies françaises) par la seule force de ses hommes, Haïti, malgré sa misère structurelle, jamais démentie malgré toute l'aide internationale qui s'y est déployée, Haïti rassemble sur son petit territoire la musique (le *kompas*), la peinture, la danse, la littérature à leur plus haut niveau. Des Haïtiens ont glané en 2009 jusqu'à treize prix littéraires internationaux et tant les auteurs locaux que ceux d'une abondante diaspora ont été salués : Frankétienne, Lyonel Trouillot, Yanick Lahens... Cette réussite ne fait en rien oublier tout le travail à faire ou à refaire. Les études préparatoires à une refondation du système d'enseignement inciteront sans doute à se donner une meilleure connaissance de la situation linguistique, par exemple à mieux comprendre ce qu'est ce français haïtien dont l'école s'est, jusqu'ici, passablement méfié comme s'écartant de la norme sacrée (Govain, 2009). C'est vers des voies médianes qu'il faut maintenant se tourner, trop de temps ayant été perdu.

3 Convergences et métissages

J'ai mis en avant, dans ce qui précède, beaucoup de différences de conceptions, de faits parfois inconciliables. Mais je soulignerai à présent les convergences nées d'une histoire où les traits dominants renvoient largement à deux termes : l'esclavage et la créolité. La disparition rapide des populations autochtones après la « découverte » de 1492⁴, la traite humaine qui s'est instaurée et a puisé les hommes en Afrique pour l'établissement d'une économie d'habitation puis de plantation, pèsent encore lourdement sur les sociétés antillaises. Ce n'est pas l'objet de cet article que d'approfondir la question de l'esclavage et des créoles, mais plutôt de montrer dans quelles circonstan-

⁴ En fait « invention » serait mieux dit, puisque ce monde existait déjà et qu'on l'a requalifié de nouveau, vierge, plus ou moins inoccupé, etc., pour les besoins de la cause, qui était d'en faire une conquête en règle.

ces le français s'est maintenu à côté d'eux comme une langue à statut privilégié dans l'aire culturelle et sociale caribéenne.

On me pardonnera alors d'emprunter au cas de figure saint-martinois, où, je le rappelle, le français est au contact de l'anglais standard (non le « *Queen's English* » mais l'anglo-américain), pour montrer comment un équilibre ou un déséquilibre peut s'établir dans une telle configuration sociolinguistique. J'ai établi comment des facteurs tels que la géographie, l'économie, la politique, la religion, le prestige historique et l'urbanisation convergeaient pour permettre, au sein de la société saint-martinoise, qu'aucune des langues du champ ne prît résolument le dessus sur les autres (Martinez, 1994, p. 158). Incidemment, le vernaculaire saint-martinois savait habilement tirer parti de cette paix armée entre français et anglais pour garder sa part de légitimité, essentiellement patrimoniale : fêtes, cuisine, tradition orale..., dans le fonctionnement collectif.⁵

Mais l'exemple pris ci-dessus montre bien qu'il faut aussi pointer les différences, par exemple en fonction d'un profil ethnographique local, du mode de production et d'échange des biens (commerce ou agriculture), mais aussi des flux migratoires⁶ et des évolutions sociales, culturelles et politiques (démocratie comme dictature) qui empruntent à des modèles hétérogènes, d'Haïti à la Guyane, ou de la Dominique à Marie Galante.

4 Donner du sens à la francophonie

On en vient à l'idée qu'au delà de la diversité, une francophonie forte de sa symbolique humaine, de ses propres valeurs et de son rôle est un élément qui trouve naturellement sa place dans la construction d'identités culturelles métissées, dans la lignée des réflexions de grands visionnaires comme Aimé Césaire ou Édouard Glissant. La Caraïbe est ainsi un emblème de la multipolarité linguistique et culturelle, ce dont on ne saurait faire abstraction, mais que méconnaissent souvent les politiques éducatives. Loin de moi le senti-

⁵ À l'évidence, les bouleversements démographiques survenus avec l'essor du tourisme exigeraient de nouvelles enquêtes.

⁶ Il faut intégrer ici des pratiques langagières et culturelles de la diaspora qui jouent beaucoup sur le français véhiculé (parlers « jeunes », variétés du français entre banlieue parisienne et montréalaise, jargons techniques...).

ment que rien n'est fait, mais on voudra bien admettre que, si des programmes et des changements ont souvent été envisagés, leur application a rarement suivi. La réforme dite Bernard (1979), en Haïti, reste inappliquée malgré son intérêt pour la valorisation du créole. Mais les projets de la Dominique et de Sainte-Lucie sont actuellement à étudier de près et pourront ouvrir, sur une échelle raisonnable, à des progrès attendus en matière de didactique convergente et de coopération régionale. On a montré, à travers des études comparatives solides, quels obstacles s'opposaient encore à la transformation des mentalités, par exemple en Guyane. Enfin, en Martinique comme en Guadeloupe, se déploie depuis plusieurs années une forte activité des enseignants et de la recherche universitaire, avec des expériences locales concluantes, des productions d'outils pédagogiques, sans que le système lui-même - nos collègues nous excuseront de le dire - ait beaucoup changé⁷. C'est sans doute que les conditions nécessaires ne sont pas réunies pour que soit traduite dans les pratiques éducatives la conscience pourtant aiguë des acteurs sociaux : la richesse de la culture antillaise tient à sa multiplicité, à sa capacité à se décentrer, à son art du contre-pied, et nullement à une culture du conflit. Cela a été l'enjeu du remarquable ouvrage publié en 1989 par J. Bernabé, P. Chamoiseau et R. Confiant, *Éloge de la créolité*, dont les thèses militantes retiennent l'attention tant pour leur pertinence par rapport au contexte général des Antilles que parce que ce contexte présente, aujourd'hui, autant de fortes évolutions que d'aspects rémanents, donc des tensions qui appellent de nouvelles analyses.

Enfin, si la construction des identités plurilingues passe bien évidemment par l'appropriation des langues, elle ne saurait être regardée dans cette seule approche. Je reprends à mon compte ce que nous disait déjà l'anthropologie des années soixante. La complexité des sociétés antillaises renvoie à deux modèles explicatifs pluridisciplinaires : « L'un historique, cherche dans le passé les racines des traits actuels des cultures de la région caraïbe ; l'autre, héritier direct des fonctionnalistes, demande aux structures actuelles de s'expliquer elles-mêmes par les problèmes qu'elles ont pour charge de ré-

⁷ Voir, pour des données précises sur certains points, les thèses de Cambrone (2010) pour la Dominique et Sainte-Lucie, Delgado (2010) pour la Guyane, Govain (2009) pour Haïti.

gler » (Benoist, 1966, p. 9). La francophonie caribéenne est, à l'instar des dispositifs législatifs ou des échanges commerciaux, interprétable à la fois en termes d'histoire et de fonctionnement.

Dans le cas des Antilles françaises, on est - à des degrés divers - sous l'emprise de facteurs de développement exogènes, placé face à ce qu'on a pu nommer « une culture à moteur externe » : le modèle « métropolitain » continue à exercer ses effets, sans doute les accroît-il même au fil des années, avec la globalisation des échanges dans lesquels s'inscrit ce modèle et avec, parallèlement, les difficultés que rencontrent les idéologies alternatives (le pouvoir castriste isolé, certaines dérives politiques et économiques latino-américaines). Mais dans le cas d'Haïti ou de Sainte-Lucie, au gré des hommes et des moments, c'est tantôt le sentiment d'avoir à préserver un patrimoine, le désir constamment revivifié d'un rattachement intellectuel et esthétique à une communauté d'expression francophone, tantôt les nécessités ou les intérêts les plus naturels, qui jouent davantage dans le choix des langues. Notons à cet égard que l'AEC (Association des États de la Caraïbe) a exclu le créole de ses langues de travail, tandis que la Dominique mène une politique plurilingue résolue : créole et français langues officielles, langue vivante (espagnol ou français) obligatoire dès le primaire. Laissons de côté, volontairement, les analyses que pourrait nous fournir une conjoncture trop récente : par exemple, dans le cas d'Haïti, des mouvements linguistiques vont très certainement accompagner les déplacements financiers considérables que suscitera la reconstruction, et le français n'y gagnera sans doute pas. Les modèles bougent. Le rôle des représentations, nous voulons dire des représentations de « l'autre », des relations sociales, des langues, du monde, sur lesquelles des éclairages ont été apportés de longue date par Frantz Fanon, Michel Leiris ou encore Michel Giraud, restent d'un grand intérêt.

S'agissant de didactique, la complexité des situations de classe ne doit avoir qu'un effet : susciter créativité et adaptation, à contre-courant des utopies méthodologiques uniformisatrices et de la gesticulation politique. La pluralité du contexte doit être vue comme une force, pourvu qu'on sache partager et échanger des savoirs et des pratiques. On peut imaginer les conditions d'une didactique intégrée des langues du champ. Elles sont du même ordre, dans leurs grandes lignes, que celles qu'a définies Bruno Maurer pour les si-

tuations africaines : d'abord, la nécessité d'un consensus pour l'intégration des langues vernaculaires, puis un choix des langues à intégrer, la définition d'un modèle d'enseignement bilingue (ou plurilingue), l'élaboration d'une didactique fondée sur la reconnaissance d'une égale valeur des langues et l'articulation des actes pédagogiques en une progression dans un curriculum (Maurer, 2007, p. 142). Ceci devrait être favorisé par la réduction des obstacles idéologiques (Chaudenson, 2007, p. 48) et une meilleure « gestion des frontières » entre les langues en contact (Tirvassen, in Chaudenson 2007, p. 194), qui incombe avant tout à la formation des enseignants, véritables médiateurs du changement.

Ces pistes pour l'avenir trouvent leur pertinence dans l'évolution que certaines analyses récentes permettent de supposer : les formes émergentes du plurilinguisme et du pluriculturalisme ne ressortissent plus tant à des oppositions frontales (comme veulent encore le faire croire certains adeptes du choc des cultures) qu'à des résolutions de situations à travers l'hybridation et le détournement créatif (Blanchet et Martinez, 2010). Avec une spécialiste de l'art moderne, j'ai moi-même essayé - modeste tentative - d'en broser la métaphore créatrice à travers le cas des peintres chinois installés à Paris. Nous voulions montrer que la transculturalité n'était pas un renoncement identitaire mais un dépassement salutaire et heureux, qu'il y avait profit (comme Glissant avait parlé d'une pensée du tremblement) à établir une « grammaire et une esthétique du tremblement » (Martinez et Phay Vakalis, 2010, pp. 153-161). Nous avons alors emprunté à l'écrivain vietnamien Linda Lê une citation de Bashô : en contre-point au haïku de son disciple « Une libellule rouge – Arrachez lui les ailes – Un piment », Bashô répondant : « Un piment – Mettez lui des ailes – Une libellule » (Lê, 2005, p. 105). Chacun s'enrichit de son action et de celle de l'autre.

Cette note d'espoir, dans un monde d'échanges globalisés sur lequel nous n'avons pas forcément prise, laisse tout de même croire à une possible action au sein de la culture caribéenne. Mais cela ne signifie pas que tout soit réglé, loin de là, face au déferlement des productions culturelles standardisées et monolingues que la mondialisation nous impose, sous couvert de *soft power* (attraction et non coercition). On parie aux Antilles sur les courses de chevaux parisiennes ou même sud-américaines. Ce pouvoir si peu caché donne,

parfois, à penser que ceux qui le déclenchent et le régulent sauront, le moment venu, ramasser la mise comme ils ont su le faire avec le reggae jamaïcain, désormais produit international décontextualisé et hautement rentable, ou le retournement de sens de la photo « romantique » du Che Guevara⁸. Le français - pour ne rien dire des créoles et de leurs usages sociaux - court ainsi le risque, ayant échappé à ses propres démons, la normativité, le sectarisme, l'arrogance, de tomber dans une autre chausse-trappe : celle d'un monde indifférent à toute production qui ne respecterait pas la loi du marché.

5 Pour en venir à un ailleurs et un futur

On voit donc l'intérêt général que présente l'exemple du plurilinguisme caribéen pour l'étude des langues du monde et celle des groupes qui ont choisi ou pour qui on a choisi le français comme moyen d'expression. Mais il me semble que l'expérience humaine décrite ici peut se révéler éclairante, sans comparaison abusive, dans d'autres aires, et notamment l'Asie-Pacifique.

Il est banal de dire que celle-ci vit indiscutablement, en ce début de millénaire, une double recomposition géolinguistique et anthropologique. Géolinguistique, d'abord, parce que le rôle et la place des langues y est en profonde mutation⁹. C'est, bien entendu, un processus d'abord géopolitique, lié au commerce, aux pratiques culturelles, aux médias, à la mobilité et au tourisme, qui amène une redistribution des statuts et des corpus, le français ayant à trouver, en Asie, sa propre partition dans l'orchestre, au côté de (ou en concurrence avec) l'allemand ou l'espagnol, encore plus le chinois, le japonais ou le coréen, selon les pays.

Il y a aussi une recomposition anthropologique, qui a des effets sur l'en-

⁸ Sur la culture « Mainstream » (culture pour tous, une culture « qui veut plaire à tout le monde »), voir : Martel, F. (2010). Les thèses d'Appadurai sur un « après-colonialisme » (1996, trad. fr. 2001), très en vogue actuellement chez les intellectuels occidentaux, procèdent, selon moi, d'un camouflage remarquable des processus de fond qui sont à l'œuvre. L'exemple de « décolonisation » que serait « l'indigénisation du cricket en Inde », exemple longuement développé par cet auteur, peut laisser rêveur (Appadurai, 2001, pp. 143-174).

⁹ Langues et variétés, bien sûr, dirons-nous, en insistant fortement sur une conceptualisation moderne de la langue qui ne saurait se limiter à des *aspects formels*, mais tient tout autant aux *représentations* et aux *pratiques langagières*.

seignement et l'apprentissage des langues : il faudrait voir comment un schéma de fonctionnement du type « penser en tant que soi-même, techniques étrangères »¹⁰ peut fonctionner durablement et s'il y a, sur ce point, un bon usage de la mondialisation. Je ne crois pas qu'un transfert de technologie, surtout éducative, puisse être neutre, n'avoir pas d'incidence cognitive, culturelle, sociale sur le milieu où on l'applique. Dans le domaine didactique, les chercheurs et enseignants de la zone Asie-Pacifique ont déjà largement entamé la réflexion qui s'impose¹¹ quant au choix de nouveaux dispositifs en présentiel et à distance et de références parfois exogènes, tel que le *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Dans la Caraïbe où beaucoup de temps, peut-être, a été perdu avant que des innovations réfléchies soient introduites, on se dit qu'il faut agir vite, « *avan two ta baré nou* », « avant que Trop Tard nous en empêche ».

Références

- Appadurai, A. (1996, trad. fr. 2001), *Après le colonialisme. Les conséquences culturelles de la globalisation*, Paris : Petite Bibliothèque Payot.
- Benoist, J. (éd.) (1966, 1975), *Les sociétés antillaises*, Montréal : Centre de Recherches Caraïbes, Université de Montréal.
- Bernabé, J., Chamoiseau, P. et Confiant, R. (1989), *Éloge de la créolité*, Paris : Gallimard.
- Blanchet, Ph. et Martinez, P. (dir.) (2010), *Pratiques émergentes du plurilinguisme*, Paris : Éditions des Archives Contemporaines.
- Cambrone, S. (2010), *Pratiques et représentations sociales des langues en contexte plurilingue. Approche comparative de la Dominique et de Sainte-Lucie*, thèse en cours pour le doctorat en sciences du langage, Université Paris VIII.
- Chaudenson, R. (1992), *Des îles, des langues, des hommes. Langues créoles, cultures créoles*, Paris : L'Harmattan.
- Chaudenson, R. et Rakotomalala, D. (coord.) (2004), *Situations linguisti-*

¹⁰ Je paraphrase à l'évidence une formule historiquement connue des lecteurs japonais. « En tant que soi-même » peut impliquer librement : moi, mon groupe, ma culture nationale, notre culture éducative...

¹¹ Assises du français en Asie du Nord-Est, Séoul, 2005, Colloque de Kyôto, 2009, etc.

- ques de la Francophonie. États des lieux*, Paris : A.U.F.
- Chaudenson, R., (dir.) (2007), *Français et créoles : du partenariat à des didactiques adaptées*, Paris : OIF/L'Harmattan.
- Delgado, D. (2010), *Cultures d'enseignement et cultures d'apprentissage. Regards croisés sur les pratiques didactiques en Guyane et en République dominicaine*, thèse pour le doctorat en sciences du langage, Université Antilles et Guyane.
- Govain, R. (2009), *Plurilinguisme, pratique du français et appropriation de connaissances en contexte universitaire en Haïti*, thèse pour le doctorat en sciences du langage, Université Paris VIII.
- Hazaël-Massieux, M.-Ch. et De Robillard, D. (éds.) (1997), *Contacts de langues, contacts de cultures, créolisation*, Paris : L'Harmattan.
- Lê, L. (2005), *Le complexe de Caliban*, Paris : Christian Bourgois Éditeur.
- Martel, F. (2010), *Mainstream. Enquête sur cette culture qui veut plaire à tout le monde*, Paris : Flammarion.
- Martinez, P. (1998), « Des terres entourées d'eau de tous côtés » in Karyole-mou (éd.), *Des îles et des langues*, C.E.R.P.L. n° 15, pp. 67-94.
- Martinez, P. (1994), *Langues et société aux Antilles*, Paris : Maisonneuve et Larose.
- Martinez, P. et Phay Vakalis, S. « La rencontre de l'autre ou les malentendus féconds. Des pratiques sino-françaises transfrontalières à une transculturalité », in Blanchet, Ph. et Martinez, P. (dir.) 2010, pp. 153-161.
- O.I.F., D.E.F (A. Maïga, dir.) (2010), *Adaptation de la didactique du français aux situations de créolophonie. Guide du maître : Haïti*, Paris : O.I.F.
- Rakotomalala, D. (2005), *Le partenariat des langues dans l'espace francophone. Description, analyse, gestion*, Paris : O.I.F / L'Harmattan.
- Revue Hérodote, Ces îles où l'on parle français*, n° 37-38, 1985.
(Université nationale de Séoul)

La diffusion du français au Japon à travers le *Bulletin de l'Alliance française* (1884-1914)

Jean-François GRAZIANI

Résumé

Le Bulletin de l'Alliance française constitue un témoignage précieux sur la politique linguistique de la France sous la III^e République. Quelle place occupe le Japon dans ce dispositif ? Même utopique, la tentation de l'assimilation du Japon, voire sa francisation, demeure la tendance idéologique forte. Elle se retrouve dans la coloration affective de certains commentaires et le choix des thèmes abordés : rivalité linguistique avec l'Angleterre et l'Allemagne, vogue de l'enseignement du français à la Cour et sympathie apparemment naturelle du peuple japonais pour la France.

Mots clefs

Alliance française, assimilation, guerre des langues, Japon, conquête morale

1 Introduction

Pour parvenir à son objectif de « propagation de la langue française dans les colonies et à l'étranger », l'Alliance française s'est assigné, au moment de sa création en 1883-84 (Barko, 2000), un certain nombre d'activités parmi lesquelles figure en bonne place la publication d'un bulletin périodique (*BAF* 1, 1884, p. 7-9). Le *Bulletin de l'Alliance française* (ou *BAF*) présente à l'usage des adhérents l'actualité de l'association, en consacrant une place particulière au compte rendu des actions menées hors de France en faveur de la diffusion du français et du rayonnement de la culture française. La période retenue pour cette étude, de 1884 à 1914, correspond « aux années Foncin » (Barko, 2000, pp. 90-114), du nom de l'universitaire qui devait présider aux destinées de l'Alliance française (comme secrétaire général, puis comme président) de la création de celle-ci à la première Guerre mondiale, imprimant la marque de son style et de ses idées sur l'association et sur le *BAF* dont il est le principal rédacteur¹. Spécialiste de géographie et haut fonctionnaire, auteur de plu-

¹ Pour la période 1884-1914, les articles et comptes rendus non signés du *BAF* peuvent

sieurs manuels scolaires réputés, inspecteur général, directeur de l'enseignement secondaire sous Gambetta, vice-président de l'École coloniale, proche des aspirations d'un Jules Ferry, Pierre Foncin occupe une place importante, quoique sous-estimée, dans la mise en place et le développement de la politique linguistique et culturelle de la France dans le contexte de son expansion coloniale.

