

Plurilinguisme : enjeux sociaux et ressources éducatives

Laurent GAJO
(Université de Genève)

Résumé

Toute société est marquée, à des degrés divers, par la diversité linguistique. Une telle diversité implique les langues officielles, nationales, régionales, internationales, patrimoniales, minoritaires, de migration, de même que les dialectes, sociolectes et autres technoclectes. Si le linguiste peut proposer une description plus ou moins objective de cette diversité, il doit bien en mesurer la dimension fortement subjective. Ainsi, la désignation même d'une langue représente un enjeu sociopolitique.

Dans cet article, nous commencerons par distinguer les enjeux du plurilinguisme suivant qu'il se présente au niveau de la collectivité, de l'individu ou des institutions, notamment l'Ecole. Nous verrons ensuite comment la réflexion européenne documente cette question. Les travaux du Conseil de l'Europe, notamment, concourent successivement à définir la compétence plurilingue et pluriculturelle, à jeter les bases d'une politique éducative plurilingue et à élaborer des cadres de référence pour une éducation plurilingue. Nous nous arrêterons alors sur cette dernière, en illustrant quelques approches en didactique du plurilinguisme, en montrant l'intérêt de les articuler dans un curriculum basé sur trois langues au moins. En conclusion, nous verrons en quoi le plurilinguisme exige un changement de posture, dirigé vers une nouvelle mondialisation, basée sur la différence plus que sur l'uniformité.

Every society is characterized, to different degrees, by linguistic diversity. Such diversity implies official, national, regional, international, heritage, minority, migration languages, as well as dialects and other socio- or technoclects. If the linguist can propose a more or less objective description of this variety, he or she should also measure its highly subjective dimension. Thus, the very designation of a language is a socio-political issue.

In this paper, we will first distinguish multilingual issue according to how it emerges at the level of the community, the individual and the institution (in particular, the school). Then

Plurilinguisme : enjeux sociaux et ressources éducatives

we will see how the European reflection addresses this issue. The works of the Council of Europe, in particular, successively contributed to define the multilingual and multicultural competence, to set the foundations of a multilingual education policy and to develop frameworks of reference for multilingual education. We will stop on the latter, illustrating some approaches linked to the so called didactics of multilingualism and raising the important question of their articulation in a curriculum based on at least three languages. In conclusion, we will see how multilingualism requires a new perspective on the globalization process, based on the difference rather than uniformity.

Mots clés

Plurilinguisme, politique éducative, politique européenne, didactique du plurilinguisme, mondialisation.

Multilingualism, education policy, European language policy, didactics of multilingualism, globalization.

1 Introduction

Dans cet article, nous allons aborder quelques enjeux sociaux et éducatifs du multilinguisme, en nous appuyant en particulier sur l'expérience et la réflexion européennes. Nous commencerons par distinguer trois niveaux d'appréhension des phénomènes de contact de langues. Ensuite, nous verrons comment la recherche et la politique européennes ont documenté cette question depuis une quinzaine d'années, en proposant notamment des orientations de politique éducative. Enfin, nous nous arrêterons sur les enjeux de l'éducation plurilingue et pluriculturelle aujourd'hui, en concluant sur la tension entre mondialisation et particularisation.

2 Trois niveaux d'appréhension des phénomènes de contact de langues

En français, plus qu'en anglais par exemple, les termes pour parler de la diversité linguistique se sont multipliés. On trouve des termes d'origine latine (« multilinguisme », « plurilinguisme »), des termes d'origine grecque (« polyglossie ») et même des termes qui combinent les deux racines (« pluriglossie »). Ceci montre, d'une part, que la question du contact de langues est complexe et, de l'autre, que le monde francophone développe une réflexion particulièrement dense autour de cet objet. Nous retiendrons ici une différence utile – appliquée notamment dans les travaux du Conseil de l'Europe – entre les notions de multilinguisme et de

plurilinguisme. Le multilinguisme s'applique à la diversité linguistique d'un territoire (on dira par exemple que la Suisse est multilingue), alors que le plurilinguisme réfère aux compétences de l'individu (on dira par exemple que le Président de la Commission européenne est plurilingue). En effet, la question du contact de langues se présente différemment pour la collectivité et pour l'individu. Nous commençons par distinguer ces deux niveaux avant de nous arrêter sur un troisième, celui de l'institution.

Au niveau collectif (*macro*), les enjeux du multilinguisme s'envisagent en termes de diversité. On pourra ainsi tenter de mesurer la diversité linguistique présente sur un territoire. S'il y a une certaine objectivité à ce genre de démarches, recenser les langues repose sur une reconnaissance de celles-ci et, préalablement, sur leur identification en tant que langue. Ainsi, le nom d'une langue revêt déjà une certaine importance. Par exemple, doit-on parler de serbe et de croate ou de serbocroate ? Ou encore : faut-il dissocier le roumain du moldave ? Linguistiquement et même historiquement, la langue parlée en Moldova est du roumain, avec ses particularités régionales. Or, sous l'ère soviétique, on a décidé d'appeler cette langue « moldave » et de l'écrire avec l'alphabet cyrillique, de manière à la rapprocher de la zone slave et à l'éloigner du bloc occidental. Aujourd'hui, on parle de nouveau de roumain, mais la zone sécessionniste de Transnystrie a conservé l'appellation « moldave » et l'alphabet cyrillique. Cet exemple montre que l'établissement de la diversité linguistique est un processus complexe, qui dépasse le strict travail de spécialistes. Recenser le plus objectivement la diversité exige alors une attention à toute la diversité, les langues pouvant être officielles, nationales, régionales, patrimoniales et se présenter sous forme de dialectes ou de variétés.

Au niveau individuel (*micro*), les enjeux du plurilinguisme s'envisagent en termes d'identité et de ressources. En effet, le contact avec une autre langue ou culture nous ouvre des horizons nouveaux et, à la fois, nous interroge sur nos horizons habituels. Il nous permet aussi de développer des ressources originales, qui ne correspondent pas à la simple addition des ressources disponibles dans chaque langue du répertoire. L'individu bi-plurilingue peut compter sur un répertoire pluriel, fait de l'expérience de plusieurs langues et cultures. Si ces langues et cultures sont envisagées de manière séparée, on ne verra pas l'originalité et la force des ressources complexes qui les articulent. En revanche, un regard sur ce répertoire pluriel en tant que tel peut contribuer à valoriser l'expérience des nombreux individus bi-plurilingues à travers leur famille, leur formation, leur migration.