Nous souhaitons proposer dans cette étude une synthèse thématique des comptes rendus du *BAF* consacrés au Japon, durant la « période Foncin », et suggérer quelques pistes de réflexion sur les principes idéologiques qui vont déterminer, orienter ou simplement « colorer » la représentation de la diffusion de la langue française au pays du soleil levant.

2 Pourquoi le Japon ?

La doctrine de l'assimilation s'est progressivement imposée, après 1870, comme ligne directrice de la politique coloniale de la III^e République. Elle connaît son apogée au début des années 1880, sous l'impulsion de Jules Ferry. En dépit des difficultés observées dans la pratique (notamment en Algérie), *l'assimilation* conserve jusqu'à la fin du XIX^e siècle un rôle prépondérant dans la pensée coloniale, ne serait-ce que pour les principes fondamentaux, et généralement sous la forme d'une idéologie diffuse (ce que Saussure appelle des « dogmes » - Voir Saussure, L. 1899).

Or ces principes de l'assimilation sont en grande partie hérités de la « philosophie naturelle » des Lumières (en premier lieu, les théories exposées par Rousseau dans *Du Contrat social*) et des idéaux de la Révolution française (Saussure, 1899, pp. 68-82 et 83-101). Ils découlent d'une conception universaliste et « transcendante » de la nature humaine et de la civilisation : en dehors de toute détermination historique ou culturelle², l'Homme se définit comme un être de Raison et les sociétés humaines sont toutes appelées à s'engager sur la voie du progrès et de la liberté, suivant en cela le modèle de la République française. Par la colonisation, les nations « civilisées » accom-

être attribués à P. Foncin.

² Et de toute détermination raciale ou héréditaire pour les penseurs racistes ou racialisés du XIX^e siècle. C'est à l'époque la plus argumentée des formes d'opposition idéologique à une conception universaliste de l'Homme.

plissent une « mission civilisatrice » en transformant à leur image les autres nations et en leur imposant leurs lois, leurs mœurs, leurs idées et leurs croyances. Elles assimilent politiquement et culturellement les indigènes des colonies et des protectorats.

Sans être forcément des idéologues, les fondateurs, adhérents et sympathisants de l'Alliance française baignent dans cette atmosphère idéologique de l'assimilation dont ils étaient, consciemment ou non, les vecteurs. Pierre Foncin, décrit souvent comme proche des conceptions de Jules Ferry³, défend ardemment ce principe de l'assimilation :

« le seul rôle digne d'une grande nation est de conquérir jusqu'à l'âme des peuples qui s'abritent sous sa protection. » (*BAF* 21-22, 1888, p. 26)

Ultima ratio du patriotisme dans le présent, l'assimilation en est également l'avenir :

« Puisque la France manque d'enfants, qui l'empêche de *franciser* les fils de ses sujets et protégés coloniaux ? » (*BAF* 26, 1888, p. 166)

L'enseignement du français apparaît comme une étape primordiale dans ce processus conduisant les nations « sauvages », « demi-barbares » ou « demi-civilisées » au stade de la civilisation :

« Or le premier effort de cette annexion morale [*c.-à-d.* de la francisation des sujets coloniaux] doit être l'enseignement de notre langue. » (*BAF* 26, 1888, p. 166)

Enseigner le français, c'est donc servir la France *en francisant les peuples colonisés* et l'humanité aussi en apportant les bienfaits de la civilisation à toutes les nations. Les fondateurs de l'Alliance française se faisaient une très haute idée de leur mission et de la langue française⁴.

³ Pour l'évolution philosophique et politique de P. Foncin, voir Nishiyama, 2001.

⁴ « Qu'est-ce qu'une langue ? C'est l'expression de la vie et de l'âme d'un peuple. Tant vaut ce peuple, tant vaut sa langue. Les langues supérieures sont donc celles des peu-

Dans le *BAF*, à partir du deuxième numéro, la rubrique « Japon » est régulièrement alimentée (*BAF* 2, 1884, p. 72-73) et cet intérêt va culminer dans le numéro 83, avec un article de Weulersse⁵ entièrement consacré au Japon (*BAF* 83, 1901, p. 1-15). Ni colonie ni pays de culture européenne, offrant le spectacle étonnant d'une modernisation à vitesse accélérée, le Japon paraît s'offrir et se dérober à « l'occidentalisation ». L'idée que le Japon pratique une forme d'assimilation volontaire, qu'il *imite* les nations européennes, qu'« il tente de devenir une nation européenne » (Foncin, 1888, p. 114) est le seul point commun entre les différents commentaires, souvent contradictoires, sur la société japonaise. Mais la révision, puis l'abolition des traités inégaux, la guerre sino-japonaise et la guerre russo-japonaise témoignent d'une farouche volonté d'indépendance et peuvent faire douter de la portée réelle ou de la nature de cette assimilation.

Cet embarras idéologique vis-à-vis du Japon, cette difficulté à le situer sur l'échelle des nations civilisées, débouche sur l'impossibilité pour les penseurs (ou idéologues) de l'Alliance française de formuler un projet unique et cohérent pour l'Archipel : Pierre Foncin, en 1901, déclare vouloir faire la « conquête morale » du Japon par la langue, les idées et la culture (Foncin, 1901, p. 18) ; au contraire, une conférence de E. Labarthe⁶, prononcée à Yokohama en 1904, affiche des ambitions beaucoup plus modestes pour la diffusion du français :

« [L'Alliance française] ne demande pas aux étrangers de restreindre l'affection légitime qu'ils portent à leur langue maternelle, mais [elle] les sollicite de réserver au français la seconde place dans leur esprit et dans leur cœur. » (*BAF* 96, 1904, p. 127)

Certes, en ce début de XX^e siècle, les partisans de l'assimilation affichent

ples supérieurs » (Foncin, 1900, p. VIII).

⁵ G. Weulersse (1874-1950), normalien, agrégé d'histoire-géographie, ayant obtenu une bourse de voyage Albert Khan pour les jeunes universitaires, il séjourne au Japon en 1899. Auteur de *Le Japon d'aujourd'hui, Études sociales*, Paris, Armand Colin, 1903.

⁶ E. Labarthe est avocat à la Cour d'appel de Paris et délégué de l'Alliance française. Sa conférence s'intitule « La langue française et l'étranger ».

en général une plus grande modération dans l'expression de la doctrine, à défaut d'une véritable remise en cause. Les comptes rendus du *BAF* qui concernent le Japon, après 1900, ne font pas exception et sont le plus souvent réduits au strict minimum factuel, aux chiffres du nombre d'élèves étudiant la langue française ou aux annonces de conférences en français. Mais même dans une phase tardive de la « période Foncin », l'idée (ou le fantasme) d'une assimilation possible du Japon n'a pas complètement disparu comme le montre le passage suivant :

« Pour bien *façonner le cerveau japonais*, il faut débiter par des choses simples, présentées sous une forme imagée et attrayante. On ne peut arriver à *pénétrer l'esprit des Japonais* qu'en s'adressant tout d'abord à leur imagination, qui est la faculté maîtresse chez ce peuple d'artistes. » (*BAF* 95, 1904, p. 33)

Plus ou moins refoulée, la tendance reste à l'assimilation. Elle constitue le fonds idéologique qui détermine l'appréhension du phénomène japonais.

3 L'État des lieux du français au Japon

Sur un total de 137 numéros du *BAF* publiés entre 1884 et le début de la première Guerre mondiale, la rubrique « Japon » (ou plus exactement, une sous-rubrique de la rubrique « Extrême-Orient », dans la partie portant sur les actions menées par l'Alliance française à l'étranger) est renseignée 56 fois⁷. Pour une dizaine de numéros⁸, il s'agit d'une dépêche extrêmement brève portant par exemple sur les nouvelles adhésions à l'Alliance française ou le compte rendu d'une conférence en français. Les autres bulletins permettent de dresser un état des lieux de la langue française au Japon et de mettre en chiffres les progrès de celle-ci. On peut suivre ainsi le développement de l'école de l'Étoile du Matin, fondée par des Marianistes français (*BAF* 17, 1887, p. 116 ; *BAF* 78, 1900, p. 233 ; *BAF* 106, 1906, pp. 365-368, etc.). L'action des Sœurs de St Vincent de Paul en faveur de l'enseignement du français est

⁷ *BAF* 2, 5-14, 17-20, 23-25, 29, 42, 43, 46, 47, 49, 51, 52, 54-56, 62, 66, 77, 78, 81, 82, 84, 88, 90, 91, 95, 96, 100, 103, 106, 107, 114, 119-121, 127-129, 131, 133, 136 et 137.

⁸ *BAF* 8, 9, 23-25, 29, 46, 88, 120, 121, 128 et 133.

également signalée à plusieurs reprises. Les querelles religieuses et le combat pour la laïcité passent au second plan lorsqu'il est question de la diffusion de la langue française à l'étranger, véritable devoir patriotique.

La Société de langue française, créée en 1880 par des Japonais, qui se consacre à l'étude et l'enseignement du français au niveau universitaire est aussi régulièrement mentionnée. La présence en son sein de Georges Appert, à la fois délégué de l'Alliance française, professeur à l'École de Droit du Ministère de la justice et maître d'œuvre d'un dictionnaire franco-japonais, rappelle l'intérêt déjà ancien du gouvernement japonais pour le droit français (Noda, 1963, pp. 543-556) et son lien avec l'apprentissage du français. Dans le numéro 10 du *BAF*, P. Foncin consacre le compte rendu sur le Japon à l'annonce de la publication prochaine du *Dictionnaire des termes de droit, d'économie politique et d'administration* et précise en conclusion :

« On ne sait pas assez que le droit français tient au Japon la place importante que la France réserve dans ses écoles au droit romain. » (*BAF* 10, 1886, p. 74)

La mention du droit romain renvoie au modèle de la romanisation de la Gaule par les Romains, référent absolu pour les « assimilationnistes » (Sausure, 1899, p. 266-274). Au début des années 1880, le juriste français Gustave Boissonade travaillait à la rédaction du code civil japonais, qui devait représenter l'apogée de l'influence juridique française au Japon, remontant aux premiers temps de l'ouverture du pays mais en déclin. Le code Boissonade sera ajourné en 1892. Ce qui n'empêche pas Pierre Foncin d'écrire en 1894 :

« C'est au Japon, aux extrémités de l'Orient que notre influence législative s'est manifestée avec le plus d'éclat. [...] M. Koga, procureur impérial à Tokio (*sic*), nous disait, naguère encore, [...] que même l'organisation judiciaire et la pratique intérieure des parquets étaient tellement similaires qu'on traduisait en japonais nos ouvrages techniques sur ces arides matières. Ce détail est plus éloquent que bien des phrases.

Vaincue par les armes, la France est en train de reconquérir par la pensée l'empire du monde. » (*BAF* 48, 1894, pp. 32-38)

On constate une fois de plus la force de l'idéologie. Cependant la place accordée à la question du droit reste très secondaire par rapport aux enjeux proprement linguistiques et pédagogiques.

Évidemment, les détails de la vie associative et les actions de l'Alliance française ne sont pas oubliés : branche de l'AF à Tokyo fondée en 1886 ; création d'un nouveau comité de l'AF à Yokohama (1904) ; nouvelles adhésions, dons, dotations, remises de prix ; et après 1900, mention de nombreuses conférences (ce qui indique un glissement de la propagation de la langue vers l'action culturelle).

Enfin, les informations concernant les actions du gouvernement japonais en faveur de l'enseignement du français, y compris la publication du budget consacré à l'éducation, sont fidèlement rapportées (*BAF* 78, 1900, p. 233, par exemple).

Cette importance attachée à la dimension administrative et à la mesure quantitative des progrès de la langue française au Japon ressemble souvent à de la logique commerciale. On se dispute les parts du marché des langues : « Les Anglais répandent à profusion au Japon de petits livres de conversation anglo-japonaise. On s'apprête à leur faire concurrence. » (*BAF* 13-14, 1886, p. 209) On prospecte. On cible un public potentiel. Faut-il alors s'étonner que l'influence du commerce proprement dit, celui des biens matériels, soit sous-estimée ou méprisée par les défenseurs de l'influence française ? Une possible collaboration avec les représentants du commerce français est brièvement mentionnée, dans un seul *BAF* (77, 1899, p. 233) et uniquement pour Osaka. Il y a quelque chose comme un rejet de la part maudite et une sublimation par la vertu de la civilisation et du patriotisme qui s'opère ici. Les concurrents deviennent des rivaux ou des adversaires, les clients des élèves ou des alliés, les bénéficiaires des avancées de la civilisation.

4 La guerre des langues au Japon

La place occupée par l'anglais, hégémonique au niveau du lycée et dans presque tous les domaines où langue et culture étrangère sont susceptibles d'être diffusées, mais aussi par l'allemand, constitue la préoccupation principale des acteurs de l'enseignement du français au Japon :

« (à propos de la rivalité entre le français et l'anglais) Nous ne pouvons qu'enrayer le mouvement et empêcher la langue française de disparaître tout à fait » (*BAF* 13-14, 1886, p. 211)

« Dans le pays, le goût ou la mode est *tout* à l'anglais [...] incapables de rivaliser avec de tels adversaires, nous faisons de notre mieux. » (*BAF* 18-19, 1887, p. 198)

Dans les classes du secondaire (269 lycées), à l'exception du lycée allemand et de l'école de l'Étoile du Matin où le français est la langue officielle, *l'anglais seul est enseigné* (*BAF* 106, 1906, pp. 365-366). Cette écrasante domination linguistique est associée, souvent sur le mode de l'évidence et sans que cela prête à conséquence, à la prééminence du commerce britannique.

Dans son article « France et Japon », publié dans le numéro 83, G. Weulersse admet volontiers que « l'anglais est de beaucoup la langue européenne la plus répandue » et dans un certain sens « la deuxième langue du pays ». Il précise aussi que les documents publics qui concernent les étrangers sont rédigés dans cette langue, mais c'est pour mieux introduire une description plus nuancée de la situation :

« les consuls des diverses nations peuvent refuser toute communication qui n'est pas écrite soit en japonais, soit dans leur propre langue. L'anglais n'est nullement là-bas la langue officielle commune des occidentaux. Il n'est pas davantage la langue officielle de la Cour [...] Si l'anglais est seul enseigné dans les écoles moyennes, l'allemand et le français le sont en même temps que lui dans les écoles supérieures qui préparent aux Universités. » (*BAF* 83, 1901, p. 1)

L'incipit de l'article, bien propre à séduire les partisans d'une politique linguistique volontariste et agressive, donne d'ailleurs le ton (courroucé) et semble annoncer un pamphlet sur la pusillanimité de la France plus qu'un article de sciences sociales sur le Japon :

« - " Au Japon on parle japonais, et on parle anglais. " -

Nous disons cela couramment. [...] C'est une de nos manies nationales, à l'heure actuelle, et une de nos faiblesses, que de *méconnaître nos avantages les plus positifs et d'abdiquer nos ambitions les plus légitimes*. - Eh bien, non, au Japon, on parle japonais ; on parle l'anglais, l'allemand – et on parle le français. » (*Ibid*)

Plus difficile à accepter, après la défaite de 1870 et la perte de l'Alsace-Lorraine, le prestige de l'Allemagne place l'apprentissage de l'allemand juste derrière celui de l'anglais. É. Bertin établit ainsi le palmarès des langues des grandes puissances :

« Vers 1886⁹, le français ne tenait plus que le troisième rang dans l'enseignement officiel [au Japon], distancé d'assez loin par l'anglais et l'allemand. » (in Foncin, 1900, p. 209)

G. Weulersse, lui, sonne le clairon et indique la marche à suivre :

« Notre langue a donc là-bas un vaste champ : comme seconde langue européenne, *elle peut lutter, au moins à égalité, avec l'allemand. En général, l'allemand l'a jusqu'ici emporté*. Mais à l'école des jeunes filles nobles, le français faisait récemment de grands progrès, et dans les écoles militaires [...] le nombre des élèves de français égale celui des élèves d'allemand. » (*BAF* 83, 1901, p. 2)

Vue sous cet angle, la rivalité linguistique entre les grandes puissances nous indique surtout que le Japon reste perçu comme une colonie « potentielle » : il sera assimilé mais par quelle puissance européenne ?

Pour la période concernée, on peut supposer en se basant sur l'augmentation constante des effectifs des classes de français rapportée dans le *BAF* et sur l'abandon progressif de la thématique de la rivalité linguistique, que le français regagne une partie du terrain perdu face à l'allemand et à l'anglais

⁹ La date de 1886 correspond à la création de la branche japonaise de l'Alliance française et marque, dans l'article de Bertin, le point de départ d'un regain d'intérêt pour le français au Japon.

sans que le rapport de force entre les trois langues en soit profondément modifié. Cependant il n'y a guère de compte rendu du *BAF* qui ne présente, à côté de signes inquiétants pour l'influence française, des raisons d'y croire et d'espérer. Pour cette raison, on ne manque jamais de rappeler le zèle et l'activisme des « amis de la langue française » au Japon : adhérents de l'AF, sympathisants, congréganistes, « professeurs dévoués » (Foncin, 1900, p. 213), Japonais francisants ou francophiles.

5 Le français, langue de cour, langue de culture

Le plus important motif d'espoir semble être la faveur dont jouit l'apprentissage du français à la cour impériale dans les années 1880-90 (*BAF* 18-19, 1887, p. 198), faveur susceptible de (re)mettre le français sur un pied d'égalité avec ses rivaux :

« La lutte est très vive au Japon entre l'anglais qui est à la mode, l'allemand qui est en faveur dans l'administration et le français qui paraît avoir pour lui les jeunes gens et les dames de la cour. » (*BAF* 18-19, 1888, p. 16)

Cet espoir est encore augmenté par la décision de l'empereur Meiji de faire enseigner au prince Yoshihito, le futur empereur Taishô, la langue française comme seule langue étrangère (*BAF* 54, 1895, p. 121). Bertin le rappelle dans son article :

« [L'] exemple vient de haut [= pour l'étude du français] ; le prince impérial travaille à n'avoir rien à envier à ses collègues couronnés des trônes d'Europe, et la future impératrice adopte également le français comme langue étrangère. » (Foncin, 1900, p. 210)

Ce statut du français comme langue de cour va de pair avec un statut de langue de culture et de distinction (au sens courant et bourdieusien du terme - Voir Bourdieu, 1979) :

« On étudie beaucoup plus le français dans *les hautes classes*. » (*BAF* 20,

1887, p. 292)

« La connaissance du français est considérée *comme un luxe* [...] les maris considèrent la connaissance du français comme *une marque de bon ton*. » (lettre du consul Lequeux, *BAF* 26, 1888, p. 199)

« [Les] 1000 élèves [de l'école de l'Étoile du Matin et de ses branches régionales] étudiant le français et subissant l'influence française viennent *des bonnes familles* et sont appelés à occuper un jour des fonctions importantes. » (lettre du R. P. Heinrich, directeur de l'école de l'Étoile du Matin, *BAF* 90, 1902, p. 345)

Rien de nouveau sous le soleil. En Europe et aux Amériques, Le français avait déjà cette image de langue des esprits distingués depuis longtemps et le lecteur pouvait tout au plus constater que le Japon avait le bon goût d'imiter, sur ce point aussi, les grandes puissances européennes.

Par un mécanisme classique d'imitation des goûts de la classe dominante, le français pourrait alors se diffuser du haut vers le bas, des classes élevées vers le reste de la population, comme le suggèrent les propos de ce sergent de ville (un gardien de la paix), rencontré par hasard :

« A Tokio (*sic*), tous *les hommes distingués* et tous les braves gens parlent le français, je veux l'apprendre aussi. » (*BAF* 106, 1906, p. 368)

6 Les affinités électives

Plus surprenante, l'idée d'une affinité profonde entre le peuple japonais et les Français apparaît à plusieurs reprises.

Dans le numéro 55 du *BAF*, le Dr L. Baret¹⁰ en donne une formulation définitive :

« Le Japonais sympathise plus aisément avec le Français qu'avec n'importe quel autre peuple. » (*BAF* 55, 1895, p. 152)

¹⁰ Médecin de la légation de France à Yokohama et délégué de l'Alliance française.

Les lignes qui précèdent cette affirmation méritent aussi d'être citées car elles sont révélatrices d'un certain état d'esprit « assimilationniste » :

« M. le Dr L. Baret, notre délégué, n'a pu naturellement faire encore aucune démarche pour la formation d'un groupement de *l'Alliance française*. Dès que le calme sera rendu aux esprits et que les affaires reprendront, toute œuvre française et notamment la nôtre, aura, selon lui, de très sérieuses chances de s'implanter définitivement au Japon. » (Foncin, *Ibid*)

Sous cette forme allusive, plutôt désinvolte, c'est de la Triple intervention dont il est question. La première guerre sino-japonaise se termine le 17 avril 1895, avec la signature du traité de Shimonoseki consacrant la victoire du Japon sur la Chine qui lui cède d'importants territoires. Le 23 avril, la Russie, l'Allemagne et la France font une déclaration de conserve pour faire pression sur le gouvernement japonais et le forcer à renoncer à l'annexion de la péninsule de Liao-Dong, où se trouve Port-Arthur que les Russes convoitent. Le 5 mai, les troupes japonaises abandonnent la péninsule.

Pour sous-estimer de la sorte la profondeur du ressentiment engendré par cette humiliation, ses conséquences politiques et en tirer des conclusions optimistes sur le rayonnement de la France, il faut avoir en soi un sentiment de supériorité morale inébranlable et une foi absolue dans les vertus de la langue et de la civilisation française.

On retrouve cette idée d'une sympathie profonde et « naturelle » dans le portrait de Hidetoshi Murakami¹¹, « le père de la langue française », précurseur de l'enseignement du français, qui donne un exemple d'assimilation « spontanée » :

« M. Murakami aimait la France en raison même des difficultés que lui avait présentées l'étude de notre langue, ou plutôt, à dire vrai, il se considérait comme à demi-français. » (*BAF* 6-7, 1886, pp. 72-75)

¹¹ Hidetoshi Murakami (1811-1890), auteur de la première traduction en japonais d'un ouvrage écrit en français, du premier dictionnaire franco-japonais et fondateur de la première école de français au Japon.

Cette citation offre un raccourci élégant du fonctionnement affectif et imaginaire de l'assimilation : l'étude de la langue mène à l'amour de la nation (la France), et le pas est vite franchi qui conduit à l'assimilation (demi-français). On touche presque au mythe fondateur dans le sens où l'assimilation précède ici l'ouverture du Japon aux nations occidentales.

C'est une tendance à la fois populaire et spontanée, profondément enracinée dans le tempérament japonais. On note par exemple que « l'élément populaire est plus sympathique aux Français qu'à tous autres étrangers » (*BAF* 52, 1894, p. 267) ou que « La France et les Français ont gardé de grandes sympathies dans ce pays, en dépit de la dernière intervention des trois puissances. » (*BAF* 62, 1896, p. 194)

L'article de G. Weulersse, dans le numéro 83, se termine significativement par un éloge croisé de la France et du Japon qui élève cette sympathie à un degré supérieur et souligne l'existence d'une affinité profonde entre les deux nations :

« À une époque récente, quand tant d'étrangers s'acharnaient après notre pays pour le ruiner dans l'estime du monde [...] le marquis Ito choisit ce moment pour prononcer de la France ce magnifique éloge : "C'est une grande nation que celle qui possède le don d'éternelle jeunesse."
C'est une grande nation aussi que celle qui possède le don de soudain rajeunissement. *France et Japon sont faits pour se comprendre et s'apprécier.* »

Pour l'essentiel, cette affinité franco-japonaise, belle promesse d'avenir pour l'apprentissage de la langue française au Japon, reste inexplicée. Mais elle fait sens dans un certain système de pensée. Le traitement des informations reste orienté par le projet de propager la langue française et par l'idéologie de l'assimilation dont il est le produit.

7 Conclusion

En dépouillant les numéros du *BAF* des « années Foncin », on est souvent tenté de lire cette chronique des progrès du français au Japon comme une vaste épopée. Le ton y est, les personnages aussi, l'ennemi, les victoires

et les défaites. Mais de quel combat s'agit-il au juste ? Le mot de « conquête morale » est employé tardivement par P. Foncin et en marge du *BAF*. Alors, le Japon ? Un désir inavoué, une conquête sans cesse repoussée... Le Bon¹² n'y croyait pas. Il voyait venir la catastrophe : « On ne peut citer jusqu'ici que le Japon qui ait franchement essayé d'adopter notre civilisation. Je ne crois nullement d'ailleurs aux bons résultats futurs de cette tentative. » Il comprenait : « Ce peuple, jadis si heureux, doit faire aujourd'hui de profondes réflexions sur la sagesse du législateur ancien qui avait voulu rigoureusement fermer l'accès de son sol aux étrangers. » (Collec. 1890, p. 69)

Après lui, Léopold de Saussure aura beau jeu de dénoncer l'idéalisme et l'universalisme de l'assimilation, ce qu'il appelle l'idéal transcendant. Il le fait au nom de la race et des lois de l'évolution au sens darwinien du terme ; et aussi au nom des lois de l'histoire et du développement économique avec des arguments que ne renierait pas le marxisme. Il est vrai que les effets d'annonce dans le *BAF* sont nombreux : « la langue française longtemps négligée au Japon [...] (à) tendance à s'y populariser », « l'enseignement du français gagne du terrain », « ces dernières années, un mouvement de reprise assez accentué s'est produit en faveur de l'étude du français », « ainsi s'est établi un courant favorable à la langue française, de nature à encourager les meilleures espérances », « il y a sûrement un mouvement en faveur du français », « les élèves seraient heureux d'apprendre notre belle langue »... Répétés à l'infini, ils donnent l'impression d'un projet hors-temps, hors de l'histoire, qui vise précisément la fin de l'histoire, le moment où la Raison triomphe partout, en comparaison de laquelle les retards et les accidents dans l'avancée des nations comptent peu ou pas du tout. Vision surplombante et tragiquement ethnocentrée de l'humanité ; l'enseignement du français comme aboutissement du patriotisme et comme mise en pratique d'un « messianisme » des temps modernes, républicain et laïque, *à la française*.

¹² Gustave Le Bon (1841-1931), anthropologue, sociologue et psychologue social. Célèbre pour *La Psychologie des foules*, où il analyse les mécanismes de manipulation des masses, et ses tentatives pour aborder « scientifiquement » les phénomènes de différenciation et de hiérarchisation des races.

Références

- Bulletin de l'Alliance française* (abrégé BAF), n.1 (1884)-n.137 (1914).
- Collectif, (1890), *Congrès colonial international de Paris, 1889*, Paris, A. Challamel.
- Barko, Ivan (2000), « L'Alliance française : les années Foncin (1883-1914), Contexte, naissance, mutations », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère*, n. 25, pp. 90-114.
- Beillevaire, Patrick (2001), *Le Voyage au Japon, anthologie de textes français, 1858-1908*, Paris : Robert Laffont.
- Besse, Henri (1993), « Catharsis culturelle et enseignement du français en Amérique latine », *Intercultures*, n. 23, pp. 37-52.
- Bourdieu, Pierre (1979), *La Distinction*, Paris : Éditions de Minuit.
- Bruzière, Maurice (1983), *L'Alliance française : Histoire d'une institution*, Paris : Hachette.
- Chaubet, François (2004), « L'Alliance française ou la diplomatie de la langue (1883-1914) », *Revue historique*, n. 632, pp. 763-785.
- Dhasp, Jean (1893), *Le Japon contemporain (Notes et Impressions)*, Paris : Librairies-imprimeries réunies.
- Foncin, Pierre (1888), *Géographie historique*, Paris : Armand Colin & Cie.
- Foncin, Pierre (1889), *L'Alliance française*, Paris : Imprimerie nationale.
- Foncin, Pierre (1900), *L'Alliance française, la langue française dans le monde, exposition universelle de 1900*, Paris : Alliance française.
- Foncin, Pierre (1901), « Préface », in Labou, Émile, *Le Japon contemporain*, Limoges : Marc Barbou.
- Joseph, John E. (2000), « Language and «psychological race» : Léopold de Saussure on French in Indonesia », *Language & Communication*, n. 20, pp. 29-53.
- Nishiyama, Noriyuki (2001), « L'impérialisme linguistique de Pierre Foncin en Méditerranée », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère*, n. 27, pp. 35-48.
- Nishiyama, Noriyuki (2008), « Pierre Foncin, fondateur de l'Alliance française et l'enseignement de l'histoire : formation intellectuelle d'un républicain au XIX^e siècle », *Revue japonaise de didactique du français*, vol. 3, n. 2, pp. 42-59.

- Noda, Yoshiyuki (1963), « La Réception du droit français au Japon », *Revue internationale de droit comparé*, vol. 15, n. 3, pp. 543-556.
- Saussure, Léopold de (1899), *Psychologie de la colonisation française dans ses rapports avec les sociétés indigènes*, Paris : Alcan.
- Siary, Gérard (2001), « Images et contre-images de l'extrême-orient au Japon et en Occident », *Revue de littérature comparée*, n. 297, pp. 67-77.
- Zarate, Geneviève (1993), *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris : Didier.

(Université de Kyoto)

Le multiculturalisme malgache face aux défis du XXI^e siècle : diversité ethnique, politiques éducatives en cours et développement économique

NISHIMOTO Noa

Résumé

Cet article a pour objet d'analyser les problèmes éducatifs à Madagascar, pays multiculturel et en voie de développement pour réaliser les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) d'ici à 2015.

Des recherches effectuées dans une province du Sud, en 2006 et 2007, ont permis de constater que le pays sombre dans une grande pauvreté en raison de plusieurs problèmes politiques et sociaux et qu'il y a de nombreux décalages entre l'opinion de la population locale et le système éducatif mis en place par l'administration. Il nous semble nécessaire de réexaminer les causes des échecs enregistrés dans le domaine du développement socio-économique aussi bien que dans le système éducatif du pays.

En étudiant la situation actuelle, le présent article décrit et analyse plusieurs types d'éducation par rapport aux actions de développement qui existent dans ce pays, (1) Situation à l'école primaire publique, (2) Éducation dans un établissement pour la protection de l'enfance, (3) Éducation traditionnelle et (4) La nouvelle action pédagogique « Programme d'éducation à Distance » qui a commencé en 2007. Ensuite on utilisera les conclusions d'une enquête qui a été menée en 2008 pendant mes propres recherches sur le terrain.

Mots clefs

Problèmes éducatifs, politique éducative et linguistique, objectifs du millénaire pour le développement (OMD), les opinions locales, multilinguisme.

1 Introduction

L'année 2008 a été un tournant pour les OMD et la nature de l'éducation, dans et en dehors de l'école, est désormais une préoccupation majeure dans chaque pays en voie de développement.

L'éducation peut être définie de multiples façons, et désigner l'éducation scolaire, l'éducation sanitaire, l'éducation à l'environnement, la formation fa-

miliaire et l'éducation technique. L'un des objectifs majeurs des OMD est que partout dans le monde, tous les enfants puissent accéder à l'éducation primaire, quelle que soit leur origine socio-culturelle, pour leur permettre d'atteindre leur plein potentiel et pour qu'ils puissent participer au développement de leur pays.

La recherche scientifique s'est concentrée sur l'analyse statistique, politique et l'analyse quantitative ; cependant, peu d'études ont essayé d'examiner la qualité de cette recherche et de réfléchir sur l'opinion de la population locale et d'enquêter sur les conditions scolaires ou les difficultés de cette population.

Le but de cette étude est de décrire les politiques éducatives successives et les problèmes à Madagascar, en y intégrant mes propres recherches sur le terrain qui ont été menées par intermittence de 2006 à 2008. Bien que cette étude vienne juste de commencer et qu'il faille encore du temps pour l'achever, on peut espérer commencer à dégager les opinions locales vis-à-vis du système éducatif national grâce aux entretiens menés pendant la recherche sur le terrain.

2 Information générale et position dans le monde

Situé dans l'Océan Indien, Madagascar a des relations culturelles et historiques importantes avec l'Afrique et l'Asie. Le pays a été colonie française de 1896 jusqu'à son indépendance, en 1960. Madagascar est la quatrième plus grande île du monde, avec 587 000 km² et 18,6 millions d'habitants. Son économie est dominée par l'agriculture, activité à laquelle se livrent les trois quarts de la population.

Au milieu des années 1970, le pays a vécu une révolution socialiste, d'où ont résulté des politiques économiques dirigistes. Depuis le milieu des années 1990, Madagascar suit une politique de privatisations et de libéralisation établie par la Banque Mondiale et le FMI. Depuis 2001, Madagascar subit une nouvelle crise politique avec les élections présidentielles contestées et le choix de Ravalomanana comme président et en 2008, Rajoelina s'est imposé comme successeur de Ravalomanana.

Les indicateurs centraux qui notent la place du pays dans la communauté internationale sont les suivants :

- Un membre des Pays les Moins Avancés (PMA), avec un revenu annuel par individu de 290 dollars ;
- Le Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD) indique dans son rapport de 2006 que l'Indice du Développement Humain pour Madagascar est de 0,509, ce qui place ce pays au 143^e rang sur 177 pays ;
- Plus des deux-tiers de la population (68,7%) vivent au-dessous du seuil de pauvreté ;
- 73% de la population habite dans les régions rurales ;
- Le taux d'alphabétisation dans la langue officielle, le malgache, parmi ceux qui sont âgés de plus de 15 ans est de 62,9% ;
- Le taux de fréquentation de l'école primaire est de 52,5%, celui du lycée de 11,2% et celui de l'enseignement supérieur de 2,4% ;
- D'après l'UNESCO, la scolarisation des 6-23 ans est passée de 60% à 33% entre 1970 et 1995.

3 Diversité linguistique et ethnique dans le pays

Madagascar est multilingue, en ce sens que plus de 18 groupes ethniques malgaches ont gardé leur propre dialecte (voir la carte 1) et que s'y ajoutent des Indo-Pakistanaïens connus sous le nom de *Karane*, des descendants de Chinois, des habitants d'origine européenne établis depuis l'époque de la colonisation, appelés *Zanatany*, et des immigrants européens qui forment aussi une des composantes importantes de la population de Madagascar. De plus, les *Makoa*, descendants d'esclaves africains, parlent une langue bantoue qui viendrait de l'ouest ou du nord-est, bien que ce soit incertain. Il y a aussi une petite communauté de Comoriens parlant le bantou dans le nord-ouest. On rapporte que des Arabes se seraient installés dans le sud-est autrefois et qu'ils auraient laissé leur écriture à un groupe ethnique malgache, les Antaimoro, détenteurs exclusifs de l'alphabet arabe aujourd'hui à Madagascar. Tous, y compris les citoyens non-malgaches, ont la capacité de communiquer en malgache dans la vie pratique pour, par exemple, se saluer ou faire leurs courses. L'intercompréhension entre les dialectes est possible seulement à travers le malgache officiel appris à l'école.

Le malgache appartient au sous-groupe indonésien de l'ouest des langues austronésiennes ; la langue la plus proche est le *maanjan*, la langue parlée

dans le sud-est du Kalimantan (Dahl 1991, 1951). Malgré le manque d'études détaillées des dialectes malgaches, une division en trois groupes de base a été proposée, basée sur la comparaison des groupes phonémiques dans les dialectes et la proximité géographique. La classification est la suivante :

(1) *les dialectes de l'est* qui incluent antankarana, tsimihety, sakalava du nord, sinahaka, etc. ;

(2) *les dialectes centraux* qui incluent merina, betsimisaraka du sud et betsileo du nord ;

(3) *les dialectes de l'ouest et du sud* qui incluent antaimoro, antesaka, antandroy, mahafaly, tanala, etc.

Le français, langue de l'ancien colonisateur, conserve une place prestigieuse comme moyen de gagner de l'argent, d'être promu dans les hautes classes sociales et d'accéder à l'information et à l'éducation, de même qu'il sert de langue de communication dans le commerce, le tourisme et le commerce international, bien que son usage soit réservé à une certaine élite.



Carte 1 Distribution des ethnies et des dialectes malgaches, Dahl (1991)

4 Éducation

4.1 Types d'éducation dans le pays et statistiques

Nous commencerons en présentant brièvement des informations générales au sujet du système éducatif du pays. Bien qu'on insiste souvent sur l'importance de fournir une éducation à tous les enfants des pays en voie de développement, la définition de ce mot n'est pas unifiée et semble varier selon les origines socioculturelles et historiques des individus.

À Madagascar, il y a une éducation traditionnelle qui est encore pratiquée dans beaucoup de régions rurales (voir la section 3.3) ; une éducation scolaire qui a été introduite au 19^e siècle ; une éducation technique pour améliorer la compétence de la force de travail. Il y a aussi une culture de l'information (*information literacy*), une éducation militaire, une formation familiale et une éducation sexuelle.

Dans cet article, nous nous concentrons sur l'éducation traditionnelle, l'éducation scolaire à l'école primaire, l'éducation dans un établissement de protection de l'enfance, ensuite nous évoquons un débat récent et l'état de l'opinion dans le pays.

Il y a trois types d'écoles dans ce pays : des écoles publiques, des écoles privées et des écoles missionnaires. Le programme scolaire est unifié dans toutes les écoles publiques et privées du pays, bien que chaque région ait une certaine liberté d'action quant à la politique qu'elle adopte. Ceux qui finissent l'éducation secondaire sont qualifiés pour enseigner à l'école primaire. Les parents riches ont tendance à envoyer leurs enfants dans une école privée, en recherchant une éducation de qualité aussi bien qu'un enseignement précoce du français. Les écoles missionnaires sont celles qui offrent les meilleures conditions scolaires dans le pays, avec des bibliothèques riches, des installations suffisantes et des professeurs qualifiés ayant une bonne formation académique, c'est-à-dire des personnes qui ont fini l'université, qui ont étudié à l'étranger, etc. Ainsi, à Tuléar, la bibliothèque la plus riche est celle de l'école confessionnelle et non celle de l'université. L'école la plus chère est l'école de la Mission, suivie par l'école privée. L'école la moins chère est l'école publique qui coûte approximativement de 2 000 à 5 000 ariary (0,95 US \$ à 2,37 US \$) par année.

L'alphabétisation dans le pays est menée en malgache officiel dans les

écoles publiques et les écoles primaires privées. Les statistiques décisives sont résumées dans le tableau 1. La définition de l’alphabétisation ici est la capacité présumée d’écrire, de lire et de faire des calculs de base d’une personne de l’âge de 15 ans.

Le français remplace le malgache comme langue d’instruction en troisième année de l’école primaire, à l’exception d’un cours en langue malgache, de la littérature, de l’histoire et de la tradition qui ont rapport avec l’authenticité malgache elle-même, et dure jusqu’à la dernière année de l’enseignement supérieur.