Entre ces deux niveaux – la collectivité et l’individu – s’en insère un troisième, impliquant les institutions (*mésos*). Les institutions publiques, en particulier, ont pour objectif de servir la collectivité tout en répondant aux besoins des individus. Quand elles prennent en compte la diversité linguistique et culturelle, c’est dans un processus à double sens :

- amener la diversité collective au plus près des pratiques de l’individu et, d’abord, de sa conscience linguistique et culturelle ;
- faire du plurilinguisme de l’individu une richesse collective, dans un mouvement de reconnaissance de l’hétérogénéité des communautés.

Ce double processus alimente des projets de diversification, notamment dans le système éducatif. Aujourd’hui, en Europe, on parle de plus en plus d’éducation plurilingue ou de didactique du plurilinguisme. Avant de nous y arrêter, nous parcourons brièvement les étapes qui ont abouti à cette orientation éducative.

3 Étapes de la réflexion européenne

Depuis une quinzaine d’années, la réflexion s’intensifie en Europe autour du multi-/plurilinguisme, avec une articulation d’enjeux sociopolitiques, didactiques et linguistiques. Si la conjonction de ces trois types d’enjeux peut donner lieu à des confusions, elle garantit aussi la pertinence et la force d’une réflexion, qui peut bénéficier d’une légitimité et de moyens significatifs pour progresser. On citera par exemple le projet DYLAN (*Dynamiques langagières et gestion de la diversité*), qui travaille sur les enjeux du plurilinguisme dans les institutions européennes, dans les entreprises et dans la formation universitaire. L’idée de plurilinguisme est liée aussi bien à des enjeux de compétitivité que d’équité sociale. On veut construire une Europe des langues et des connaissances, les deux éléments étant étroitement articulés. Les deux instances majeures de régulation de la politique linguistique sont l’Union européenne et le Conseil de l’Europe. Si l’Union européenne a publié en 1996 un *Livre blanc* sur l’éducation et la formation et, en 2003, un *Plan d’action* pour la promotion de l’apprentissage des langues et de la diversité linguistique, les textes majeurs de référence pour la didactique et la politique linguistique et éducative émanent du Conseil de l’Europe.

Les travaux du Conseil de l’Europe se sont organisés autour de trois mouvements : la définition de la compétence plurilingue et pluriculturelle (Coste, Moore et Zarate, 1997), la définition d’une politique éducative plurilingue (Beacco et Byram, 2003 et

2007) et la définition de cadres de référence pour une éducation plurilingue.

3.1 Définition de la compétence plurilingue

Avant toute chose, il s'agit effectivement de s'entendre sur le fonctionnement de la compétence plurilingue et pluriculturelle (Coste, Moore et Zarate, 1997). Celle-ci désigne la capacité, une et homogène, à mobiliser un répertoire langagier complexe et hétérogène, autrement dit *pluriel*, fait de diverses langues et/ou variétés de langues liées à divers domaines d'usage et variablement développées, comme on peut le lire dans la définition suivante :

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe [...] (Coste, Moore et Zarate, 1998, p. 12)

L'idée de compétence plurielle entraîne celle de compétence partielle, reprise directement en didactique. Par ailleurs, dans les travaux du Conseil de l'Europe, la notion de compétence s'entend de manière encore plus large et débouche, au-delà de la capacité à agir linguistiquement et culturellement, sur l'adhésion à des valeurs, comme celles d'ouverture et de tolérance (voir Coste, 2010).

3.2 Définition d'une politique éducative plurilingue

Une fois reconnues la normalité, la centralité et l'originalité de la compétence plurilingue, il s'agit d'interpeller les systèmes éducatifs et de leur donner les moyens d'accompagner et de stimuler le plurilinguisme. Le texte de Beacco et Byram, publié dans une première version en 2003, propose alors un *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. On y parle d'éducation plurilingue, à l'articulation entre un projet sociopolitique et des enjeux didactiques. Si l'École doit contribuer à construire le plurilinguisme en tant que compétence, elle doit aussi stimuler la prise de conscience du plurilinguisme comme valeur. Ce double aspect amène les auteurs à distinguer, au sein de l'éducation plurilingue, deux orientations majeures : la formation plurilingue, qui vise la construction des répertoires langagiers

(compétence) ; l'éducation au plurilinguisme, qui vise une sensibilisation à la diversité linguistique, une éducation citoyenne (valeurs). La première agit plutôt sur les pratiques des locuteurs et la seconde sur leurs représentations.

3.3 Définition de cadres de référence pour l'éducation plurilingue

La réflexion sur le plurilinguisme en Europe et son importance pour l'éducation débouche sur l'élaboration de cadres de référence. Si le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR, 2001) marque une étape importante pour un regard transversal sur les langues, il ne fournit pas des outils directement utilisables pour décrire le développement des compétences plurilingues à travers des approches didactiques elles-mêmes plurilingues. Par ailleurs, il n'a pas été conçu pour s'appliquer à la langue de scolarisation (L1 ou langue de référence de l'Ecole et de la communauté).

Ces deux limites stimulent la réflexion européenne dans deux directions nouvelles. La première a conduit à l'élaboration récente d'un Cadre de référence pour les approches plurielles (CARAP ; Candelier *et al.*, 2007). Ce cadre, bien qu'encore trop complexe pour une application concrète à large échelle, devrait permettre la description et l'évaluation des aspects propres au plurilinguisme, comme « savoir qu'il existe entre les langues des ressemblances et des différences ». Il met aussi en évidence l'intérêt d'approches plurielles des langues par rapport à des approches dites « singulières », qui abordent les langues de manière séparée. La seconde direction alimente l'élaboration d'un cadre élargi de réflexion touchant toutes les langues de l'éducation, y compris la langue de scolarisation. Très récemment, le Conseil de l'Europe a mis en place une Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et pluriculturelle (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/LE_PlatformIntro_fr.asp), qui articule des ressources pour les langues de scolarisation, les langues régionales et de migration, les langues étrangères ou secondes (vivantes et classiques), les langues des disciplines non linguistiques (mathématiques, histoire, etc.). Comme le dit Coste, « le défi est dès lors de faire en sorte que ce qui, dans l'école, se pratique en dehors et à côté de la langue de scolarisation bénéficie à cette dernière et, inversement, que la manière dont celle-ci est travaillée et développée ouvre aussi sur la pluralité » (Coste, 2010, p. 158).

4 Enjeux de l'éducation plurilingue aujourd'hui : choix d'approches et choix de langues

La mise en place d'une éducation plurilingue nécessite une triple démarche. Tout d'abord, prendre conscience de la diversité linguistique aux niveaux régional, national et international. Ensuite, considérer le plurilinguisme comme une plus-value. Enfin, utiliser le plurilinguisme comme ressource éducative.