Tableau 1 Répartition de la population selon le niveau d’instruction et taux d’alphabétisation

| | |
|--|-------------------------------|
| Population totale | 18,6 M (Banque mondiale 2008) |
| Primaire | 52,5% (INSTAT* 2006) |
| Secondaire | 11,2% (INSTAT 2006) |
| Supérieur | 2,4% (INSTAT 2006) |
| Taux d’alphabétisation des individus de 15 ans et plus | 62,9% (INSTAT 2006) |
| Taux d’alphabétisation en français de niveau courant | 0,57% (OIF 2003) |
| Taux d’alphabétisation en français de niveau limité | 15,82% (OIF 2003) |

* Institut National de la Statistique à Madagascar

4.2 Situation actuelle de l’école primaire publique et analyse

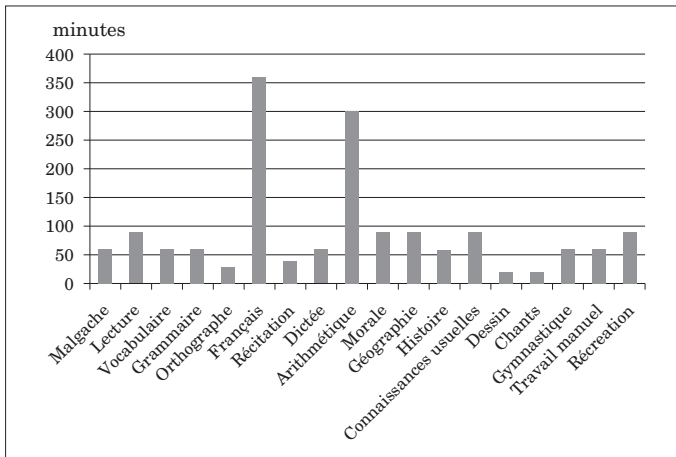
4.2.1 Étude de cas dans une école primaire publique de Tuléar

J’ai participé à des cours dans une école primaire publique du Sud du pays, à Tuléar. J’ai observé la classe et assisté au cours d’apprentissage de la langue malgache, d’histoire et de français, avec les élèves.

Tuléar est une province d’une superficie de 161 405 km² avec une population d’approximativement 2 230 000 personnes ; la capitale compte environ 200 000 habitants. Tuléar est la région urbaine la plus pauvre et la moins développée de Madagascar, où les infrastructures et les routes ne sont pas suffisantes. De plus, le taux de fréquentation scolaire à chaque niveau et l’alphabétisation estimée sont ceux qui se sont le moins améliorés en comparaison avec les cinq autres régions. Les chiffres du recensement (Institut National de

la Statistique 2005) révèlent que le taux de fréquentation scolaire pour la province est de 42,1% à l'école primaire, 7,0% au lycée et 1,0% dans le supérieur, et que le taux d'alphabétisation est de 54,4%.

Il y avait une soixantaine d'élèves de 12 ans environ dans la classe. Les manuels sont payants et comme la plupart des élèves ne peuvent pas se les offrir, ils sont entreposés dans une armoire et sont distribués par un représentant de classe avant la leçon. Le nombre total d'heures de cours par semaine est approximativement de 27 heures 30 minutes. L'alphabétisation, en malgache et en français, compte pour environ 40% du temps total des leçons, et si nous ajoutons les leçons de dictée et de récitation dont la langue est sélectionnée facultativement entre le malgache et le français, plus de la moitié du total des heures sont consacrées à l'alphabétisation (voir Graphique 1).



Graphique 1 Temps de leçon pour chaque sujet

Bien que l'alphabétisation domine l'emploi du temps de la semaine, la capacité linguistique des élèves en malgache officiel se limite à la conversation quotidienne et est restreinte aux usages comme la présentation personnelle, les salutations et les achats. Le fait que ces élèves soient jugés inférieurs à ceux qui vivent dans la capitale quant à leur capacité en malgache officiel, aura des conséquences à long terme, lorsqu'ils passeront le baccalauréat qui exige la compétence de lire et d'écrire en malgache officiel. Il en résulte une

inégalité régionale qui est causée par la capacité linguistique, comme nous l'avons montré ici.

Les manuels, sauf ceux de langue et d'histoire malgaches, d'art et de culture, sont tous publiés en français. Dans la classe, la leçon est accompagnée d'une explication orale en français ; cependant, cela rend la compréhension de la discipline difficile pour les élèves parce qu'ils ne connaissent pas assez cette langue. Le professeur est donc obligé d'ajouter une explication supplémentaire en malgache officiel ou plutôt en langue régionale. De plus, à cause de la politique de malgachisation pendant les années 1970 jusqu'au début des années 1990, sous la présidence de Ratsiraka, les professeurs qui sont dans la trentaine ou la quarantaine ont des difficultés à expliquer les leçons en français et c'est même plus grave dans le cas des régions rurales.

Les questions au sujet de l'usage de la langue, aussi bien que les entretiens avec les professeurs, les sœurs catholiques et les fonctionnaires à Tuléar ont révélé que les gens du Sud ne comprennent pas le malgache officiel, et qu'ils ne l'utilisent pratiquement pas dans leur vie ordinaire, en dehors de l'école. Concrètement, les gens de Tuléar n'utilisent pas le malgache officiel à moins qu'ils ne reçoivent la visite d'hommes politiques de la capitale, de touristes et d'étrangers, auquel cas ils se trouvent obligés de communiquer en malgache officiel ou en français. Quant à la leçon d'arithmétique, les élèves de deuxième année autour de l'âge de 8 ans ont du mal à acquérir les nombres en français et à apprendre les moyens d'expression de cette discipline, et donc ils n'arrivent pas à en comprendre les buts, et à maîtriser les quatre opérations mathématiques de base (addition, soustraction, multiplication et division).

4.2.2 Enquête sur l'éducation et sa qualité : résultats et analyse

Ce chapitre présente les résultats et l'analyse de l'enquête par questionnaire sur l'éducation (questions à choix multiples et questions ouvertes) que j'ai menée en 2008 sur le terrain. Cette enquête visait à comprendre ce que des citoyens malgaches pensent aujourd'hui du système éducatif de leur pays et à découvrir de quels genres de problèmes ils souffrent. J'ai distribué 150 feuilles d'enquête, via mon assistant pour la recherche linguistique, un professeur, et j'en ai distribué moi-même également, et j'ai reçu 63 réponses. Cette enquête a été faite à Antananarivo, la capitale du pays, et à Tuléar, une ville

du sud. Ceux qui ont répondu étaient des étudiants (50,7%), des professeurs (28,5%), des fonctionnaires publics (6,3%) et autres (11,1%), qui savent lire et écrire, sans réponses (3,1%). Les questions ont été posées en français et en malgache. À cause du faible taux d'alphabétisation et du fait que les gens à Madagascar, en milieu rural, ne sont pas habitués à remplir des questionnaires, le nombre des personnes qui ont répondu au questionnaire n'est pas assez élevé pour être analysé statistiquement ; cependant, les informations reçues par ce questionnaire peuvent refléter directement une conscience locale ou des opinions, surtout dans les réponses libres données aux questions ouvertes auxquelles les gens ont répondu attentivement.

Questionnaire

(1) Est-ce que vous voulez envoyer vos enfants à l'école ou les laisser aider votre famille ?

1 Envoyer à l'école 2 Aider la famille 3 Autre

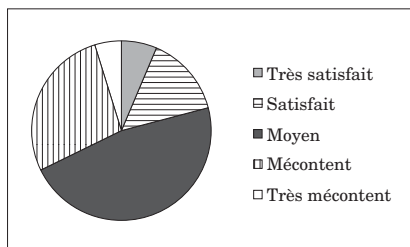
(2) Est-ce que vous êtes satisfait du système éducatif actuel ? Si oui, pourquoi ?

1 Très satisfait 2 Satisfait 3 Moyen 4 Mécontent 5 Très mécontent

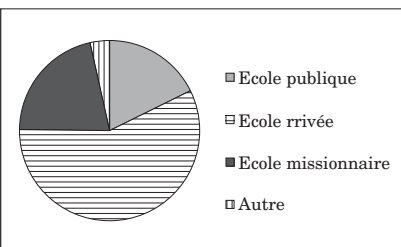
(3) Dans quels types d'écoles est-ce que vous voulez envoyer vos enfants ? Pourquoi ?

1 École publique 2 École privée 3 École missionnaire 4 Autre

Graphique 2



Graphique 3



À la question (1), presque tous les participants à l'enquête ont répondu qu'ils veulent envoyer leurs enfants à l'école, même si le résultat pour cette question aurait pu être différent si j'avais fait cette enquête dans les régions

rurales.

À la question (2), 20,9% des enquêtés ont répondu qu'ils sont satisfaits du système éducatif actuel, alors que 32,2% ne le sont pas. Même ceux qui ont répondu « moyen » ont écrit leurs idées pour améliorer la situation présente. La majorité ressent donc du mécontentement à l'égard du système actuel. D'après les réponses écrites détaillées, on peut diviser ces opinions en trois catégories :

- (i) système éducatif ;
- (ii) niveau des élèves et des enseignants ;
- (iii) matériel / installations.

(i) Le système éducatif

- Le système éducatif, notamment la durée d'enseignement scolaire et les méthodes, change fréquemment.
- La langue d'enseignement est fréquemment changée par la politique.
- Le temps imparti à certaines matières n'est pas suffisant pour motiver les élèves.

(ii) Le niveau des élèves et des enseignants

- Négligence et corruption des enseignants ;
- certains enseignants n'ont aucune qualification surtout dans les écoles publiques.

(iii) Matériel / installations

- La majorité des élèves n'est pas alphabétisée ;
- manque de manuels ;
- entretien insuffisant des installations scolaires.

Quant à la question 3, plus de 78,5% ont répondu qu'ils veulent envoyer leurs enfants dans une autre école que l'école publique, en mentionnant son niveau très bas.

En effet, les politiques linguistiques aussi bien que les changements continuels du système éducatif ont été dictés par la situation politique. Par exemple, comme la langue d'enseignement était exclusivement le français pendant et juste après la colonisation française, les autorités ont tenté une politique de malgachisation dans les années 1970, qui a été un échec (Bavoux 2002). Depuis les années 1990, le français a été réintroduit comme langue

d'enseignement. Les politiques linguistiques, l'ajustement des termes techniques, la langue d'enseignement et la publication de manuels écrits en malgache n'ont pas été menés à bien dans le pays et ils ne sont pas encore arrivés à résolution. De plus, le pays a commencé à introduire l'anglais comme matière d'enseignement dans quelques écoles publiques pilotes dans les années 2000, la Constitution malgache ayant été révisée¹ pour ajouter l'anglais comme langue officielle, bien que peu de Malgaches utilisent ou comprennent l'anglais dans la vie quotidienne.

Le niveau des professeurs est très souvent critiqué par les parents, surtout par ceux dont les enfants fréquentent l'école primaire publique. Ils se plaignent que les professeurs aient des attitudes paresseuses, n'aient pas une formation suffisante et qu'ils soient fréquemment absents.

L'insuffisance de matériel scolaire est aussi un problème sérieux, bien que des organisations internationales qui sont installées à Madagascar et travaillent sur le terrain aussi bien que celles qui apportent une aide financière depuis l'étranger et des organisations non-gouvernementales s'efforcent d'améliorer la situation.

4.3 Analyse de l'éducation traditionnelle à Madagascar

Les langues régionales malgaches sont rarement écrites et, dans les régions rurales, chaque groupe ethnique, tels les Mahafaly, les Vezo, les Antanosy, etc., conservent une culture non-littéraire qui n'attache pas de valeur aux textes écrits, sauf dans les régions urbaines telles que les capitales de province. L'éducation est donnée oralement dans la famille ou le groupe social, de génération en génération, afin que les enfants puissent s'intégrer à l'avenir dans leur société. À travers cette forme d'éducation, que j'appelle éducation traditionnelle dans cet article, plusieurs groupes ethniques transmettent leurs connaissances et leur histoire et instruisent leurs enfants par la tradition orale, au moyen de contes, de rituels traditionnels, de danses et de chants. Par exemple, les gens qui reçoivent une éducation traditionnelle peuvent raconter par cœur pendant plus de 15 minutes une histoire folklorique qui a été transmise oralement, de génération en génération.

¹ La constitution révisée en 2007 édicte : « Article 4 Le malagasy est la langue nationale. Le malagasy, le français et l'anglais sont les langues officielles. »

Jugements ou opinions quant à l'éducation traditionnelle diffèrent selon les habitants. D'un côté, quelques-uns recommandent de conserver les traditions et refusent d'envoyer leurs enfants à l'école, c'est-à-dire qu'au lieu de l'éducation scolaire, on choisit alors de les faire participer au travail de la famille, comme l'agriculture, puiser de l'eau, soigner les bœufs. Cependant d'un autre côté, quelques-uns ont tendance à faire de gros efforts pour gagner l'argent nécessaire à la scolarisation de leurs enfants et, si possible, ils les envoient dans une école privée. Il y a des gens qui déménagent d'une zone rurale à une région urbaine à la recherche d'une meilleure éducation scolaire pour leurs enfants.

On peut observer également parmi certains un manque d'empathie avec leur propre culture puisqu'ils regardent négativement leur mode d'éducation comme « non civilisé ».

Ce qui ressort clairement de ma recherche, c'est que la majorité des gens qui habitent dans les régions urbaines ou rurales manifestent leur besoin d'alphabetisation. La recommandation qu'on peut faire pour réaliser celle-ci, selon mon point de vue, est qu'ils aient la possibilité d'apprendre à lire et écrire en malgache quelle que soit la région dans laquelle ils résident, rurale ou urbaine, et qu'ils conservent leurs propres traditions en même temps. La décision finale de choisir une éducation scolaire ou de maintenir la tradition, ou de concilier les deux, leur appartient.

4.4 Recherche préliminaire dans un établissement pour la protection de l'enfance

À Madagascar, il y a un total de cinq établissements pour la protection de l'enfance (deux pour les filles, deux pour les garçons et un qui est mixte). Tous sont localisés près de la capitale et sont des institutions publiques financées par le Ministère de la Justice et d'autres organismes nationaux. Ils ont été conçus pour accueillir des enfants âgés de 8 à 18 ans, qui ont commis antérieurement des actes de délinquance et qui ont besoin d'être rééduqués, ce qui signifie que ces établissements fonctionnent en tant que maisons de redressement. La durée d'accueil est au minimum d'un mois et au maximum d'une année; les frais d'inscription ne sont pas à la charge des familles. Ces enfants sont transférés par la cour, après qu'un jugement de garde ait été rendu. De plus, les enfants trouvés sont aussi accueillis dans de tels établisse-

ments : par exemple, quand quelqu'un trouve un enfant dans la rue, il est envoyé dans un de ces établissements jusqu'à ce que ses parents soient localisés.

J'ai visité un établissement pour la protection de l'enfance (Maison de Jeunes Filles), localisé dans la capitale. Cet établissement A (le nom spécifique est non divulgué dans cet article pour la protection de la vie privée) est une pension qui accueille approximativement 30 filles qui vivent en commun avec trois professeurs. 20% y avaient été envoyées comme enfants trouvés et 80% pour actes de délinquance. D'après le personnel, les parents des enfants trouvés sont retrouvés dans 100% des cas. L'objectif majeur de cet établissement est d'assurer un espace de vie, de construire des rapports humains sains et peut-être le plus important, d'acquérir des compétences pour gagner de l'argent après que les enfants auront quitté l'établissement. La nourriture, l'habillement et les dépenses de logement ne sont pas à charge des enfants accueillis.

Tableau 2 Travail quotidien dans un établissement pour la protection de l'enfance, situé dans la capitale

| | Lundi | Mardi | Mercredi | Jeudi | Vendredi | Samedi | Dimanche |
|---------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-----------------------|
| 8h00 - 10h00 | Couture/ Travail manuel | Couture/ Travail manuel | Informat ique | Lecture de la Bible | Couture/ Travail manuel | Malgache | |
| 10h00 - 10h30 | Repos | | | | | | |
| 10h30 - 12h00 | Couture/ Travail manuel | Couture/ Travail manuel | Couture/ Travail manuel | Couture/ Travail manuel | Couture/ Travail manuel | Couture/ Travail manuel | |
| 12h00 - 14h00 | Déjeuner | Déjeuner | Déjeuner | Déjeuner | Déjeuner | Déjeuner | |
| 14h00 - 16h00 | Couture/ Travail manuel | Couture/ Travail manuel | Couture/ Travail manuel | Couture/ Travail manuel | Couture/ Travail manuel | Lecture de la Bible | |
| 16h00 - 17h00 | Repos | | | | | | |
| 17h00 - 17h30 | Gymnas- tique | Gymnas- tique | Gymnas- tique | Gymnas- tique | Gymnas- tique | Visite des parents | Visite des parents |
| 18h00 - | Dîner | | | | | | |
| 20h00 - | Heure du coucher | | | | | | |

Du lundi au vendredi, les enfants se réveillent vers 5 heures et leurs activités sont dominées par la couture et le travail manuel. Le samedi ou le dimanche sont réservés aux visites des parents à leurs enfants (voir Tableau 2).

Une différence notable entre ces établissements et ceux de redressement du Japon, est que les matières scolaires telles que l'arithmétique, l'histoire, les sciences naturelles, etc., ne sont pas dispensées dans le programme quotidien à Madagascar. La raison en est que la couture ou le travail manuel sont des techniques appréciées qui peuvent avoir un lien direct avec un futur revenu. Pratiquement, 62% des enfants dans la Maison de Jeunes Filles ont répondu à une question concernant leurs aspirations futures, qu'elles voulaient s'engager dans un travail manuel. Des articles tels que des bourses, des dessous-de-verre, des nappes et des écharpes qui sont faits par les enfants sont en vitrine en tant qu'articles à vendre devant le bureau de cet établissement. Étant donné que les quelques visites mensuelles sont limitées aux parents, aux amis et aux personnes qui les connaissent, ce n'est pas souvent que des articles confectionnés sont vendus. Les profits des ventes sont utilisés pour gérer l'établissement.

Pendant le temps de repos, les enfants nettoient leur chambre et préparent les repas à tour de rôle. Chanter et danser sont aussi autorisés, avec souplesse, et des matières d'enseignement scolaire, telles que la culture générale, l'arithmétique et l'histoire, sont enseignées par deux ou trois stagiaires qui viennent de la faculté de sociologie, les jours de semaine.

Les professeurs ont déclaré que les enfants qui étaient envoyés dans cet établissement avaient beaucoup de chance parce qu'ils sont nourris et logés gratuitement et peuvent s'intégrer dans la société grâce aux techniques acquises, sans être victimes d'aucun préjugé.

Il y a un nombre estimé à 3 500 enfants des rues dans la seule capitale et qui vivent dans la peur de la répression policière et sont exposés à des maladies sérieuses comme le typhus et la peste bubonique. Dans les Pays les Moins Avancés, où 80% de la population vit dans des régions éloignées et inaccessibles, c'est assez difficile dans la pratique, pour des citoyens ordinaires de protéger et d'envoyer les enfants trouvés dans ces établissements en assumant eux-mêmes les frais de téléphone, de transport, etc. Contrairement aux pays développés où les maisons de redressement ou les établissements de protec-

tion de l'enfance ont tendance à être coupés de la société, les décrets de la législation intérieure aussi bien que le système de sécurité sociale ne sont pas efficaces dans les pays en voie de développement. La protection des droits de l'enfant par la loi et un système de sécurité sociale devraient être considérés comme le centre des futures recherches que nous allons mener.

5 Politiques éducatives dans le pays

5.1 Problème et analyse des termes techniques à l'école

Il n'y a qu'un très faible consensus au sujet de l'usage des termes techniques dans l'éducation scolaire. L'opinion des professeurs malgaches est divisée largement entre les trois catégories suivantes (Clignet *et al.* 1995) :

(1) Il est possible d'utiliser des mots qui existent déjà pour exprimer des termes techniques, e.g. *voroy* (« groupe »), peut être doté d'une connotation mathématique.

(2) Il est nécessaire d'inventer des mots dérivés à partir de mots-racines malgaches, e.g. *roazodafy* (« parallélogramme »), *anatoerana* (« topologie »)

Cf. *roazodafy* < *roa* (« deux ») + *azo* (« obtenu ») + *lafy* (« côté »)

anatoerana < *anana* (« possession ») + *toerana* (« place »).

(3) Il est possible d'emprunter simplement le concept manquant et d'en modifier l'orthographe et la prononciation pour le « malgachiser », e.g. *vekotora* (« vecteur »).

D'après ma recherche sur le terrain et mes entretiens avec les habitants, l'insuffisance de termes techniques dans la langue malgache est fréquemment signalée par les enseignants et ceux qui s'inquiètent de la scène pédagogique, aussi bien que par les plus jeunes générations qui s'intéressent à la société moderne et aux nouvelles technologies par contraste avec la société traditionnelle locale. Ils citent souvent le manque de terminologie technique comme raison pour justifier leur besoin d'apprendre la langue française à un âge précoce ou même accusent la langue malgache d'être « illogique ».

L'adaptation des termes techniques à la langue malgache déclenche aussi des controverses publiques et elle fait l'objet de débats intenses dans le pays. Voici quelques exemples de propositions publiques discutées dans un journal quotidien.

Le premier exemple est une proposition concernant les mots sur l'écran

d'un téléphone mobile qui s'est étendu dans les zones rurales aussi bien qu'urbaines comme un moyen essentiel de communication. Les mots sont écrits habituellement en français sur l'écran.

Le quotidien malgache *Taratra* du 27 août 2008, aborde la question de la malgachisation et, dans un article intitulé '*Finday amin'ny teny malagasy*' (« Le téléphone cellulaire en langue malgache »), rapporte ce qui suit :

« Nahoana, ohatra any amin'ny firenen-kafa ahitana finday misy ny tenindrazany ka inona no olana raha manana ny azy koa ny Malagasy ? »

(« Pourquoi est-ce que c'est impossible d'exprimer un message en malgache sur l'écran d'un téléphone cellulaire alors que les autres pays réussissent à traduire un message dans leur langue locale ? »)

Nous pouvons citer les exemples suivants de mots nouveaux :

computer : *mpandahatra* (« personne qui arrange bien »)

< *mp-* (agent-nominalisateur) + *mandahatra* (« bien arranger »)

television : *fahitalavitra* (« voir au loin »)

< *fahita* (« vue, vision ») + *lavitra* (« loin »).

Les nouvelles technologies ont une autre façon d'être désignées, en empruntant un mot français directement, comme *télévision* et *ordinateur*, ou en ajustant la structure de la syllabe malgache, comme *televizionina* (« télévision ») et *ordinatera* (« ordinateur »).

En second lieu, nous allons considérer la proposition faite par Solonavalona, un membre de l'Académie Malgache qui insiste dans un autre article, à la même date, sur la nécessité du malgache comme langue d'enseignement à l'école. Voici un extrait de l'article, intitulé '*Hatao amin'ny teny malagasy ny ambaratonga rehetra*' (« Laissez enseigner en malgache à chaque niveau du programme scolaire de l'éducation scolaire ») :

« Tsy mahay teny frantsay ny maro an'isa amin'ny Malagasy araka ny tarehimariky ny Foibe momba ny teny (Akademia Malagasy). 99,4% : miteny malagasy ; 0,6% mahay teny frantsay tsara... ...Manaporofa izany : ireto firenena ireto dia mampianatra amin'ny tenim-pireneny daholo : Etazonia : teny anglisy-amerikanina, Japana : teny japoney, Frantsa : teny frantsay, Korea atsimo : teny koreanina, Vietnam : teny vietnamianina. Naho izany, ny fampianarana eto Madagasikara ho an'ny mpianatra malagasy amin'ny ambaratongam-pianarana rehetra... »

(Traduction faite par l'auteur)

« On ne sait pas bien parler la langue française selon la statistique de l'organisation de la langue (Académie Malgache). 99,4% parlent le malgache ; 0,6% parlent bien le français (...). Tous les autres peuples enseignent en langue nationale : aux États-Unis en anglais, au Japon en japonais, en France en français, en Corée du sud en coréen, au Viêt-nam en vietnamien. C'est pourquoi il faudrait faire enseigner en malgache à tous les niveaux scolaires à Madagascar. »

Cet article réclame que l'instruction soit menée en malgache à tous les niveaux, du primaire à l'enseignement supérieur. L'auteur signale l'usage de la langue dans la réalité et le faible taux de l'alphabétisation en français, i.e. la langue malgache est la langue nationale et le français est utilisé simplement comme deuxième langue, en donnant des exemples précis, tels que ceux des États-Unis, du Japon, de la France, de la Corée du Sud et du Viêt-Nam où l'enseignement en langue nationale (*tenimpireneny*) est pratiqué à l'école.

5.2 Nouvelle Action Pédagogique : introduction du Programme d'éducation à Distance

Étant donné que les enfants dans les régions rurales et éloignées ont des difficultés à accéder à l'information aussi bien qu'à l'éducation scolaire, le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique a développé des Programmes d'éducation à distance à Madagascar par le biais d'émissions radiophoniques dans le cadre de la réalisation de l'Éducation Pour Tous. Ces émissions comportent quatre programmes dont deux sont destinés aux enfants et deux autres aux enseignants. Les programmes sont résumés en détail dans le tableau 3.

Tableau 3 Programmes de l'éducation à distance et leurs contenus / objectifs

| Nom du programme | Public visé | Contenus et objectifs |
|---|--|--|
| <i>Izaho koa mba te hahay</i> (Je veux aussi apprendre) | Écoliers | Pour enseigner le malgache, le français et donner des compétences arithmétiques |
| <i>Oio</i> (Ah !) | Enfants entre 5 et 9 ans, dans et en dehors de l'école | Pour renforcer la lecture, l'écriture, les compétences arithmétiques et les compétences pour la vie, telles que la communication, la gestion des risques, etc. |
| <i>Tafatafan'ny mpanabe</i> (Conversation d'enseignants) | Enseignants | Interview, débat, petites histoires, exposés |
| <i>Talenta sy hairahan'ny mpanabe</i> (Talent et capacité des enseignants) | Enseignants | Interview, débat, petites histoires, exposés |

Ces programmes ont été lancés par la chaîne de radio nationale, la MBS (Madagascar Broadcasting Service), et d'autres radios privées régionales depuis septembre 2007. Les enfants et les professeurs peuvent écouter ces programmes deux fois par semaine un jour de la semaine et le samedi en rediffusion. Le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique a obtenu 21 200 radios sans fil, financièrement prises en charge par des organisations internationales telles que l'USAID, l'UNICEF et le Royaume de Norvège, qui oeuvrent pour donner des occasions d'apprendre à la population des régions rurales où il y a un manque d'électricité et des zones où il est difficile d'accéder à des écoles.

6 Conclusion

Dans cet article, nous avons présenté la situation de l'éducation à Madagascar, en entreprenant une étude de cas dans une école primaire publique, dans la ville la plus pauvre du pays, et dans un établissement pour la protection de l'enfance, dans la capitale, où il y a à peu près 3 500 enfants des rues qui vivent en courant beaucoup de dangers.

Concernant l'éducation scolaire, les différences régionales sont mises en évidence à propos du français et de la compétence en malgache officiel qui affecteront la future éducation technique et les chances de trouver du travail des apprenants. En dépit du fait que la compétence linguistique en français et en malgache officiel, aussi bien que le respect pour la diversité dialectale malgache, soient une question cruciale pour la politique éducative, un plan d'action spécifique et réalisable n'a cependant pas encore été développé.

Quant à l'ajustement de la terminologie technique, que les termes techniques soient introduits du français ou des mots empruntés à l'anglais, phonétiquement malgachisés, ou des mots nouveaux, les gens ne comprennent pas ce que ces mots signifient s'ils n'ont pas eu l'occasion d'apprendre la technique.

Comme point positif, les Programmes d'Éducation à Distance produiront quelques-uns des résultats attendus pour atteindre le but de donner à tous le goût de l'éducation, de façon à réduire l'écart qualitatif de l'enseignement entre les zones rurales et urbaines et surtout pour améliorer les comportements des enseignants, puisque la radio est répandue largement et facile d'accès

pour les gens des régions éloignées.

Notre enquête par questionnaire a révélé que la majorité des habitants est mécontente du système pédagogique actuel à cause de l'instabilité de la politique de l'éducation, de la négligence et de la corruption, du bas niveau des professeurs et du matériel insuffisant dans les établissements. Le pays fait face aux défis d'améliorer la qualité de l'éducation et de réduire les disparités entre les zones urbaines et rurales marginales.

Pour relever ces défis, comme il a été souligné par les enquêtés, il faudrait mettre fin à l'instabilité des politiques éducatives. Une des raisons de ces politiques changeantes est que Madagascar veut répondre aux programmes ou politiques des groupes de donateurs. Par conséquent, les groupes de donateurs devraient être encouragés à considérer les pays destinataires comme partenaires, pour accomplir les objectifs de l'OMD.

Pendant, les informations sur les conditions réelles des écoles et sur les droits des enfants manquent encore. Des recherches plus détaillées en collaboration avec les habitants et des études de cas individuels devront être entreprises et exigeront qu'on examine le rôle des groupes de donateurs et qu'on mène des recherches pour qu'ils puissent fonctionner en conjuguant leurs efforts au XXI^e siècle.

Références

- Bavoux, C. (2002), « Les situations sociolinguistiques des pays de la zone sud-ouest de l'océan indien » in Chaudenson, R., *École et plurilinguisme dans le Sud-ouest de l'océan indien*, pp. 25-41.
- Clignet, R. et al. (1995), *L'école à Madagascar : Évaluation de la qualité de l'enseignement primaire public*, Paris : Karthala.
- Dahl, O. C. (1951), *Malgache et Maanjan*, Oslo : Egede Instituttet.
- Dahl, O.C. (1991), *Migration from Kalimantan to Madagascar*. Institute for Comparative Research in Human Culture Series B, 82, Oslo : Norwegian University Press.
- Institut National de la Statistique (2006), *Rapport principal*, Antananarivo : Madagascar.
- Organisation internationale de la Francophonie (2003), *La Francophonie dans le monde 2002-2003*, Paris : Larousse.

Taratra, 27. 08. 2008, Madagascar.

Banque mondiale :

<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/COUNTRIES/AFRICAEXT/MADAGASCAREXTN/0,,menuPK:356362~pagePK:141132~piPK:141107~theSitePK:356352,00.html>

(doctorante à l'Université de Kyoto)

アルザス自治主義者による対ナチ「抵抗活動」をめぐる評価 (Evaluation des actes de « résistance » anti-nazie par les autonomistes alsaciens)

末次圭介 SUETSUGU Keisuke

Résumé

Ce mémoire vise à analyser les actes de « résistance » menés par les autonomistes alsaciens sous le régime nazi de 1940-1945, ainsi que les caractéristiques de leurs activités et les motifs pour leur engagement dans les luttes anti-nazies. Quoique les principaux autonomistes dits « Nancéiens », dont surtout les « séparatistes », aient collaboré avec les autorités nazies, ils se sont tournés vers la « résistance » au fur et à mesure que les Alsaciens furent réprimés et mobilisés dans la guerre par les Allemands. Les autonomistes « modérés » de l'entre-deux-guerres, notamment Joseph Rossé, ont joué des rôles importants dans les actes de résistance anti-nazie: ils sont intervenus auprès des autorités allemandes pour sauver les Alsaciens condamnés ou menacés de déportation, et ils ont également participé au complot contre Hitler. Cependant, Rossé et autres autonomistes ont été arrêtés et durement condamnés après la Libération. Il est vrai que leurs « luttes » n'ont pas été bien appréciées par les Français d'après-guerre, sans doute à cause du caractère « ambigu » et « anti-français » de leurs activités, ainsi que de leur image créée lors des procès anti-collaborationnistes contre eux.

Mots clefs

抵抗活動, 対独協力, 自治主義, 分離主義, ナンシー派

本論文では、戦間期に活躍したアルザスの主要「自治主義者」らが、1940～45年のナチ時代にナチ・ドイツ当局に対し行った「抵抗活動」について、その様々な実態・背景を解明するとともに、戦後における評価の特徴・変遷について検討し、自治主義者の「対独協力」および自治主義者以外の「抵抗活動」全般の状況とも比較した上で、自治主義者による抵抗活動について分析し評価することを目的とする。特に、戦間期から自治主義者の掲げていた理念や目標と対ナチ抵抗活動との関連、ナチ時代における自治主義者の態度の変化、様々な自治主義者の間でのナチに対する態度の違いに着目し、戦後

の自主主義者らに対する裁判および先行研究・言説における自主主義者の行動に対する評価が本当に実態を反映したものであったか、様々な先行研究や資料に基づき妥当性を検証し、その抵抗活動に対する再評価を試みる。

まずアルザスにおける自主主義運動の発達と、ナチ支配下のアルザスの状況、対独協力全体の概要を示した上で、自主主義者らによる対ナチ抵抗活動の動機、特徴について検討する。中でも、ナチとの関係を維持しつつも反ナチ的活動で大きな役割を果たしたとされるジョゼフ・ロッセ (Joseph Rosé, 1892-1951) の活動に焦点を当てる。その上で、彼らの「抵抗活動」の意義や限界が何であったか、さらにはナチ支配下における自主主義者の行動が戦後アルザスの地域主義的運動の発展に及ぼした影響についても検証する。自主主義者が抵抗活動を通して守ろうとしたものを明らかにし、戦後のフランスの地方分権改革の進展なども意識した上で、現在に通じるその意義が何であるか考察したい。

1. アルザス自主主義運動の概要とナチ支配下の「対独協力」

本章では、まず「自主主義」の定義および戦間期におけるアルザス自主主義の発展について概要を示し、続いてナチ時代におけるナチ当局の自主主義者に対する態度および自主主義者による「対独協力」について示す。

1.1 定義

自主主義とは、「帝政ドイツ時代の宗教・社会的制度の維持、二言語使用の保障やフランス共和国の枠組み内での一定の自治・政治的自立を求める運動」(Heitz, 1979, pp. 60-61) と定義される。関連用語に「地域主義 (régionalisme)」「分離主義 (séparatisme)」がある。アルザスでは、前者は言語・宗教など文化的要求を中心とする比較的穏健な運動を指し、後者はアルザス独立あるいはドイツ復帰を目指す急進的な運動を指す。先行研究ではこれらの運動の総称として「自主主義 (autonomisme)」という用語が多く用いられるため、本論文でも慣例に従い総称として「自主主義」と呼び、必要に応じて「分離主義」「地域主義」と区別する。本論文では戦間期に自主主義運動に継続的に参加した者を「自主主義者」と呼び、ナチ支配下における行動・思想は必ずしも問わない。

1.2 戦間期までの自主主義の発展

アルザスにおける仏中央政府に対する運動としての自主主義運動は第一次大戦後に遡る。帝政ドイツ時代後期、アルザスでも他のドイツ諸州に近い水準の自治が実現した。フランスの1905年政教分離法はアルザスには適用さ

れず、またビスマルク時代制定の社会保険制度など、先進的福祉制度の恩恵を受けた。1911年には独自の憲法制定、州議会設置も実現した。しかし、第一次大戦後アルザスがフランスに復帰すると、第三共和政下で確立していた中央集権的制度ゆえにこれらの伝統・制度の維持が困難になった。さらに、選別委員会を設けドイツ本土出身者を差別・追放するなど、実情を無視した差別的政策を仏政府は強行した（中本，2008，pp. 117-118）。強引なフランス化政策への反発により、中央政府からのアルザスの自立を求めて戦間期に自治主義運動が興隆した。

当初の自治主義は、1919年創設のUPR（Union populaire républicaine d'Alsace，アルザス人民共和連合）が主導し、二言語使用、ドイツ時代の行政制度維持、政教分離法の適用除外維持などを要求し、フランスとの一体性を前提とした地域主義的な穏健な運動であった。政教分離に敵対的な層、聖職者や「民族自決」に理解を示した仏共産党などが主に支持した。一方、中央政府への速やかな「同化」を求めるSFIO（後の仏社会党）や急進社会党などは自治主義に敵対した。

しかし1924年以降、政府の中央集権化政策への反発から政治的自立を求める自治主義運動が急速に発展した。その端緒が1925年の自治主義派週刊誌*Die Zukunft*（未来）創刊である。1926年には「郷土同盟（Heimatbund）」が結成され、二言語教育や宗教的権利に加えフランスの枠内でのアルザスの政治的自治、裁判・行政などの分野におけるドイツ時代の制度維持が主張された。当初の穏健な地域主義と比較し、反仏・親独的色合いを帯びた。そして1926年には「郷土同盟宣言」が発表され、UPR自治主義派のロッセをはじめ主要な自治主義者の多くが調印した。穏健派自治主義者が主流を占めた地域政党UPRは下院選挙における得票率が20～40%を占めるなど、戦間期を通じアルザスで第一党を占めた（Dreyfus，1969，pp. 181, 182, 184, 232）。共産党も自治主義を支持する傾向が強く、穏健な自治主義が広範に支持を集めた。

一方、1920年代末にはファシズムやナチズム伸長の影響も受けて自治主義の一部が急進化した。穏健な自治主義と比較し、支持層や影響力は限られていたが、自治主義に対するイメージに影響を及ぼした。1927年には「独立郷土党（Landespartei）」が設立され、分離主義的傾向を帯びた主張も登場した。1929年にジャン＝ピエール・ムーラー（Jean-Pierre Mourer）主導でフランス共産党から分離して結成された「アルザス・ロレーヌ抵抗共産党」、1930年代にヘルマン・ビクラー（Hermann Bickler）が率いた「若者同盟

(Jungmannschaft)」などが代表的である。特に後者は準軍事組織的な性格を帯び、ヒトラーユーゲントと交流するなどナチズムとも接近した。

以上のように、自主主義者の中にもフランスからの独立やドイツ復帰、緩衝国樹立を望む急進的な分離主義者から、フランスの枠内における政治的・文化的な自治拡大を求める者まで多様な立場が存在した。

しかし、自主主義は中央集権的なフランスの制度に批判的かつ親独的とみなされたため警戒され、弾圧を受けた。郷土同盟宣言に署名した公務員に対し制裁が加えられた。1927年には自主主義派の諸機関紙が発禁処分を受け、同年12月には主な自主主義者が国家転覆容疑で逮捕され翌年裁判が実施された¹。ナチ政権の脅威が具体化すると政府は弾圧を強化し、39年2月には有力な自主主義者カール・ロース (Karl Roos) がゲシュタポとの接触容疑で逮捕された。さらに39年9月には協力者とされたロッセやビクラール、ムーラーら他の自主主義者15名も逮捕されナンシーに拘置された。彼らは「ナンシー派 (Nancéien)」と呼ばれる。ロースは国家反逆罪により39年に死刑判決を受け翌年銃殺されたが、その他の自主主義者に対する裁判は開戦で中断された。

1.3 ナチ支配と自主主義者の「対独協力」

1939年の第二次大戦勃発後、翌年6月フランスは独軍に大敗し、休戦協定によりフランスは北部占領地帯と南部非占領地帯に分割された。休戦協定ではアルザスに関する規定はなく、法的には仏領にとどまったが、ドイツは事実上アルザスを併合し、大管区管長 (Gauleiter) でドイツ人ナチ党員ロベルト・ヴァグナー (Robert Wagner) の指揮下で急速なドイツ化政策を進めた。

ナチ支配下のアルザスでは仏文化・仏語の否定と独語の強制やドイツ風の創氏改名・地名改正、さらにはドイツの戦争への協力の強制が徹底して行われた。まずユダヤ人、他県出身のフランス人、親仏派などをフランス他地域に追放し、公共の場での仏語使用を禁止した。またヒトラーユーゲント、労働戦線などナチ党下部組織への加入が強制された。後には義務労働制、そして特にドイツ国防軍への義務徴兵制により多くの犠牲者が出た。

このような中、ナチは自主主義者の取り込みと利用を試みた。まず収監されていた「ナンシー派」自主主義者の釈放を仏政府に要求し実現した。そして、彼ら計15名を「トロワ＝ゼビ宣言」に署名させ、アルザスのドイツ併

¹「コルマル裁判」と呼ばれる。ドイツからの活動資金提供や武装蜂起計画が容疑とされたが、容疑は十分立証されず被告の半数は無罪となり、有罪を受けた者も後に恩赦を得た。

合を了承させた。続いて彼らを党幹部、行政官などに登用した。例えばビクラーは親衛隊大佐、ストラスブール管区指導者（Kreisleiter）に、ムーラーは突撃隊中佐・ミュルーズ管区指導者に任命された（市村，2002，p. 396）。

ただし、ナンシー派以外の自治主義者でも重用された者がいる一方で、ナンシー派の中でも「穏健派」とされた主にUPR出身の自治主義者らに対し与えられた役職は補佐的なものにとどまった。例えばロッセはコルマルで市議会議員を務めるとともに、戦前から経営していた出版社「アルザシア」の経営を継続した。また、仏政府から「弾圧」を受けた戦間期の自治主義者らに対する金銭的補償を図り、1941年5月には「補償問題担当委員」に就任した（Strauss, 1992, p. 238）。また同じく戦間期にUPRで活躍したマルセル・シュテュルメル（Marcel Sturmel）はミュルーズ市議会議員兼市長助役に就任した。

アルザス人自治主義者のうち、特に戦間期の「分離主義者」の中には受動的な協力にとどまらず、アルザスのドイツ化と住民の統制・戦争協力に積極的に加担した者も多い。例えばムーラーは、ナチ党下部組織「労働戦線」のアルザスへの導入に助力し、44年に連合軍がアルザスに迫ると「アルザス自由戦線」を創設しナチの側で連合軍と戦った（Le Marec, 2000, p. 85）。ビクラーも1941年1月にストラスブール管区指導者就任後、例えば義務労働制を逃れ逃亡した者の家族を密告し、また仏語の道路標識や看板の徹底追放を命じるなど、住民に対し抑圧的態度で臨んだ（Bankwitz, 1978, p. 91）。

なお、ナンシー派以外にも40年6月には仏政府により拘留されていた約460名の自治主義者が釈放され、またストラスブール市議会の1935年選出議員36名中、合計15名が対独協力に加わったという指摘（Riedweg, 1982, p. 120）などから判断しても、自治主義者の相当数がナチに加担した可能性がある。

自治主義者の中からナチへの「協力者」が現れた背景には、まず戦間期の仏政府による自治主義に対する数々の弾圧行為への怨恨、ナチがその「解放者」の役割を果たしたこと、そして当初圧倒的に優位にあったナチやドイツに対する一種の日和見主義などが考えられる（Maugué, 1970, p. 120）。さらに、ナチ政権下で少なくとも独語の公的地位復権という要求が実現したことも無関係ではないだろう。また、ワイマール時代からドイツのカトリック系団体などを通じ自治主義者らが資金提供を受けていたという指摘もあり（Bankwitz, 1978, p. 19）、一定の親独的感情が根付いていた上に、特に「分離主義者」のビクラーらは戦前からナチズムと交流があった（Maugué, 1970, p.