Une telle démarche débouche sur des approches plurielles (Candelier, 2008) ou une didactique du plurilinguisme (Moore, 2006 ; Gajo, 2009). Cette dernière part du principe qu'apprendre une langue étrangère ou seconde revient à construire du bi-plurilinguisme, et qu'enseigner une langue étrangère ou seconde contribue à cette construction et s'appuie sur le bi-plurilinguisme comme ressource (Gajo, 2009). Il ne s'agit pas d'enseigner une langue pour elle-même, mais comme une expression particulière du langage en contact et en contraste (Borel, 2010) avec d'autres expressions particulières du langage. La confrontation à une nouvelle langue éclaire la première et, de manière générale, stimule la curiosité, comme l'affirment les deux citations suivantes :

Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen - Celui qui ne sait aucune langue étrangère ne sait rien de la sienne (Goethe, Maximen und Reflexionen, 1833)

Ma « venue à l'écriture » est intrinsèquement liée à la langue française. Non pas que je la trouve plus belle ni plus expressive que la langue anglaise, mais, étrangère, elle est suffisamment étrange pour stimuler ma curiosité (Nancy Huston, *Autopsie de l'exil*, 1986).

La didactique du plurilinguisme permet ainsi de prendre au sérieux le contact de langues en travaillant :

- *vers* ce contact, au moyen de stratégies d'éveil aux langues confrontant par exemple l'élève à différents systèmes d'écriture ;
- *sur* ce contact, au moyen d'une didactique des langues voisines, par exemple, favorisant un processus de comparaison et d'intercompréhension ;
- *avec* ce contact, au moyen d'une didactique intégrée favorisant l'appui sur d'autres langues du curriculum ou utilisant ces langues pour l'enseignement

bilingue de certaines disciplines non linguistiques (ex. : mathématiques, histoire, biologie).

Dans la didactique du plurilinguisme, tout devient intéressant, autant ce qui rapproche les langues que ce qui les différencie. La didactique des langues voisines privilégie ce qui rapproche. Elle active le processus d'intercompréhension, notamment à l'écrit, entre langues de la même famille, par exemple les langues romanes (Escudé et Janin, 2010). En étudiant une langue, l'apprenant découvre ainsi l'ouverture vers de multiples autres langues et peut aussi valoriser l'appui sur sa propre langue. L'enseignement bilingue, de son côté, tire parti des différences interlinguistiques. De telles différences enrichissent non seulement les compétences linguistiques, mais aussi les savoirs disciplinaires. Par exemple, dans des langues pourtant proches, on s'interrogera dans une leçon de biologie sur la différence entre le français « têtard » et l'italien « girino ». Ce rapprochement va déclencher une prise de conscience à la fois linguistique et disciplinaire. Sur le plan linguistique, l'apprenant va comprendre que « têtard » se rapporte à « tête » (grosse tête) et que « girino » se rapporte à « girare » (« tourner » ; qui tourne beaucoup). Sur le plan du contenu disciplinaire, l'apprenant va trouver, à travers ces deux termes, des indicateurs sur la morphologie du têtard et son comportement.

Un tel exemple montre combien la langue est importante dans l'éducation, car elle intervient fondamentalement dans la construction des savoirs et dans le choix des perspectives. Le passage par une langue étrangère ou « étrange » permet alors de mettre en évidence ce lien entre langues et savoirs et de l'enrichir. Dans ces conditions, la politique linguistique devient centrale pour l'éducation en général. En même temps, par les ponts qu'elle dresse entre les langues et entre les disciplines, la didactique du plurilinguisme représente une économie pour le curriculum. On enseignera plus rapidement une troisième langue sur la base d'un bilinguisme existant, surtout si certaines de ces langues entretiennent des airs de famille. Par ailleurs, on exposera plus intensément aux langues étrangères en les utilisant pour l'enseignement des disciplines non linguistiques, ceci sans multiplier les cours de langues.

La didactique du plurilinguisme propose des approches applicables à toute langue, mais elle ne se prononce pas sur les langues à privilégier. Cette question revêt toutefois une certaine importance. Quel plurilinguisme favoriser ? Celui qui ne mènerait que vers la langue hégémonique, aujourd'hui l'anglais, vecteur principal de la globalisation ? Sans doute pas. Il serait dommage que l'appui sur une didactique du

plurilinguisme ne vise à terme que l'atteinte d'un monolinguisme international. Si l'accès à des langues de grande communication confère des avantages socioprofessionnels, il ne doit pas gommer la valeur de chaque langue et, surtout, l'apport du plurilinguisme à la richesse de nos sociétés. Pratiquement, il vaut mieux baser une éducation plurilingue sur trois langues au moins, pour éviter de se limiter à une relation binaire entre langue locale et langue internationale. Il est risqué de se contenter de la langue hégémonique comme langue étrangère ou seconde. Au niveau européen, on prône le système « 1+2 », c'est-à-dire la langue locale plus deux autres. Le choix de ces deux autres langues sera variable mais, dans l'idéal, on recherchera une langue à grande diffusion à côté d'une langue voisine. Cette dernière pourra être soit une langue de la même famille, soit une langue de proximité géographique, car il ne faut pas oublier que les contacts les plus fréquents entre communautés et individus s'effectuent d'abord à une échelle locale.

Une politique *bilingue* ne suffit souvent pas à garder la diversité linguistique au niveau collectif. Il est préférable de mettre en place une politique *plurilingue*, même si chacune des langues impliquées n'aura pas le même poids. A l'Ecole aussi, on préparera des scénarios curriculaires où toutes les langues n'occupent pas la même place et ne s'enseignent pas selon les mêmes approches et les mêmes priorités. Mais il s'agit de garantir une vue d'ensemble sur les enjeux linguistiques et de susciter des articulations entre les différentes langues et les différentes approches didactiques. On parle alors de didactique intégrée, intégrative ou coordonnée.

5 Pour conclure : tension entre mondialisation et particularisation

Une éducation plurilingue et pluriculturelle ne devrait pas chercher à travers les langues le plus petit dénominateur commun, mais plutôt articuler et cumuler les richesses trouvées dans la diversité. Les approches plurielles ne doivent pas conduire à nier la singularité des langues, leur irréductibilité, mais offrir des portes d'entrée sur la complexité constitutive des langues, des cultures et des sociétés. Toute nouvelle langue résiste, mais il s'agit d'une résistance utile, qui met en éveil, interroge et nous rappelle que notre langue première ne va pas non plus de soi et peut nous surprendre. On parlera volontiers de *défamiliarisation*, processus qui permet, par une sorte de détour, de changer notre regard sur la réalité quotidienne :

Artistic technique of forcing the audience to see common things in an unfamiliar or strange way, in order to enhance perception of the familiar (Shklovsky, *Art as Device*, 1917).