120)。ナチからの圧力に加えて、これらの要因が自主主義者による自発的対独協力を促した可能性は否定できない。

また、自主主義者の中でも、地域主義者や穏健派の自主主義者と比較し、ナンシー派のビクラ、ムーラーなど「分離主義者」のほうが積極的にナチに協力する傾向が強かった。戦間期からのナチとの関係が強く、イデオロギー・組織形成の面でナチをモデルとした側面があること、反仏感情の強さなどが背景として考えられる。ナチも、彼らを行政・軍事上比較の高い地位に就任させた²。

もちろん、自主主義者以外にも、アクション・フランセーズや王党派など右翼陣営の他、左翼陣営でも戦前の SFIO、共産党、急進党等の党員にもアルザスに残りナチに協力した者は多く、自主主義者のみを非難対象とすることは不公平との指摘もある (Wittmann, 2000, p. 40)。

ナチ党入党、反ナチ活動家の密告など、ナチ支配下で生きていくために必要な範囲を超える対独協力を行ったとされる者はアルザスでも多数存在した。例えばアルザスでは、公式統計では 1944 年時点で約 25000 人がナチ党員であった (Rigoulot, 1998, p. 46)。親独感情、ドイツ勝利を予測した日和見主義的態度、金銭的利益など動機は多様である。他集団と比較した場合にも自主主義者が「対独協力」一辺倒でなかったことに留意が必要である。

2. アルザスにおける「抵抗活動」と自主主義者の役割

第 1 章で示した通り、ナチ支配下においてナチはまず戦間期の自主主義者に接近を図り、支配確立のために利用を試みた。また、自主主義者をはじめ様々な層が自発的にナチ支配に協力した。しかし、アルザスでも反ナチ「抵抗活動」は様々な形で発生し、自主主義者も参加している。本章ではまずアルザスにおける抵抗活動の概要・特徴を示した上で、自主主義者による抵抗活動の展開・特徴について考察する。

2.1 アルザスにおける抵抗活動の発展と特徴

フランス他地域と同様、併合後のアルザスでも反ナチ抵抗活動が繰り広げられた。しかし、狭い領域内で警察力による厳しい監視が繰り広げられたため、直接的・組織的な軍事行動は非常に困難であった (Wittmann, 2000, p. 55)。大多数の人がナチ党の下部組織に加入を強制され、住民の監視が徹底

² ただし、彼らもヴァグナーをはじめドイツ本土出身のナチ党指導者には従属的であり、「アルザス人による自治」とは程遠かった。

していたことも抵抗を困難にしたと考えられる。実際、ヴォージュの森などを拠点に抵抗活動が組織されたが影響力は限定され、実際の戦闘よりも逮捕による損失が大きく、反ナチ軍事作戦を担ったFFI（フランス内地軍）の組織がアルザス内で結成されるのも1944年を待たねばならない（Vogler, 1995, p. 267）。

一方、アルザスでは日常生活に根差した自発的抵抗活動が広がった。例えば7月14日の革命記念日には公共のモニュメントに三色旗を掲げ、フランス国歌を歌う者がいた。ナチの鉤十字旗が引きはがされることもあった（Le Marec, 2000, p. 147）。さらに、非合法的な外国語放送の聴取は、戦況を知る上で確かな情報源となった。

この他、フランス人捕虜や独軍の徴兵から逃れようとするアルザス人青年のフランスやスイスへの越境を支援しようとして、小規模のグループが各地で活動した。さらに、非合法の新聞発刊が行われたほか、鉄道員によるサボタージュや越境志願者に対する支援、抵抗活動家ロベール・ハイツ（Robert Heitz）による *Rapport d'Alsace*（アルザス報告書）をはじめとした情報発信の試みなど、直接の軍事力によらない抵抗活動が広がりを見せた（Le Marec, 2000, p. 151）。

抵抗活動への参加は激しい弾圧を招いた。ナチ支配下に一時的であっても政治的理由により逮捕された人はアルザスの総人口の1.5%、約15,000人と人口比ではフランス他地域の約7倍に達し、この他にドイツ東部に追放された者は約17,000人に及んだ（Vogler, 1995, p. 268）。

2.2 自治主義者による抵抗活動の背景：対独協力から抵抗へ

自治主義者の中にも、様々な理由からナチ当局やドイツに対し抵抗を試み実践した者が存在する。

自治主義者がアルザスの文化・言語保護や宗教的権利拡大などを要求したのに対し、ナチの狙いはアルザスの「同化」であり、自治主義の存在意義は否定された。実際、かつて自らもアルザス自治を支持していたドイツ人ロベルト・エルンスト（Robert Ernst）は、ドイツ併合後のアルザスでは自治問題はありえないと発言した（市村, 2002, p. 396）。

また、強圧的な統治体制、徴兵制導入などの戦争協力体制の導入は犠牲と反発を生み、当初親独的な面があった自治主義者がナチから離反する契機となった。この他、ナチの反教會的姿勢が、教権派を基盤とし宗教的権利の拡大を求める自治主義者の利害と衝突したことも見逃せない。当初ナチが自治主義者の利用を図り、また自治主義者の間で親独・反仏的態度があったにも

かわらず、反ナチ・ドイツの抵抗活動が徐々に広がりを見せたのはこのためである。

2.3 ロッセの活動

ナンシー派の自治主義者の中でも、抵抗活動について特に注目に値するのは戦間期にUPRに属していたロッセの活動である。

ロッセは休戦協定後アルザスに戻り、ナチ支配下で数々の役職に就任した。また、1940年10月19日付の*Kolmarer Kurier*（コルマール通信）誌上では自らとロースとの関係の詳細を述べ、仏政府によるロース処刑やフランス側の捜査官を非難するとともに、自らを解放した独軍への感謝を記した。さらに、1941年1月にはナチ党に入党し、その後ドイツ国籍を取得した（Strauss, 1992, p. 238）。

ただし、ビクラーなど「分離主義者」と比較すると、重要な地位を任されたとはいえない。また、一見親ナチ的な態度を取っても、同時にナチへの反発から慎重にふるまうことも多かった。例えば、トロワ＝ゼビ宣言には調印したが、宣言中からフランスの宣戦布告を「犯罪的」とする文面を抜き、アルザスのドイツ併合は人々の同意と宗教的権利の保障を伴うべきと彼が主張したため、宣言は非公表となった（Streicher, 1982, p. 136）。そして、徐々に対独協力的姿勢は色あせ、ナチとの関係を表向き維持しつつも後述するような抵抗活動へと傾倒した。自治主義者の代表的存在かつ今なお評価が大きく分かれるロッセの抵抗活動について、その概要および特徴、背景を検証する。

2.3.1 「アルザシア」の反ナチ出版活動

ロッセが戦間期から経営し、「反ナチ的」書物の秘密出版を手掛けた出版社「アルザシア」の役割は注目に値する。

アルザシア社はナチの反教會的姿勢をかいくぐり、新約聖書2万部をはじめ数多くの宗教関係の著書を出版した（Giessler, 1980, p.28）。ルチアン・プレーガー（Luzian Pflieger）の著書*Kirchengechichte der Stadt Straßburg*（ストラスブール市の教会史）をはじめ、アルザス人作家によるアルザスの宗教・文学を扱った作品も出版している。また、ドイツ本土で出版活動が禁じられた反体制的な作家、詩人、神学者、哲学者などの作品も取り扱った。1944年7月の国防軍クーデター関与の疑いにより処刑されたイエズス会神父アルフレッド・デルプ（Alfred Delp）らが代表的存在である。さらに、社の活動はロッセや後述する「コルマール・グループ」の自由な活動を保障する口実ともなった。

用紙確保に際しては高価な闇取引のほか、ベルリンの用紙販売業者ハインリヒ・フォン・シュヴァイニヒェン（Heinrich von Schweinichen）から大きな協力を得た。彼は後にクーデターを企てるドイツ国防軍の反ヒトラーグループと関わりを持つ反ナチ思想の持ち主であった（Giessler, 1980, p. 30）。さらに、ナチの取締官が社を訪問した際には、まず先に決まって酒宴でもてなし、その間に許可のない出版物を隠したという（Ritter et Sittler, 1982, p. 62）。当局に提出する各種統計、報告書、書籍在庫数などの偽装工作も行い、可能な限り目を付けられないよう苦心した（Wittmann, 2000, p. 50）。

ナチ支配下の社の役割については、「国家社会主義の狂信に対する精神的な抵抗活動の中心」かつ「キリスト教社会に慰めと力がもたらされた」（Giessler, 1980, p. 26）として特にキリスト教関係者の中で評価が高い。出版物はアルザスのみならず、独語圏全体で読まれた。アルザシア社はナチ宣伝用の出版物刊行も手掛けてはいるが、総計7点、総部数の0.63%にすぎず（Wittmann, 2000, p. 113）、社の存続のためのやむを得ない選択であったと思われる。

2.3.2 コルマル・グループの活動とロッセの水面下の役割

また、ロッセは主に穏健派とされる他の自治主義者、元下院議員、県会議員、聖職者らと非公式に接触した。彼らの集まりは「コルマル・グループ（*Groupe de Colmar*）」と呼ばれる。1940年以降、関係者を装いアルザシア社に集まり、自治実現を含むナチ政権崩壊後の将来構想などを話し合ったという。彼らはヒトラー政権打倒を望む一方、中央集権的なフランスの制度の復活も望まず、アルザスが対等な立場で交渉に加わることが好ましいと考えた。グループは後にドイツ国防軍有志によるヒトラー暗殺・クーデター計画に関与したとされる。クーデター成功の際には、ドイツによるアルザス支配の停止、アルザス人徴集兵の復員や政治犯らの釈放、アルザス政府の樹立などを求めており、国防軍関係者の了承を得ていたとされる（Wittmann, 2000, p. 66）。

一方、ロッセはフランス他地域に頻繁に出張した際、米国政府関係者やヴィシー政府、アルザス出身避難民らと接触し、アルザスの情報を渡していた。1941年6月には、アルザスのドイツ割譲を正式に宣言する計画をヒトラーとヴィシー政府のダルラン提督が進めているという噂を聞きつけ、これに反対しヴィシーに駆け付け、ラヴァルと会談し最終的にドイツによる正式な併合宣言を断念させたという（Foessel, 1991, p. 20）。

さらに、ロッセはアルザスの将来的地位について、独自の構想実現に向け

て動いた。アルザスを独仏から分離し、ロレーヌ、ルクセンブルクなどと合わせ緩衝国「ワロニア」を設けるというロッセの構想はヴィシーの米大使館を通して米政府に伝えられ、1943年3月のルーズベルトとアンソニー・イーデンの会談でも取り上げられたとされる（Bankwitz, 1978, p.86）。もっともドイツの戦況が悪化すると緩衝国構想は事実上断念し、フランス復帰に傾いたようである。

2.3.3 ロッセの「救出活動」

アルザスでは、ロッセは自らの地位を利用し、ナチの迫害を受けた者らに対し救出を試みた。Wittmann (2000, pp. 47-48) は具体的に以下の例を挙げている。

- ・親仏派アルザス人やドイツ国防軍への徴兵を拒否した者の家族への追放阻止を図り、ヴァグナーやドイツ政府要人の説得を試みた。

- ・死刑判決の減刑。親仏的行為などにより死刑判決を受けた多くの者に対し、恩赦決定権限を持つ官僚らとの交渉を通し多くの場合減刑を勝ち取った。

- ・アルザスおよびロレーヌの政治犯数百人の釈放。戦後首相となり、独仏和解や欧州統合に大きく貢献することになるロベール・シューマンも含まれる。また、ドイツ国防軍または親衛隊（SS）への志願を拒否した元仏軍予備役士官の強制収容所送りを阻止した。

これらの「成果」は彼のナチに対する影響力の大きさを伺わせる。むろん限界はあり、例えばアルザス西部の仏語母語地域における仏語使用を禁止する政令を撤回させることには失敗しており、死刑囚の減刑も常に成功したわけではない（Wittmann, 2000, p. 48）。

以上のようなロッセの活動について、戦後多くの者が証言した。例えば彼のヴィシーやパリへの旅行、仏政府やアルザス出身議員との接触については元上院議員メダール・ブローグリー（Médard Brogly）らの証言がある³。ロッセの国防軍反ヒトラーグループとの接触については、例えば1951年9月14日付の警察庁総局の報告書でも改めて確認されているが、一方でその狙いが独立国樹立による「分離主義的なもの」と批判されている⁴。またアルザシア社の活動などについても多くの証言があるため、ロッセの行動が相当な範囲に及んでいたことは確かと考えられる。

ナチ時代における彼の行動は、カトリック精神を重視したアルザスの自立

³ Archives départementales du Bas-Rhin, 544D261.

⁴ 同上。

志向とナチの「同化」に対する強い反発に根差していると思われる。アルザシア社は主に宗教的書物の出版による精神的な抵抗活動の拠点であった。宗教的権利を軸に自治主義的主張を唱えた戦間期からの思想的連続性が伺える。

彼の行動は必然的にナチの側の警戒を招き、1944年末ナチは逮捕を命じた。逮捕を危うく逃れ身を隠し、翌年2月に仏軍に自発的に出頭した。

2.4 その他の自治主義者による抵抗活動

ロッセと同様に抵抗活動に積極的であったナンシー派自治主義者としてシュテュルメルの名が挙げられる。戦間期にUPR出身の下院議員であった彼も、ナチ党に入党し、ミュルーズ市長の助役となり、初期には親独・反仏的な態度が目立つ場面もあった⁵。しかし、影響力はロッセと比べ小さかったが、「全国に広がり、時にはヴィシーからベルリンまで組織が広がっていた特に教権支持派の自治主義者による強固な支援と友愛のネットワークを利用して、訴追されたり困難な状況にある同胞をしばしば弁護した」(Wittmann, 2000, p. 52)とされる役目を無視することはできない。ロッセと同様親仏的アルザス人のフランスおよび東方への追放阻止に活躍し、1942年のアルザスへの義務兵役制導入後は、起訴された徴兵忌避者の減刑を求めてベルリンの大統領府官房長otto・マイスナーに働きかけ情状酌量を求めた。アルザス外でも、例えば1940年にはナンシーで逮捕されたド・ゴール派の学生集団の釈放を働きかけ成功した(Wittmann, 2000, p. 53)。ゲシュタポはシュテュルメルを警戒し1944年には逮捕を企てており、1944年8月にはゲシュタポの「政治的人質として逮捕すべき親仏派」リストに載っていたという(Wittmann, 2000, p. 52)。

対独協力に積極的であった一部の自治主義者も、ナチの方針によってはナチに反発することもあった。例えば先に挙げたビクラーも、ナチと常に歩調を合わせたわけではない。1941年1月にはストラスブール管区指導者に就任したが、教会との関係を切るようヴァグナーが彼に対し要求したことに反発し翌年管区指導者を辞職した(Le Marec, 2000, p. 83)。もっとも、ビクラーはその後もパリで保安警察の長を務め、1944年にはストラスブールに戻りゲシュタポで働くなど、基本的にはナチ追従の姿勢を維持した。

この他ナンシー派以外の自治主義者にも、反ナチ抵抗運動に加わった者は

⁵ Bankwitz (1978)によると、彼は例えば *Elsässer Kurier* 誌に「なぜアルザスはドイツと総統に対し感謝するのか」という題で対独追従的な記事を書き、ナチ党入党・親衛隊入隊を申請した。

多い。例えば UPR のサヴェルス出身元代議員で自治主義者のカミーユ・ダレ (Camille Dahlet) は当初から反ナチの立場を取り、ロッセらと異なり 1940 年以降公の場での活動を一切行わず、さらに 1943 年にはロッセと共に コルマール・グループに加わった (Schwengler, 1989, pp. 42-43)。また、共産主義者であったジョルジュ・ウォドリ (Georges Wodli) は、1941 年には 仏共産党に先駆けてアルザスで抵抗運動に参加したが、自治主義の理念を支持した彼は、非合法の共産党機関紙上でアルザス = ロレーヌの自決権とその独立を主張した (Wittmann, 2000, pp. 56-57)。なおウォドリは 1942 年 10 月に 仏警察に逮捕され、ゲシュタポに身柄を引き渡され拷問死した。アルザスの ヴィンツェンハイムの元村長で自治主義者のルイ・ヴェクトリ (Louis Voegtli) も 1941 年にナチ当局に逮捕され、1944 年に獄死した (Wittmann, 2000, p. 41)。「地域主義者・自治主義者の大多数は一部の自治主義指導者による対独協力への追従を拒否し、かつてアルザスで独語を守ろうとした者の中には、ドイツ人により逮捕・追放された者も多い」(Maugué, 1970, p. 120) という指摘もある。

ナンシー派自治主義者による抵抗活動は、ナチ当局より得ていた一定の信頼・地位を利用した、いわば「内からの抵抗」であった。それにより、アルザスの多くの人々が関わった「外からの」反ナチ活動を支援した面は重要である。