Se défamiliariser est le moteur de l'apprentissage, de la découverte. La globalisation d'une langue hégémonique présente un risque pour ce processus. Ce qu'il faut globaliser, c'est le plurilinguisme, en tant que regard complexe sur le monde. Le français a l'avantage de distinguer entre *mondialisation* et *globalisation*. La notion de mondialisation, en décalage avec son équivalent dérivé de l'anglais, envisage l'ouverture aux autres et la circulation entre les communautés comme des occasions de confrontation et d'enrichissement. Il ne s'agit pas, sous prétexte de se comprendre à tout prix (et à toute vitesse), de choisir un médium unique de communication et un lissage culturel. Si la globalisation tend à chercher l'uniformité, la mondialisation tend à découvrir l'hétérogénéité. L'individu fait l'expérience de cette hétérogénéité dans la construction de son répertoire plurilingue qui lui offre des ressources majeures et durables aux niveaux cognitif, social et professionnel.

Références

- Beacco, J.-C. et Byram, M. (2003, 2007), *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.
- Borel, S. (2010), *Alterner pour apprendre. Disponibilités du contact de langues pour l'acquisition*, Thèse de doctorat, Université de Genève.
- Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (2001), Paris : Didier ; Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Candelier, M. (2008), « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre », *Cahiers de l'Acedle* 5/1, pp. 65-90.
- Candelier, M. et al. (2007), *Carap – Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*, Graz : CELV – Conseil de l'Europe.
- Coste, D. (2010), « Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle », *Les Cahiers de l'Acedle* 7/1, pp. 141-165.
- Coste, D., Moore, D. et Zarate, G. (1997), *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

- Coste, D., Moore, D. et Zarate, G. (1998), «Compétence plurilingue et pluriculturelle » in *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*, Editions du Conseil de l'Europe et *Le Français dans le monde*, n° spécial.
- Escudé, P. et Janin, P. (2010), *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*, Paris : CLE International.
- Gajo, L. (2009), «De la DNL à la DdNL : principes de classe et formation des enseignants », *Les langues modernes 4-2009*, pp. 15-24.
- Moore, D. (2006), *Plurilinguismes et Ecole*, Paris : Didier, coll. LAL.

Les Japonais sont-ils les Français de l'Extrême-Orient ?

Statut du Japon et légitimation de l'impérialisme linguistique dans le cours de *Colonisation pratique et comparée* de Paul Vibert

Jean-François GRAZIANI
(Université de Kyoto)

Résumé

Le début du vingtième siècle a vu, en France, l'apparition des premiers cours de colonisation à l'université, destinés à un public de jeunes métropolitains désireux de s'établir et de faire carrière aux colonies. Paul Vibert, économiste, conférencier et spécialiste des questions coloniales, a été l'un des précurseurs de cet enseignement. Ses deux années de cours libres à la Sorbonne, publiées par la suite en deux volumes, abordent principalement les différents aspects pratiques de la colonisation mais s'ouvrent par endroits à un discours qui relève de la justification de l'action coloniale. Au croisement du discours éthique et de la démonstration pratique, le plaidoyer en faveur de l'enseignement de la langue française aux indigènes met en lumière certains des aspects les plus frappants de l'utopie coloniale républicaine. L'instrumentalisation du Japon, en particulier à travers la critique de l'écriture idéographique et l'interprétation de sa modernisation durant l'ère Meiji, permet de mieux saisir comment, dans la pensée de Paul Vibert et dans celle d'une large partie des théoriciens de la colonisation, la croyance au progrès, à la mission civilisatrice de la France et à son universalité, légitime l'impérialisme français et le transforme en impératif moral.

Colonization became an academic subject at the beginning of the twentieth century in French universities, specifically designed for an audience of young people wishing to establish themselves and make a career in the colonies. Paul Vibert, economist, lecturer and self-taught expert on colonial matters, is one of the forerunners of this teaching. His classes at La Sorbonne, extending over two years, address mainly the various practical aspects of colonization but also deal with the justification of colonial action. At the intersection of ethical discourse and practical demonstration, his plea for the teaching of French to Natives highlights some of the most striking aspects of the colonial republican utopia. The instrumentalization of Japan, in particular, and the critique of ideographic writing in this speech help us understand how, in the mind of Paul Vibert and that of a large part of colonization theorists, the belief in progress, in the civilizing mission of France and its

universality legitimate French imperialism and turn it into a moral duty.

Mots clés

Colonisation, université, Japon, français, indigènes.

Colonization, universities, Japan, French, natives.

1 La Colonisation pratique et comparée : deux années de cours libres à la Sorbonne

Les Japonais sont-ils les Français de l'Extrême-Orient ? La question, aujourd'hui, peut prêter à sourire. Elle a pourtant eu à une autre époque, et dans un autre contexte, une signification particulière ; et elle ne semblait alors ni absurde, ni naïvement eurocentriste. Elle se trouve presque textuellement dans *La Colonisation pratique et comparée* de Paul Vibert où après avoir constaté le développement spectaculaire du Japon de Meiji, l'auteur déclare : « On dit des Japonais – et c'est un honneur pour nous – qu'ils sont les Français de l'Extrême-Orient » (Vibert, 1904, p. 239).

On sait depuis les travaux de Raoul Girardet que les élites françaises et l'opinion publique se sont progressivement ralliées à l'idée d'une expansion coloniale nécessaire pour la France dans la dernière décennie du dix-neuvième siècle (Girardet, 1972). Dans le sillage de cette victoire idéologique du « parti colonial », le début du vingtième siècle a vu la création d'un enseignement supérieur destiné à former des cadres et des administrateurs pour les colonies mais également à encourager les vocations et à préparer à leurs futures tâches de jeunes candidats à l'émigration outre-mer. Reprenant un projet de Jules Ferry, Octave Gréard, vice-recteur de l'Université de Paris, et Alfred Croiset, doyen de la Faculté des Lettres, décident en 1900 de créer un cours de colonisation pratique et comparée à la Sorbonne, dont l'enseignement est confié à Paul Vibert, alors connu comme conférencier et spécialiste des questions coloniales. La leçon inaugurale a lieu le 10 décembre, dans le grand amphithéâtre Michelet, rue Saint-Jacques, et porte sur « les moyens de se rendre aux colonies - sommes nécessaires - lignes de paquebots - époques utiles au point de vue de l'acclimatation, etc. » Ce cours professé pendant deux ans, pour un total de quarante leçons, sera publié par la suite en deux gros volumes in-octavo, en 1904 et 1905 (Annexe 1 – *Table des Matières du tome I*).