3. 抵抗活動の意義と評価の問題

第 2 章で示したように、戦間期のアルザス自治主義者はナチ当局に協力した側面がある一方で、自らの地位を利用した抵抗活動により迫害を受けた多くの同胞を救出し、またナチ政権打倒に向けて行動する者もいた。では彼らの行動は先行研究でどのように評価され、戦後の「対独協力者」に対する裁判ではどう判断されたのだろうか。様々な評価に対する検証を通し、自治主義者による抵抗活動の意義およびその限界について考えてみたい。

3.1 先行研究における自治主義者に対する評価

ナチ支配下の自治主義者の行動に対する評価は、時代や立場により大きく異なる。先行研究において、その評価はどのように変遷してきただろうか。

戦後間もない時期は、「ロッセ = 対独協力者」という見方が圧倒的であった。例えば 仏共産党の機関紙 *L'Humanité d'Alsace-Lorraine* では、「ロッセに温情を与えるな」(1947 年 5 月 10 日) と唱え、自治主義者に対する非難を繰り返した。また、Lorraine (1945) は「自治主義製造人」という用語で自治

主義者を批判し、その対独抵抗的な活動の狙いを、仏世論に対するドイツの善意を見せるため、アルザス出身者の他地域からの帰郷促進、自治実現の見通しを示し抵抗を抑えるためであったと指摘している。ただし、コルマル・グループへの参加やアルザシア社の活動など、これでは説明できない部分も多い。

これに対し、アルザス自治主義研究の基礎構築を果たしたのが Bankwitz (1978)である。戦間期に自治主義者として活躍したロッセ、シュテュルメル、ビクラーら5名の戦間期から第二次大戦中までの行動、役割が初めて本格的に論じられた。様々な自治主義者らの特にナチ時代における行動の違いが指摘され、アルザシア社の役割など、ロッセやシュテュルメルらの活動の意義が部分的ではあるが評価された。一方その限界も指摘し、最終的には自治主義者らの試みが失敗に終わったことも強調する。

一方、Wittmann (2000) や Zind (1979) など自治主義に共感を示す論者が、ナチ時代における自治主義者に対し再評価を試みている。ナチ支配下の自治主義者の役割を高く評価し、現在に至る自治主義の正当性を担保しようと試みる点が特徴であり、特にロッセに対する評価は高い。例えば Wittmann はロッセらの抵抗活動について数々の事例・成果を示し、自治主義者の多くが「同胞を救うためにナチの機械装置の中に入り、真の助け合いのネットワークを築いた」と指摘し、「自治主義者がいなければ、ナチによる被害はずっと大きかったはずだ」(p. 46)と指摘する。Zind もまた、ロッセやダーレなどの自治主義者をビクラーら「分離主義者」と区別し、数々の事例を挙げた上で「遅くとも 1941 年には、真の自治のための非合法の闘いを再開した」(p. 686)と評価する。

ただし、上に挙げたようにロッセらによる当初のナチの意向に沿った対独協力的行動が及ぼした影響は決して無視できない。ロッセは「親ナチ的」とは言い難いものの、親独的・反仏的な側面はあった。また Zind は歴史修正主義論者として知られている。自治主義に対する高い評価自体が、ファシズムと自治主義の親和性を裏付けるものではないかという疑念さえ生じる。本論文は歴史修正主義やファシズムを評価するものでは決してなく、自治主義者に対する評価は厳正に事実に基づき行う必要があると考える。

なお、代表的な在アルザス歴史家の自治主義者に対する関心はそれほど高くなく、評価は慎重である。Riedweg (1983) はコルマル・グループやアルザシア社について言及しつつも、「1944 年 7 月 20 日の陰謀（筆者注：国防軍クーデター未遂事件）の首謀者との接触はあったが、曖昧な態度ゆえ抵

抗活動とはみなし難い」(p. 423)と指摘し、なぜロッセらの活動が1944年12月に至るまでナチ当局から問題視されなかったか疑問視している。また、例えばロッセはナチ支配終焉後のビジョンとして、アルザス人主体の自治実現を構想したが、アルザス世論の大勢はナチ支配を通して決定的にドイツ離れし、自治実現への支持が失われていたと指摘する。Vogler (1995)はロッセについて、精力的に米国政府やヴィシー政府などと連絡を取り、ドイツの抵抗活動家と接触したと述べているが(p. 265)、表面的な指摘にとどまっている。

3.2 抵抗活動の意義と限界

上述のように、自主主義者による抵抗活動に対する評価は、論者の政治的立場などにより大きく幅がある。先行研究をどう評価し、抵抗活動の意義をどう判断すればいいだろうか。また抵抗活動の限界は何だっただろうか。

すでに示したように、ナチ当局と直接関わりを持つ自主主義者の働きかけにより相当数のアルザス人が政治的弾圧を免れたのは確かである。また、ロッセらはフランス他地域にアルザスの状況を伝えるなどいわば連絡役を務め、コルマル・グループは反ヒトラーの陰謀を支えた。アルザシア社の出版活動は、ナチと対立するカトリック界を勇気づけた。自主主義者以外による抵抗活動をいわば側面から支援した。他地域と比較して直接的な軍事的抵抗活動が難しい状況では、特にロッセの活動は効果的な抵抗手段だったとも考えられる。

また、ダーレなど「地域主義者」やヴェクトリなど独自の立場でナチに抵抗した自主主義者の存在は、アルザス自治の理念が反ナチ抵抗活動を後押しする理念としても働いたことを裏付けている。

一方、「ナチの庇護を受けつつ抵抗する」という活動スタイルは多くの妥協を必要とした。また、反仏的色彩を帯び、当初はナチを支持していた側面もあるために態度や立ち位置が曖昧にならざるを得なかった。

例えばロッセはナチ打倒後、先に述べたような緩衝国樹立を目標とした。しかし実現見通しは低く、住民の間ではすでに「ドイツ離れ」は決定的であった。また反ナチ的ではあるものの仏政府・国民からは受け入れがたい構想であり、ロッセら自主主義者に対する歴史的評価の低さの一因と推測される。

戦間期に分離主義を唱えた「急進派」の自主主義者らは、ナチとの関係も強く、葛藤を抱えつつも対独協力を推進したことは否定し難い。自主主義を対独協力と無関係とみなすことはできず、抵抗活動に対する評価が厳しくなったとも考えられる。

3.3 戦後の裁判における評価

戦後、主な自治主義者は仏軍・連合軍により逮捕された。「対独協力行為」、具体的には「国家の安全に対する侵害、反逆罪、敵との内通」(Schaeffer, 1947, p. 114) が主な罪状である。ロッセの裁判は1947年5月29日から6月12日までの約2週間にわたり開催され、その他大多数のナンシー派被告に対しては7月29日から8月6日までに行われた。ただし、ナンシー派15名のうち、戦間期の「分離主義者」でナチに積極的に協力したビクラーら7名は国外逃亡により欠席裁判となった。

ロッセの裁判は他の自治主義者と比べても、戦間期における役割ゆえに注目を浴びた。裁判では、検察側証人として警察官僚や長年ロッセと敵対する政治家らが出廷する一方、それを大幅に上回る計162名の被告側証人がナチ時代における彼の功績について証言し称えた。後の首相シューマンも、ロッセが抵抗活動家であったと証言している(Wittmann, 2000, p. 114)。

ところが彼の抵抗活動の「功績」は、逆にナチ当局とロッセの関係の強さや影響力を裏付ける結果となった。裁判開始前の1945年初め、上院議員ブローグリーはインタビューで、戦争中多くのアルザス人を救ったロッセの行動を称賛し、自らも彼の働きかけにより追放を免れたと述べた。これに対し同年3月に国民議会議員のM. ノゲール(Noguère)は「ロッセは重大な決定を取り付けられるほどドイツ政府や大管区管長ヴァグナーに対し影響力をもっていたということだ」と叫び、「本物のアルザス人はドイツ人からの打算的な配慮を受ける必要などなかった」と主張し拍手を浴びたという(Wittmann, 2000, p. 54)。

3.1で示したように、共産党機関紙では連日反ロッセ・キャンペーンが繰り返され、アルザスを代表する日刊紙*DNA (Dernières Nouvelles d'Alsace)*をはじめ各新聞も程度の差はあるがロッセら自治主義者を断罪した。裁判では、戦前にドイツ政府やその諜報員と関係を持ったことについては無罪とされたが、戦争中外国勢力と関係を持ったことについて有罪とされ懲役15年の判決が下された(Bankwitz, 1978, p. 107)。例えばトロワ＝ゼビ宣言への署名、ナチ支配下における公職就任などは、立場を利用した抵抗活動の功績を考慮しても重大と判断されたのである。

その他の自治主義者の場合、積極的な対独協力が認定された者には死刑などの厳罰が下され、ムーラーは処刑された。国外逃亡したビクラーらも死刑判決を受けるが、多くは捕まらず余生を過ごした。一方、反ナチの側面のあったロッセ以外の「穏健派」自治主義者も、抵抗活動への参加により直ちに恩

赦を受けたケツピを除き、例えばシュテュルメルは懲役8年など有罪判決を受け、情状酌量はある程度認められたが抵抗活動の功績は十分評価されなかった。

背景には、終戦直後の極端な反独的環境の中、自治主義者の抵抗活動が十分評価される状況でなかったことが挙げられるだろう。また、特に共産党やSFIOなどの左派政党が、反共かつ教権派のロッセらに対し敵意を抱いていた。当時のポール・ラマディエ政権は共産党とSFIO、急進社会党の連立政権であり、ロッセらにとって政治的に厳しい状況であった。このような状況が結びつき、戦後の裁判で抵抗活動より対独協力が強調される結果になったと思われる。

4. 結論

第二次大戦中のアルザスでは反ナチ抵抗活動は存在したが、厳しい監視下で制約が大きく、軍事的・組織的な抵抗活動はフランス他地域ほどには発達しなかった。この状況下で、自治主義者は当初こそナチ当局に協力した側面は強かったものの、一方でナンシー派自治主義者のように自らとナチ当局とのつながりを利用し、あるいは全く独自の立場から、ナチ当局への抵抗、同胞の救援のために力を尽くした者も存在した。戦間期における中央政府からの自立、自治権拡大を求める彼らの理念自体はナチ時代にも引き継がれ、ナチの全体主義的支配、戦争協力強制への反発が抵抗活動への参加を促したと思われる。

ロッセをはじめ、比較的穏健な自治主義者を中心に、その地位を利用するなどしてナチ体制の被迫害者救出のために働きかけるなど、様々な形で反ナチ抵抗活動に貢献した者が存在した。ナチ支配下の自治主義者の実態は多様であり、決してナチ一辺倒ではなかった。

しかし、自治主義者のナチに対する態度を見ると、「対独協力」と「抵抗」が複雑に重なり、境界線が非常に曖昧だったことも事実である。さらに、おそらく戦後の反独・反自治主義的環境の中で行われた裁判の影響もあり、彼らの抵抗活動は戦後十分に評価されたとは言い難い。戦後、1953年に「アルザス人民運動」が創設され、1968年のルネ・シックレ協会設立によりアルザス文化振興の機運は高まったが、自治主義運動は以前のような影響力を失い、例えばコルシカなど他地域と比べても広がりは見られない。「自治主義者=対独協力」というイメージの定着が、戦後アルザスにおける自治主義運動発展を抑制したことは確かである。フランス各地の自治主義的運動の中

でも、アルザス自治主義は特に大きくナチ支配の影響を受け、自治主義者による反ナチ抵抗活動も、その負のイメージを変えるには至らなかった。

一方、例えば二言語使用や独自の文化・制度の維持、自治権拡大などの従来の自治主義運動の目標は、戦後の地方分権改革の方向性と一致する面もあり、その意義は必ずしも失われてはいない。例えば、1982年の地方分権法によりアルザス地域圏が創設され、地域圏議会を持つとともに域内の経済計画や国土整備などの面で独自権限が拡大した（市村，2002，p. 440）。戦後義務教育から排除された独語教育も72年のオルドリート改革以降徐々に復活し、二言語教育推進やアルザス語保護の機運も高まりつつある。さらに、欧州統合進展により仏独国境の重要性は低下し、国境を越えた単一の経済圏が形成され、両国間の交流は非常に活発となった。アルザス、フランス、ドイツの「統合」が進み、伝統的な自治主義の理念が、形を変えて少なくとも部分的には実現しつつあるとも言える。欧州統合・独仏和解が進展し、国民国家の相対化が進んだ現在、この視点から改めて自治主義運動の意義を見直す価値はないだろうか。

参考文献

- Bankwitz, P. C. -F. (1978), *Alsatian Autonomist Leaders 1919-1947*, Lawrence : University Press of Kansas.
- Dreyfus, G. (1979), *Histoire de l'Alsace*, Paris : Hachette.
- Foessel, G. (1991), « L'Annexion officielle de l'Alsace au Reich avortée », *Saison d'Alsace*, 114, pp. 237-250.
- Giessler, R. (1980), « Das verlegerische Wirken von Joseph Rossé in Colmar », *Reinholder Schneider Blätter*, 5, pp. 25-36.
- Heitz, R. M.-C. (1979), *L'Alsace de 1900 à nos jours*, Toulouse : Privat.
- 市村卓彦 (2002), 『アルザス文化史』, 東京 : 人文書院 .
- Le Marec, B. (2000), *L'Alsace dans la guerre 1939-1945*, Strasbourg : Alsatia.
- Lorraine, J. (1945), *Les Allemands en France*, Paris : Paul Dupont.
- Maugué, P. (1970), *Le particularisme alsacien, 1918-1967*, Paris : Presses d'Europe.
- 中本真生子 (2008), 『アルザスと国民国家』, 京都 : 晃洋書房 .
- Riedweg, E. (1982), *1939-1945 Strasbourg : ville occupée*, Steinbrunn-Le-Haut : Les éditions du Rhin.
- Riedweg, E. (1983), *L'Alsace et les Alsaciens de 1939 à 1945*, Strasbourg :

Université des Sciences Humaines de Strasbourg.

Rigoulot, P. (1998), *L'Alsace-Lorraine pendant la guerre, 1939-1945*, 2^e édition, Paris : Presses universitaires de France.

Ritter, J.-J. (1982), « Ein Elsässer Verleger im Widerstand gegen den Nationalsozialismus, Joseph Rossé und der Alsatia-Verlag », *Börsenblatt für den Deutschen Buchhandel*, pp. 57-64.

Schaeffer, J.-P. (1976), *L'Alsace et l'Allemagne de 1945 à 1949*, Metz : Centre de recherches relations internationales de l'Université de Metz.

Schwengler, B. (1989), *Le Syndrome alsacien, d'Letchte ?*, Strasbourg : Oberlin.

Strauss, Léon (1992), « Les délations de Rossé », *Saison d'Alsace n° 117*, pp. 237-248.

Vogler, B. (1995), *Histoire politique de l'Alsace*, Strasbourg : La Nuée Bleue.

Wittmann, B. (2000), *Une histoire de l'Alsace, autrement*, TOME III, Morsbronn-les-Bains : Rhyn un Mosel.

Zind, P. (1979), *Elsass-Lothringen, Alsace Lorraine*, Paris : Copernic.

新聞

L'Humanité de l'Alsace-Lorraine, Les Dernières Nouvelles d'Alsace, Kolmarer Kurier

公文書

Archive départementale du Bas-Rhin 544D261

(東京大学大学院)

パリテ法から十年 — 経過と現状 (La parité dix ans après – genèse et évolution –)

西尾治子 NISHIO Haruko

Résumé

La loi sur la parité a joué un rôle primordial dans l'histoire du féminisme ainsi que l'histoire constitutionnelle en ce sens qu'elle a été promulguée pour la première fois au monde en 2000, conformément au principe d'égalité, après la révision de la Constitution de la République française. Quelles sont les raisons qui ont rendu la parité nécessaire ? La présente étude a pour but de faire la lumière la genèse de la parité, son évolution et son état actuel. Elle examine, en premier lieu, la genèse de la parité, ensuite les différences entre d'une part le quota et le système américain d'action affirmative, d'autre part la parité dont le débat jadis centré sur la théorie dichotomique a divisé les féministes français en deux camps : l'universalisme et le différentialisme. Enfin, elle étudie les problèmes concrets auxquels est confrontée actuellement la parité.

Mots clefs

parité, genèse, quota, débats, évolution

はじめに

一般に「人権の国」フランスの女性たちは、社会的自立という点において日本女性より遙かに高い幸せ指数を享受しているといえよう。彼女たちのライフサークルは、成熟した社会保障制度により一生を通じて守られ、特に子育て支援には日本の現状とはほど遠い国費が投入されているからだ。政府は、養子、婚外子、嫡出子を区別することなく、単身の母親あるいは父親を問わず、子育てをするすべての親たちに手厚い支援を保証している。その結果、83%以上の女性たちが、経済的に夫に依存する人生ではなく、出産後も社会に出て働き続ける自立した生き方を選択している。重篤であった少子化問題もすでに解決済みである。21世紀フランスの社会変革を促し男女の生活風景を様変わりさせたのは、この恵まれた社会保障制度の上に成立したボックス法とパリテ法であった。ボックス法の成立により、共同生活を送りたいカップルは、異性愛者も同性愛者も、結婚、ボックス、ユニオン・リーブルの三

種類の形態の中から各々の人生方針にかなった形を選択できるようになっている。また、世界に先駆け、議会における男女同数を謳うパリテ法が施行されたが、この法律により、上院、地方の市町村議会や EU 議会における女性政治家の数が増え、女性の問題が政治に反映されやすくなるという効果をもたらす一方、男女同数というパリテ精神は政治領域に限らず女性が関わる社会のあらゆる分野に波及し、男女平等の原則の浸透度が吟味され歪みを是正する形で発揮されることになっていった。本稿で着目するのは、今年で施行後 10 年を迎えるパリテ法とはいかなる歴史を経て成立し、いかなる特色をもち、現在はどのように現状にあるかという点である。

パリテ法に関する先行研究としては、糠塚、堀、井上、石田、宮島、辻村の諸研究が挙げられるが、堀と井上がパリテそのものに反対の立場から、他方、糠塚、宮島、石田、辻村等は賛成の立場からパリテを論じている（堀、井上、2001；石田、2002；宮島、2004；糠塚、1999, 2000, 2005）。本稿は、パリテ精神は男女の格差を解消する当面の有効的施策であるとする観点からパリテ肯定論の立場に立ち、まず、その成立過程を検証し、政界、知識人階層、一般国民を巻き込んだパリテ論争の特質を探る。次いでアメリカ的なアフーマティヴ・アクションやクォータ制とパリテとの相違を比較し、最後に INSEE の統計やパリテに関する近刊書にみられる、発布後 10 年が経過したパリテ法の現状について考察する。

1. パリテ法案の成立過程とパリテ論争

1.1 パリテの成立過程

パリテ法案が成立するまでには、様々な紆余曲折があった。本章では、パリテ法に賛成か反対かをめぐり世論を二分したパリテ論争を射程に入れつつ、パリテの成立過程を検証する。

1999 年 6 月、パリテに関する憲法改正案はジョスパン首相（当時）により提案され、シラク大統領（当時）の発議のもとに可決された。フランス共和国憲法に「議員職および選挙にもとづく公職への女性と男性の均等なアクセスを法律によって促進する」という条項（第 3 条 5 項）が新たに付け加えられるという形を取ってパリテ法は成立したのである。選挙人名簿に男女同数の候補者名を記載する義務を課したパリテ法は、罰則つきの法律である。違反した場合には、関係する団体や政党は国からの助成金がカットされる。ジョスパンの主張は認められず、パリテという言葉自体は条項に不在だったが、パリテ法は憲法改正という歴史的な大事件を経て成立したのだった。こ

のときの世論調査によれば、フランス国民のパリテ支持率は男性が76%、女性が81%であった。見逃してはならないのは、パリテ法成立以前に右派と左派、双方の女性政治家たちによって少なくとも二度にわたり女性議員を増やす法案の提出がなされたにも関わらず、いずれも元老院や憲法院により違憲とみなされ日の目を見ることがなかったという事実である¹。違憲理由については次章で詳述するが、この結果、パリテの登場まで20年近くの間、フランスの女性議員数の増加運動は実質的に頓挫してしまうことになった。