Il couvre les divers aspects pratiques d'une installation aux colonies conformément au programme annoncé dans son intitulé et rencontre selon l'aveu de

l'heureux enseignant un franc succès : « avec celui de M. Leroy sur la littérature contemporaine, il était le plus suivi, quoiqu'il fût moins amusant » (Vibert, 1904, p. 11). Il est cependant supprimé en juillet 1902 : l'autorisation pour le cours libre de Paul Vibert n'est pas renouvelée par le conseil de l'université. En revanche, la création d'une chaire de géographie et de colonisation spéciale à l'Afrique du Nord est décidée en décembre 1902, sur proposition du célèbre historien Ernest Lavisse, et Augustin Bernard, professeur de la Faculté des Lettres d'Alger, en devient le titulaire. On peut aisément supposer que le profil atypique de Paul Vibert, sur lequel nous reviendrons plus loin, a joué en sa défaveur lorsqu'il s'est agi pour l'institution universitaire d'officialiser la naissance de cette discipline nouvelle qu'est à l'époque l'enseignement colonial. Il faut ajouter à cela la difficulté pour l'administration de la Sorbonne à trancher entre une formation résolument pratique, peu conforme à ses traditions de haute science, ou à la transmission d'un savoir plus noble mais d'une utilité très limitée sur le terrain. C'est ce que souligne, par exemple, la critique au vitriol de la *Colonisation pratique et comparée*, lors de sa publication, que l'on trouve dans la *Revue des questions historiques*, organe de presse ultramontain et antirépublicain du Marquis de Beaucourt :

Il n'y a rien là que de la vulgarisation ; c'est un cours qui, par la manière dont il est fait, peut convenir, selon le vœu de l'auteur (p. 22), à des conférences dans nos villages, mais ne se trouve vraiment pas à sa place à la Sorbonne. (Froidevaux, 1906, p. 272)

De fait, le cours de Paul Vibert regorge d'informations précises, voire de « recettes » immédiatement applicables par les jeunes colons pour garantir leur prospérité et la réussite de leur carrière loin de la mère patrie, mais sans refuser complètement des développements plus théoriques sur la situation coloniale. Bien que Paul Vibert se défende à plusieurs reprises de faire de la politique dans son cours, la dixième et la onzième leçon abordent sans détour la question brûlante de l'enseignement aux colonies et de la liberté de conscience des peuples. C'est une des contradictions majeures de l'impérialisme français, sur laquelle la conscience républicaine vient régulièrement se heurter, en ce sens que l'idéal de la mission civilisatrice, qui offre une légitimité morale à la domination d'un peuple sur un autre, constitue une menace pour le maintien de cette domination. Faut-il instruire les

indigènes ? Si oui, dans quelle langue ? Faut-il leur apprendre le français ? La dixième leçon est consacrée au cas de l'Algérie que Paul Vibert connaît bien puisqu'il a été candidat malheureux à la députation d'Alger en 1898¹, et il estime de manière pragmatique qu'il serait vain et dangereux de réduire la liberté de culte des Arabes mais qu'il faut également leur enseigner le français pour se les attacher. Il poursuit sa démonstration dans la onzième leçon pour les colonies d'Asie.

2 Instrumentalisation du Japon dans la *Colonisation pratique et comparée*

Paul Vibert argumente donc, dans sa onzième leçon, en faveur de l'enseignement du français aux indigènes et de la création d'écoles bilingues dans les possessions françaises d'Extrême-Orient, en posant comme postulat que l'entrave principale au progrès dans ces contrées lointaines ne vient pas d'une quelconque infériorité raciale mais de difficultés inhérentes à la complexité de l'alphabet idéographique que les différents peuples de la région ont en partage. Il reprend à son compte l'argument assez répandu à l'époque, qui n'est pas non plus nouveau puisqu'il remonte aux débats des Lumières sur la Chine et le Japon, que le nombre considérable de caractères chinois à mémoriser pour devenir un lettré empêche tout autre développement des sciences et explique la stagnation de ces pays. Plus curieuse, et plus significative en termes d'idéologie coloniale, est sa présentation du Japon et du statut unique qu'il occupe dans la marche du progrès et de la civilisation en Asie :

La réforme a été commencée il y a deux siècles au Japon. C'est l'une des causes, la principale, de la supériorité de ce peuple sur ses voisins, de sa marche en avant. On a su provoquer la disparition des caractères idéographiques, et peu à peu on a introduit notre alphabet phonétique, et c'est pourquoi ils sont, à l'heure présente, moitié mieux outillés que les Chinois et qu'ils marchent à la tête de la civilisation en Extrême-Orient. On dit d'eux – et c'est un honneur pour nous – qu'ils sont les Français de l'Extrême-Orient. S'ils n'avaient pas su transformer à temps leur écriture, ils n'auraient pas marché comme ils l'ont fait. (Vibert, 1904, pp. 239-240).

¹ On trouve un récit détaillé de cette campagne, fait par son assistant L'Hermite de Montmartre, dans l'ouvrage intitulé *Drumont-Démon* (L'Hermite, 1899).

La science s'arrête là où commence la nécessité de convaincre. Sans entrer dans le détail de l'histoire de l'écriture au Japon, il faut rappeler que les premières réformes des *kanjis* interviennent dans les années 1920, et que les syllabaires japonais ont été inventés au huitième siècle, et qu'en dépit de propositions de simplification parfois radicales (adoption de l'alphabet latin ou de l'anglais comme langue nationale), le système d'écriture japonais était à la date du *Cours de colonisation pratique et comparée* (et reste aujourd'hui encore) l'un des plus complexes au monde – sans que cela ne semble avoir arrêté la marche du progrès dans l'Archipel (Griollet, 1985).