パリテの普及を阻んだ理由として、「パリテ」という新語が一般社会では人々に親しまれていなかったことが挙げられる。この聞き慣れない言葉が、出版や報道関係のメディアを媒体としてフランス社会に浸透していったことは注目に値する。パリテという言葉が初めて公の場で使用されたのは、1989年にストラスブールで開催された「女性とデモクラシー」をテーマとする学術セミナーの席上においてであった。その後、ガスパール等の社会党議員の共著『女性市民よ、議員になろう！自由、平等、パリテ』の書名に登場し（Gaspard, 1998）、翌年1993年の「パリテを求める577人宣言」（ルモンド紙）、その3年後に出たクレソン首相（当時）、当時のド・ヴェイユ大臣やルーディ欧州議員等による超党派の大物女性政治家たちのマニフェスト「パリテ10人宣言」（レクスプレス紙）の中で、「パリテ」は一挙に具体的な色彩を帯びた言葉に変化し、使用されるようになってゆく。目新しい言葉であった「パリテ」は、政治家達が逡巡している間に、パリテ推進者と出版・メディアの共同作業により一般の人々の間に瞬く間に浸透していったのである。

国内のパリテに対する強い関心は、海外の女性団体の勧告やEU諸国の男女同数制の成果が影響し、喚起されたと言っても過言ではないだろう。当時の欧州議会は、女性議員率を40.2%まで引き上げ、女性大臣数は全大臣数の

¹ 一度目は、ジスカール・デスタン大統領（当時）時代の1979年に「家族および女性の地位」担当相であったベルチエによる女性議員数を20%にすることを義務づける法律の提案であり、二度目はミッテラン大統領当選後の1982年、弁護士で現欧州議会議員であるアリミが提案した、女性候補者名の搭載率は30%以上でなくてはならないとする改正案であった。アリミの30%案は、妊娠中絶法を成立させた右派の元厚生大臣かつ欧州議会の議長であったド・ヴェイユと左派の欧州議会議員かつ初代女性の権利担当大臣のルーディに引き継がれ、同年、クォータ制（女性議員数を4分の1にする制度）に改められ可決された。しかし、前者は元老院に阻止され廃案となり、後者も一旦は可決されたものの、憲法院で違憲であると判断され廃案となっている。（宮島、2004）

三分の一を占めるという目覚ましい成果を示していた²。これに対しフランスは、1979年の第34回国連総会で採択された「あらゆる形態の女性差別撤廃条約」の署名国でありながら、女性議員の比率は上院でわずか5.6%、下院（国民議会）でも10.9%にすぎず、EU諸国を筆頭とする世界の男女平等先進国の中で最下位のギリシャに次ぐ下から二番目という屈辱的な位置にあった。仏政府は、この現実を「フランスの例外」として再認識し、急遽、パリテの検証に取りかかったのであった。国会ではパリテ法案を憲法改正までおこなって通す価値があるかどうかをめぐり、元老院や国会議員の間で右派、左派を問わず激しい論争が繰り広げられた。マスコミや出版界では、この問題に関し、知識人、学者、文化人やフェミニストたちの様々な見解が錯綜し、論争は首都圏だけではなく地方の街角にまで及び、至る所で一般市民がパリテに賛成か反対かをめぐり、つば競り合いの論戦を交わす姿が見られた³。

このようにパリテ法の成立過程に関しては、国内の女性の権利拡張論者やマスコミ・出版界の熱意のみならず、男女平等を目指すフランス国外の圧力に押され、頑迷な保守派の男性政治家たちさえこの勢いに抗しきれず、パリテ法の審議・採択へ向かわざるを得なかったという一連の流れがあったことを見逃してはならないだろう。

1.2 パリテ論争：賛成派と反対派

パリテ法は、女性の権利の拡張を求める女性達を二分するという予期せぬ結果をもたらした。二分化の根本にあったのは、二つの主張の違いであった。すなわち、女性は男性とは別のカテゴリーに分類されるべきだとする主張と、男女という異なるカテゴリーを設けるべきではないとする主張である。

前者の「特殊を離れて普遍に住みたい」を掲げるパリテ賛成派には、先のアリミほか、作家クリステヴァ、歴史学者ペロー、モシユ＝ラヴォ、ヤクリージェル、社会学者ブルデュー、政治家ド・ヴェイユ、バシユロ、ルーディ、ジョ、ジョスパン、アガサンスキ等がいたが、この中には理論は疑わしいところもあるが、実践は正しいとするプレス等の条件付き賛成派も含ま

² 欧州議会は、1985年にケニアのナイロビで開催された「国連女性会議」の「女性議員の割合を最低30%にする」とする決定および92年の「男女同数制の議案」を採択した「アテネ宣言」を尊重し、それらの成果をすばやく女性議員数に反映させる試みを実践していた。

³ 当時のジョスパン首相は、国会ではパリテという言葉を避けようとする傾向があったのに対し、市井では人々の口の端に上り、パリテが流行語になっていたことに感動したと後に述懐している。

れていた（糠塚，2005，p.79；Mossuz=Lavau，1998）。

これに対し、「差異を認めることは、共和国市民の普遍性という平等の理念にそぐわない」と考える反パリテ派には、バダンテール、ピズィエやヒラタ、哲学者フェリー、作家モンブレノ等が名を連ねていた。

2000年を前にパリテに関する書籍が矢継ぎ早に出版され、ヌーベル・オブセヴァトゥール、レクスプレス各誌はパリテ特集号を刊行した。パリテに反対か賛成かは、普遍主義対差異主義の二項対立の構図となって掲げられ、両陣営の論争はまさに火を噴いたかのような勢いを示した。反パリテ派の論拠は次のようなものであった。「歴史は差異の名において女性を排除してきた。発展途上で男女の差異が女性の隔絶と屈従を正当化しているのを見るがいい」「差異は生物学的領域において現実的な意味を持ちうるが、政治領域に介入すべきではない」。これに対しパリテ賛成派は、「人間が女性と男性という性の二元性から構成されていることこそが普遍的なのだ。あらゆるカテゴリーを横断して男女の性別は存在する」「男性と女性が平等であることは、両者の間にいかなる差異も存在しないということなのか。われわれは差異と平等を同時に考えられないほど無能なのか」と論陣を張った。

このような普遍主義対差異主義の二項対立の固定化した図式に対し、2003年に『パリテの論理』を著した糠塚は、パリテ反対者を「平等主義的普遍主義派」の信奉者と規定する一方、パリテ推進者を「差異主義的普遍主義派」と定義づけ、さらに後者を「本質主義派」と「社会的・文化的性差派」の二派に分類した。本質主義者は生物学的性差を重視し、人間の男女混成性 *mixité* が本来の普遍主義であるとする派であり、他方、社会的・文化的性差派は、女性が現在置かれている社会的・文化的状況が女性に男性とは異なる見方をさせているにすぎないとする立場であるとしたのである（糠塚，2005，pp. 220-234）。糠塚は、これまでの普遍主義対差異主義という二項対立の単一的な図式を一步前進させた論を展開したことになるが、その分類は正鵠を得ており画期的な分類法であることは言を俟たない。

このように様々な対立と相克を経てパリテ法は成立したわけであるが、現実にはパリテ監視委員会が設置されて具体的なパリテ法の運用が可視可されていくにつれ、かつての普遍主義か差異主義かに端を発した堂々巡りの机上の論争は次第に下火となっていった⁴。

⁴ 普遍主義陣営のバダンテールは、この問題を再燃化し、女性政治家養成塾 *vivier* を創設しパリテの推進に努めていた女性たちの怒りを買ったが、机上の論争は運動推進を阻むだけだとする考えから、対立は一時的なものに終わった。（バダンテール 2006）

2. パリテ法案と積極的優遇措置

パリテはフランスに独自に生まれた男女同数を目指す法律だが、アメリカや北欧諸国が提唱してきた積極的優遇措置やクォータ制との相違はどこにあるのだろうか。パリテの本質を明らかにすると思われるこの点について、次に考察してみたい。

フランス憲法院がパリテを問題としたのは、かつて同院がクォータ制を違憲とした議論と同じ理由からであった。「一にして不可分の共和国」の原理、すなわち、1789年の大革命以来、尊重されてきた「フランス市民」という表現に象徴される普遍的な価値は、憲法の原則においては複数の個別カテゴリーの価値からなる集合概念とは整合性を持ち得ないとする理由である。58年憲法がクォータ制を違憲とするなら、男女比50対50を目標とする、目指す数値が異なるだけのパリテも当然ながら違憲となるのだ。しかし、重要なことはクォータ制とパリテの違いは、単に数値の違いにあるだけではないことである。欧州連合の女性の政治参加を推進する団体EWL (Lobby Européen des Femmes) は、「クォータ制は社会の少数派の権利を保証するために、一定の数を割り当てて確保する方法である。一方、パリテはすべての社会権を均等に分割する、より総合的な概念である。」と定義づけている。極言するなら、両者の違いは悪い部分を取り除く外科手術と体全体のバランスを重視する漢方療法に例えられると言っても過言ではないだろう。アメリカのアファーマティヴ・アクションやクォータ制は、差別されている人々を救済名簿に載せ、公的に差別されていない人たちと区別する。そして、大多数と違うという烙印を押されることと引き替えに差別の解消を手に入れる方法である(宮島喬, 2004, p.13)。パリテは、「生活保障」ではなく「生活保護」という名の優遇策を貧民に施してやるという上から目線の施策を拒むのに似て、女性という人間としての尊厳においてパリテ以外の手っ取り早い優遇策を拒否する。女性法学者のカルヴェのようなアファーマティヴ・アクションやクォータ制支持者にとって、例外的特別措置やクォータ制は問題のあるカテゴリーに優遇処置をおこない、カテゴリーに関係なく他と対等となった時点で優遇を解除するという、あくまで過渡的な措置なのである(Calvès, 1999)。それに対しパリテ推進の本質主義派は、女性という名のもとに差別があるのだから男性性と女性性が公の空間に反映され続けることが必要だと考える。パリテとは「女性とは何か」という根本的な問題に通底するからだ。果たして女性とは普遍的なフランス市民なのか、女性とはカテゴリーに入れ分類され得る特殊なものなのか。この問題について、アガサンスキー (Aga-

cinski, 1998) は、パリテとは「女性と男性の混成体である全体を代表するために女性も決定機関の中に入っていくこと」なのであって、憲法院が主張する女性が「個別カテゴリーの価値からなる集合概念カテゴリー」ではないと真っ向から反対する。クリージェルは、「性とは人種などとは根本的に違うものである。(…)人は人間であるからには、男か女かなのだ。ましてや、社会階級でも平民でも貴族でも農民でも都市住民でも所有者でも無産者でもない。(…)女性とは、人間におけるなにかしら特殊な属性だと考えられるべきでは断じてない」と断言する (Kriegel, 1998, p.142)。つまり、パリテとは 特定のカテゴリーを問題とするアフーマティヴ・アクションやクォータ制なのではなく、男女の平等という人権の大原則の適用なのだとということになる。

究極のところ、パリテとは共和国憲法の平等原則の理念をどのように解釈し、いかに再構築するかという問題に帰結する。平等とは「みな同じ」ということではなく、諸個人ひとりひとりのアイデンティティの発揮を可能にするという意味で個人の尊厳と結びついている。ルソーが指摘するように、平等は「社会契約」によって獲得されるものであり、フランスが伝統とする普遍主義とは平等という支柱の上に築かれており、普遍主義的であるためには平等がその極限まで追求されなければならない。このように強調するパリテ推進派がいる一方、平等概念の出発点を男女の性差とは切り離して考えるべきだと主張するパリテ推進派が存在したのである。この意味で、この二つの流れはパリテを創出した当時のフランス・フェミニズムの根幹を象徴するものであったといえるだろう。

3. パリテの成果と今後の課題

パリテ法が適用された 2001 年の統一地方選および翌年の総選挙では、とくに比例代表制でおこなわれる人口 3500 人以上の市町村で勢いが著しく、女性議席は 22% から 47.5% へと飛躍的な伸びを見せた。他方、単記式多数決 2 回投票制の国民議会選挙では、改選前の 10.9% から 12.3% へとわずかな増加に留まった。この数値は 2007 年の上院選 (単記式) で世界平均と同じ 18.5% となり、8 年後の地方選では 48.5% を記録している⁵。

⁵ ちなみに「男女共同参画統計データブックー日本の女性と男性 2009」は、議会の女性議席占有率の世界平均は 18.5% で、9.4% の日本は世界 139 位/162 ヶ国としていたが、2009 年夏の民主党が政権交代を果たした最新衆議院選では、54 人の女性議員が誕生し、女性議席率は日本の歴史上、過去最多の 11, 3% を記録した。国際議会同盟によれば、

パリテが最も目覚ましい効果を発揮したのは、欧州議会選挙においてであった⁶。1994年には3分の1だったフランス代表の女性議員は、パリテ法の適用により2004年には43.6%に増加した。欧州議会では、今やフランスはスウェーデン、オランダに次ぐヨーロッパでもっとも男女対等な国となっている。国内では、パリテ法の制定以来、政治分野に限定されることなく、様々な分野における男女同等の現状が調査され、改善策が次々と講じられてきている。例えば、2001年の両性の職業における平等を謳うジェニソン法、2003年の育児休暇延長に関する法、欧州議会のユーロ地域選挙および国内の地方選における候補者リストに男女の氏名を交互に記載する義務徹底に関する法、法的にパリテの義務を含まない単記記載方式の上院選の比例選挙法への改正案、2004年の経営者側と組合側の男女平等雇用に関する両者の全国相互職業協定の調印、2006年の男性と同額の女性給与支給法の調印、2007年の小選挙区の議員選（人口3500名以上）に罰則付きのパリテ法を導入する法律などが挙げられる。画期的なことは、1999年のパリテ法案の「議員職および選挙にもとづく公職」という箇所「同様に職業および社会での責任ある役職」の文言が、2008年のパリテ改正法案で付け加えられたことである。以前のパリテ法より一歩踏み込んだ法案となり、このことはパリテ法自身が進歩を続けていることを示している。

当初は女性政治家やフェミニストたちの単なる希みと思われていたパリテ法だったが、パリテ候補者名簿（男女交互の記載方式リスト）は映画「男と女」のテーマ音楽の歌詞に因んで「シャバダバダ・リスト」と呼ばれ、パリテは「男と女」の軽快なメロディとともに21世紀曙のフランス社会の流行現象となった。しかし、パリテ法が実際に適用されると、地方の農村地帯などでは数合わせのために本人の意志に反し、無理矢理、議員にされたと当選後の女性議員から不満が出たり、一部にパリテ法を遵守しない大政党があったりとパリテ反対派を喜ばせるような現象が起きた事も事実である。

パリテ発布10年後の現在、『パリテ・サーカス』の著者、地方議員のシュミッドは、「政治をおこなうという強い意志をもって議員になったのに、パ

世界ランク103位という先進諸国のなかでも最低数の女性議員しか輩出してこなかった日本は、このランクを95位に引き上げるだろうと予測している。女性立候補者は総数229人で、小選挙区で24人、比例選で30人が当選。党派別では、民主党40、自民党8、公明党3、共産党1、社民党2であった。

⁶ 欧州議会の選挙は、5年ごとに更新される732議席のうち、フランスには78議席が割り当てられており、比例代表制でおこなわれる。

リテの恩恵を受けて当選した議員扱いをされる」と、パリテ施行当初の地方の女性議員たちとは違う悩みを吐露している (Schmid, 2008)。このことは女性たち自身の政治参加に対する意識が積極的なものに変化してきていることを如実に示しているといえるだろう。現代では政界より経済界で大企業のトップとなる女性が少ないことが問題視されるようになっており、これは女性自身の自己検閲のせいであるとパリテ監視委員会のジママンは分析している。また、国立統計局 INSEE は、2008 年のパリテの進捗性に関し、政治分野では法の拘束性の高い 3500 人以上の市町村選や EU 選において効力が顕著であるが、政治分野以外でのパリテの普及が遅れていることを統計で示している。15 歳以上の男性の 62% が仕事に就くか仕事を探しているのに対し、女性は 51% に過ぎないことや労働市場での女性の失業率の高さなどに顕著に認められるように、男女間の格差は解消されていない (INSEE サイト; Observatoire de la parité サイト)。更に「バカロレア取得率や学業成績でも男性より優秀な女性が社会に出てみると、給与の男女差は 19%、家事労働は女性の一週 3 時間 48 分に対し男性の 1 時間 59 分、自由時間も男性の方が 40 分も多い」ことも課題として指摘されている。国内の女性政治家の数は半数に至っておらず、パリテを引き受ける代わりに罰金を支払って法を逃れている政党や政治団体も未だに存在する。パリテは「男性政治家の意志次第」ということになってしまっているのである。パリテ監視委員会はすべての分野で男女同数が実現されるのにはまだ 70 年かかるとしているが、『見つからない平等—パリテ、フェミニスト、共和国』の著者レピナールは、今のパリテの現状は「失敗ではなく失意」の状態にすぎず、パリテが「危機にある共和国の制度を刷新するための政治による治療法であることは満場一致で承認されている」と強調する (Lépinard, 2007)。今後は男性たちがパリテを自分の問題としてその重要性を意識化し、企業、政治、家庭の公私両空間において、男女がともに半分ずつ責任を分担してゆくことが強く求められるだろう。

喚起すべきは、フランス社会で育ち、男女平等の価値観を自然に身につけたマグレブやアフリカ系の若い女性達が、家族と住むシテ (郊外団地) に強いられる反近代的な慣習の犠牲となっていることである。彼女達にパリテが届いてこそ、複合言語、複合家族、複合社会から成る共和国フランスは、男女平等の原則を実現したモデル国として自らを世界に誇ることが出来るであろう。

参考文献

- Agacinski, S. (1998), *Politique des sexes, mixité et parité*, Paris : Seuil.
- バダンテール .E., 夏目幸子訳 (2006), 『迷走フェミニズム』, 東京 : 新曜社
- Calvès, G. (1999), *Les politiques de discrimination positives*, Paris : La Documentation française. Collection Tempus, Paris : Perrin.
- Gaspard, F. (1998), *Au pouvoir, citoyennes ! : Liberté, égalité, parité*, Paris : Seuil.
- 石田久仁子 (2002), 「共和国とパリテ」, 『女性空間』 19 号.
- Kriegel, B. (2008), « Parité et principe d'égalité », *Conseil d'Etat, Rapport*.
- Lépinard, E. (2007), *L'égalité introuvable - La parité, les féministes et la République-*, Paris : Presses de Sciences Po.
- 宮島喬 (2004), 「シチズンシップにおけるジェンダーと平等－フランス政治とパリテ (男女同数性) をめぐって－」, 『応用社会学研究』 No.46.
- 堀茂樹 (2001), 「パリテ論争－市民に性差はあるか?」, 三浦信孝編『普遍性か差異か－共和主義の臨界, フランス』, 東京 : 藤原書店
- 井上たか子 (2001), 「ボックス・家族・フェミニズム」, 三浦信孝編『普遍性か差異か・共和主義の可能性と限界』
- Mossuz-Lavau, J. (1998), *Femmes/Hommes : Pour la parité en politique*, Paris : Presses de Sciences Po.
- 糠塚康江 (1999), 「パリテの提案と『市民』概念－『国家像の変容と平等原則』補遺－」, 『関東学院法学』 第 8 卷 2 号.
- 糠塚康江 (2000), 「フランス社会と平等原則」, 『日仏法学』 22 号.
- 糠塚康江 (2005), 『パリテの論理—男女共同参画の技法』, 東京 : 信山社
- Schmid, L. (2008), *Parité Circus*, Paris, Calmann-Lévy.
- Le Monde, Le Figaro, La Libération, La Croix* の各紙, *Le nouvel Observateur, l'Express, Le Point* の各誌 (1996-2009)

(慶応義塾大学)