L'instrumentalisation du Japon, embarqué de force dans une démonstration sur la nécessité d'enseigner le français aux indigènes, ne s'arrête pas là. Paul Vibert appelle à la rescousse, très certainement pour donner une présence physique à un développement que d'aucuns pourraient juger trop théorique ou « philosophique », un certain étudiant japonais :

Au point de vue écriture et lecture, j'ai assisté à un phénomène curieux. Un jeune Japonais que je connaissais et qui était un homme distingué, intelligent, était venu faire ses études à Paris. Il fut vite, grâce à son travail en possession de tout (*sic*) nos diplômes, car il avait appris avec l'extrême rapidité qu'ils possèdent tous. Parlant couramment le français, ayant complètement transformé son esprit, notre Japonais de retour dans son pays, fut obligé, à trente-deux ans, de s'enfermer pendant plusieurs années pour apprendre sa propre langue et pour savoir lire dans ces manuscrits idéographiques et s'il eût été Chinois, c'eût été bien autre chose encore ! (Vibert, 1904, p. 240)

Cette tentation de l'allégorie se retrouve chez d'autres théoriciens de la colonisation, où *l'étudiant japonais* prend valeur de signifiant pour toute la nation japonaise dans son processus de modernisation. On peut citer, parmi de nombreux exemples intéressants, le chapitre consacré au Japon par Léopold de Saussure dans sa *Psychologie de la Colonisation* (1899) qui met en scène un étudiant japonais européenisé en apparence mais profondément réfractaire, en réalité, aux valeurs de l'Occident qu'il méprise. Dans les deux cas, le procédé rhétorique employé est le même, quoiqu'au service de thèses diamétralement opposées².

² L. de Saussure, en adoptant une perspective que l'on qualifierait aujourd'hui d'ethno-différentialiste, tente de démontrer l'absurdité du concept de « mission civilisatrice » et prône une politique

3 L'étonnant Monsieur Vibert

Pour bien comprendre quel type d'idéologie est à l'œuvre dans la *Colonisation pratique et comparée* et en mesurer les implications, il faut préciser un certain nombre de points sur la formation intellectuelle et le parcours de Paul Vibert. Paul Vibert (1851-1918), qui signe Paul-Théodore Vibert à partir de 1906, est le fils de Théodore Vibert (1825-1885), avocat à la cour et fervent républicain, auteur de l'épopée *Les Girondins* et des *Rimes d'un vrai libre-penseur*. Sans trop s'étendre sur les aspects psychanalytiques de l'affaire, on doit souligner que Paul Vibert est d'abord un « héritier », qui se revendique comme tel, et qu'il a reçu du côté paternel un goût prononcé pour la littérature et une foi républicaine inébranlable. Il fait donc ses débuts dans le journalisme, s'essaie à la poésie et à l'écriture de nouvelles, mais c'est comme conférencier qu'il va peu à peu accéder à une certaine notoriété. Véritable touche-à-tout, il se distingue par son intérêt pour des domaines d'études relativement neufs à l'époque comme la topographie ou l'économie. Une conférence sur les colonies, prononcée le 18 décembre 1884 à la chambre syndicale des industries diverses, sous la présidence de Maurice Rouvier, alors Ministre du Commerce, finit d'asseoir sa réputation d'économiste et attire l'attention des autorités (Annexe 2 – *Les Conférences de Paul Vibert*). Il se voit alors confier un certain nombre de missions au titre d'attaché au Ministère de la Marine et des Colonies et son activité de conférencier se concentre dès lors presque exclusivement sur les questions d'économie coloniale.

Économiste, conférencier, publiciste, Paul Vibert incarne à bien des égards le type de l'humaniste fin de siècle, philanthrope, ami de l'humanité mais aussi patriote, engagé dans d'innombrables sociétés savantes et associations dont la liste fournie par l'un de ses biographes laisse pantois :

M. Vibert appartient à un grand nombre de Sociétés : la *Société des gens de Lettres*, la *Société de Géographie commerciale*, les *Sociétés de Géographie* de Bordeaux, Saint-Nazaire, etc., la *Société archéologique du Vendomois*, l'*Académie des muses santonnes*, la *Société Molé-Tocqueville*, l'*Union Française de la jeunesse républicaine*, le *Syndicat des journalistes républicains de Paris*, une centaine de sociétés savantes académiques ou littéraires de l'Italie, plus de vingt sociétés, cercles ou comités républicains de Paris, etc. Il est Secrétaire général de la *Société*

d'association avec les Colonies, sur le modèle britannique, par opposition à la politique d'assimilation des indigènes en faveur chez les idéologues républicains.

des Études coloniales et maritimes, Président de l'*Association nationale de Topographie*, Président des *Aérostiers civils de la Seine*, membre fondateur de l'*Institut Polyglotte*, de l'*Œuvre des petites filles abandonnées*, etc. (Carnoy, 1895, p. 23)

Enfin, il faut signaler aussi l'engagement politique de Paul Vibert qui se situe très à gauche sur l'échiquier politique de l'époque. Ses idées sont qualifiées de « républicaines avancées » par H. Carnoy, qui prend la peine de préciser que lors des différentes élections auxquelles il a participé (municipales et sénatoriales), « il s'est toujours désisté en faveur du candidat républicain qui avait obtenu le plus de voix » (Carnoy, 1895, p. 23). Il est également mentionné comme représentant du socialisme *colinsien* en France³. En 1898, il participe aux élections législatives en Algérie, sous une étiquette de « républicain radical-socialiste », rassemblant à peine 26 voix sur un total de 15 606, contre 11 548 à Drumont qui sera finalement élu sur fond d'émeutes antisémites.

Homme de progrès et « républicain colonial » (Bancel, Blanchard & Vergès, 2003), Paul Vibert présente dans son discours comme dans son engagement sur le terrain les traits les plus caractéristiques d'un impérialisme convaincu des bienfaits de son action et d'un messianisme à la française destiné à faire le bonheur de l'humanité.

4 La langue de la République contre la langue de l'Église

On peut d'ailleurs s'interroger sur la nécessité de justifier l'action coloniale devant un auditoire *a priori* convaincu de sa valeur et à un moment de l'histoire où un consensus national s'était établi autour de l'expansion outre-mer au point de décider la création en Sorbonne d'un cours de colonisation, au sein même de la très prestigieuse Faculté des Lettres, le saint des saints de la pensée française. Certes, les leçons dix et onze n'occupent qu'une place réduite dans un ensemble qui s'étend sur quarante leçons, et devait s'enrichir d'une année de cours supplémentaire selon le projet initial du professeur et auteur. Elles marquent néanmoins un écart conscient et assumé avec le programme initial et le reste du cours entièrement orientés vers les applications

³ Le baron de Colins de Ham (Bruxelles, 1783 - Montrouge, 1859), dit Colins, est l'inventeur du terme de *collectivisme* et de la doctrine du « socialisme rationnel ». Ses disciples, les « colinsiens », « socialistes rationnels », « collectivistes rationnels » ou encore « logocrates », préconisent une forme d'économie de marché qui interdirait les sociétés de capitaux et reposerait entièrement sur le développement des petites entreprises individuelles, familiales ou coopératives.

pratiques. Rien n'indique par ailleurs que Paul Vibert ait jamais éprouvé le moindre doute sur le bien-fondé de la mission civilisatrice de la République, bien au contraire.

Pour répondre à cette question, il faut commencer par rappeler que le mouvement colonial en métropole et aux colonies est traversé de courants sans doute unis par un même but, mais avec des intérêts parfois divergents et avec une conception des moyens à mettre en œuvre pour y parvenir souvent contradictoires. L'enseignement du français aux indigènes, en particulier, constitue une ligne de démarcation entre une certaine forme d'idéalisme républicain, qui tend irrésistiblement vers l'assimilation des peuples colonisés, et des tendances plus ouvertement tournées vers l'exploitation des colonies ou qui se font l'écho des craintes et réticences des colons français. La forme que doit ou devrait prendre cet enseignement, monolingue ou bilingue, constitue elle-même un objet de débat à part entière (Nishiyama, 2011). Comme on l'a souligné, Paul Vibert se sert de l'exemple du Japon pour démontrer l'impérieuse nécessité au point de vue civilisateur, mais aussi dans le sens d'un intérêt économique et administratif bien compris, de la substitution de l'alphabet latin à l'écriture idéographique et *a priori* du français aux langues locales. Sans s'en expliquer plus avant, il se prononce en faveur d'écoles bilingues plutôt que d'un enseignement monolingue. En vrai progressiste, il va même plus loin en préconisant une initiation des colons aux langues autochtones. Mais ce n'est pas là le cœur de son argumentation. L'arriération des masses indigènes ne constitue qu'un problème secondaire par rapport à la menace qu'il entend dénoncer et qu'il pense avoir déjà rencontrée en Algérie, lors de la campagne législative de 1898, à savoir l'influence néfaste de l'Église et des congrégations, ou plus précisément des missionnaires dans le cas des colonies françaises d'Extrême-Orient.

On connaît la formule célèbre de Léon Gambetta : « l'anticléricalisme n'est pas un article d'exportation ». La consigne a été généralement respectée dans les cercles voués à la diffusion du français dans les colonies. Au moment de sa création, en 1883, l'Alliance française compte dans ses rangs des dignitaires religieux aussi bien que des républicains anti-cléricaux ; et les comptes rendus de son *Bulletin* rapportent avec bienveillance l'action éducative des missionnaires lorsqu'il y a lieu (Graziani, 2010). Mais pour Paul Vibert, l'Église, c'est l'ennemi.

Il la décrit dans la onzième leçon, comme une force antiprogressiste, antirépublicaine et antipatriotique. Ces attaques apparaissent de manière encore plus explicite dans la Préface de la *Colonisation pratique et comparée* :

Il y a la terrible plaie des congrégations, qui partout enseignent la haine de la république et du monde moderne, et empêchent les indigènes d'apprendre le français, se contentant du latin, comme l'a révélé l'épouvantable croisade de Chine. C'est ainsi que dernièrement un journal étranger nous révélait qu'il y a 24 200 congrégations des deux sexes et 50 000 moines, religieuses, flamidiens, etc., aux colonies. Comment veut-on que notre empire colonial prospère, rongé par une pareille vermine, par un pareil agent de corruption morale et physique ? Si nous ne savons pas réagir, et si un jour nous devons perdre nos colonies, ce serait l'œuvre des congrégations et des moines [...] car ces gens seront toujours les éternels ennemis du progrès, de la justice et, naturellement, de la république. (Vibert, 1904, p. 16)

Enseigner le français aux colonies, c'est dans la perspective vibertienne une manière de ne pas laisser le champ libre aux valeurs réactionnaires ; c'est une prise de position républicaine et patriotique. On touche ici au cœur de la pensée et de l'idéologie républicaine coloniale qui a été, au fond, la plus prolifique pour argumenter l'action coloniale et la plus séduisante pour l'opinion publique française car conforme à l'éthos de la République triomphante. Pas plus que la République n'est divisible, on ne saurait être à moitié républicain. Pour Vibert, et rien ne permet de remettre en cause sa sincérité ni sa bonne foi, la colonisation doit diffuser les valeurs républicaines, valeurs universelles dont le français est l'instrument privilégié. C'est la marche du progrès qui a commencé en France et a pour vocation de s'étendre à la terre entière.

5 Conclusion

Pour en revenir à notre question initiale : « les Japonais sont-ils les Français de l'Extrême-Orient ? », on doit souligner que le rapprochement pour le moins incongru entre la France et le Japon révèle ici, ou accuse si l'on préfère, la tendance universalisante de l'esprit républicain. Au jeu des analogies substituées à la réflexion anthropologique et historique, les commentateurs européens (et parfois japonais) de la modernité nipponne ont souvent favorisé la piste anglaise (l'Angleterre de l'Extrême-Orient, pour l'insularité et la puissance industrielle) ou germanique (l'Allemagne ou la Prusse de l'Extrême-Orient, pour la première constitution à tendance wilhelminienne et le militarisme). L'influence du modèle français au Japon avait connu son apogée dans les quelques années qui précèdent la restauration de Meiji,

en 1868, pendant moins d'une décennie, avant de décliner progressivement au cours des trente années suivantes. Le cliché de « la France de l'Extrême-Orient », que l'on retrouve ici ou là, évoque, dans le dernier quart du 19^e siècle, un passé révolu et une occasion manquée. Henry Soulette, par exemple, rappelle dans une conférence sur *l'Alliance française*, « société pour la propagation du français dans les colonies et à l'étranger », en 1887, que le Japon était « appelé jadis la *France de l'Orient* » pour mieux souligner le déclin de l'influence française dans cette partie du monde⁴. Il revient donc à Paul Vibert l'honneur (pour le moins douteux) d'avoir involontairement tenté de remettre au goût du jour une expression qui ne s'employait plus guère qu'au passé. En instrumentalisant le Japon pour défendre l'enseignement du français aux colonies, il adopte une démarche propre à tout idéalisme et à tout universalisme : les grands principes étant admis, il en déduit l'ensemble de la réalité telle qu'elle doit être. Le paternalisme de Vibert à l'égard des peuples autochtones n'arrange d'ailleurs pas son cas. On peut s'en amuser ou s'en affliger. On doit cependant admettre que même dans nos sociétés postmodernes et volontiers ironiques, on n'a pas encore résolu la quadrature du cercle, et que la nécessité de penser et de concilier la diversité des cultures et l'universalité de certaines valeurs reste un enjeu majeur et une question d'avenir.

Annexe 1 : Table des Matières du tome I de *La Colonisation pratique et comparée*

	Pages
Préface	1
<i>Leçon inaugurale.</i> — Moyens de se rendre aux colonies — Sommes nécessaires — Les lignes de paquebots — Les époques utiles au point de vue de l'acclimatation, etc.	23
<i>Deuxième leçon.</i> — Vêtements et meubles à emporter ou à ne pas emporter — Outillages — Médicaments, etc.	46
<i>Troisième leçon.</i> — Mesures hygiéniques générales à observer dans les colonies, suivant les latitudes — Les alcools aux pays intertropicaux — La nourriture, etc.	64
<i>Quatrième leçon.</i> — Altitudes — Au point de vue de la flore — Cultures diverses, etc.	83
<i>Cinquième leçon.</i> — Altitudes — Au point de vue de la faune — Bêtes à cornes, moutons et animaux de la basse-cour, etc.	105
<i>Sixième leçon.</i> — Altitudes — Maladies à éviter — Sanatoria — Avantages divers de la mise en valeur	

⁴ « L'Alliance française, son origine, son but », conférence faite à Argenton, le 11 juin 1887, par Henry Soulette, géographe et sociétaire de l'Alliance française (imprimée par L. Baudel, à Châteauroux).

des Hauts-Plateaux — Celui de l'Anahuac au Mexique, de l'Émyrne à Madagascar, du Cibao en Haïti, etc. — Nombreux exemples.	128
<i>Septième leçon.</i> — Moyens de communication — Routes et chemins de fer — Moyens de les construire, où, comment et à quel prix approximatif de revient — Les services qu'ils doivent rendre.	150
<i>Huitième leçon.</i> — Les chemins de fer aux colonies — Voies et moyens d'exécution — L'exemple du Dahomey — Quelques chiffres encourageants.	171
<i>Neuvième leçon.</i> — La main d'œuvre aux colonies — Sur la côte occidentale d'Afrique, main d'œuvre noire — En Guyane et en Nouvelle-Calédonie, main d'œuvre pénitentiaire.	193
<i>Dixième leçon.</i> — Main d'œuvre en Algérie et en Tunisie — Assimilation nécessaire — Les écoles bilingues.	215
<i>Onzième leçon.</i> — Encore les écoles bilingues — La liberté de conscience des peuples doit être respectée — L'opinion de M. de Lanessan — Quelques exemples.	236
<i>Douzième leçon.</i> — Saint-Pierre et Miquelon.	256
<i>Treizième leçon.</i> — Martinique et Guadeloupe.	273
<i>Quatorzième leçon.</i> — La Guyane française.	293
<i>Quinzième leçon.</i> — Indo-Chine Française.	313
<i>Seizième leçon.</i> — La Réunion.	333
<i>Dix-septième leçon.</i> — Madagascar.	347
<i>Dix-huitième leçon.</i> — Nouvelle-Calédonie.	364
<i>Dix-neuvième leçon.</i> — Colonies de l'Afrique occidentale et centrale.	382
<i>Vingtième leçon.</i> — Algérie — Tunisie.	399
Liste des ouvrages de Théodore Vibert	417
Liste des ouvrages de Paul Vibert	418

Annexe 2 : Les conférences de Paul Vibert (novembre, décembre 1884 et janvier 1885)

Les années 1884, 1885 et 1886 sont des années particulièrement prolifiques dans la carrière de conférencier de Paul Vibert, avec respectivement 34, 38 et 77 conférences prononcées lors de ces 3 années contre 9, 6 et 11 pour les trois années suivantes. Afin de donner une idée de la teneur de ces conférences, en voici la liste pour les mois de novembre, décembre 1884 et janvier 1885 (en amont et en aval donc de la fameuse conférence sur les colonies, donnée en présence du ministre du commerce Rouvier et connue sous le titre : « De l'extension du commerce français »).

Année 1884

14 Novembre *Salle des Capucines* : Les plaies sociales – Le remords d’une mère. – La Pâquerette, étude sociale, d’après Auguste Royer et René Asse.

17 Novembre *Temple des Amis de l’honneur français* : La concurrence allemande et la crise actuelle.

19 Novembre *La France Maçonnique* : La concurrence allemande et la crise actuelle.

3 Décembre *Union de la Jeunesse Républicaine* : La question chinoise.

5 Décembre *Union de la Jeunesse Républicaine* : La politique coloniale de l’Allemagne.

6 Décembre *Association Philotechnique de Puteaux* : La crise industrielle et la concurrence allemande.

12 Décembre *Cercle républicain de l’Aube* : La crise commerciale et industrielle et la concurrence allemande.

17 Décembre *La France Maçonnique* : La concurrence allemande et la crise actuelle.

18 Décembre *Le Buisson ardent* : L’âge de pierre n’a jamais existé (réponse au F. Dupuy).

18 Décembre *Chambre syndicale des industries diverses* : De l’extension du commerce français.

22 Décembre *Salle des Capucines* : La Corse et l’Empire. – *Gennara*, roman par J. Monti. – Les querelles politiques des Corses. – MM. Arène, Bonfante, Lefèvre, etc.

24 Décembre *Union de la Jeunesse Républicaine* : Nos colonies perdues.

27 Décembre *Bibliothèque populaire du XIII^e arrondissement* : La crise industrielle et commerciale.

29 Décembre *Salle des Capucines* : Les livres d’étrennes illustrés. – Chronique parlée.

30 Décembre *Union de la Jeunesse Républicaine* : La politique coloniale.

Année 1885

13 Janvier *Union de la Jeunesse Républicaine* : La politique coloniale de l’Allemagne.

16 Janvier *La Clémentine* : La concurrence allemande et la crise actuelle.

21 Janvier *La France Maçonnique* : La concurrence allemande et la crise actuelle.

23 Janvier *La Nouvelle Gaule* : Les livres nouveaux.

24 Janvier *Société Française de Colonisation* : Les colonies.

Références

Bancel N., Blanchard P., Verges F. (2003), *La République coloniale*, Paris : Albin Michel.

Beillevoire, P. (2001), *Le Voyage au Japon, anthologie de textes français, 1858-1908*, Paris : Robert Laffont.

Carnoy, H. (1895) (dir.), *Dictionnaire biographique des grands commerçants et industriels*, t. I, Paris : Henry Carnoy.

- Carnoy, H. (1905), *Paul Vibert*, Paris : Les Grands dictionnaires internationaux.
- Froidevaux, H. (1906), « La Colonisation pratique et comparée » (compte-rendu de lecture), *La Revue des questions historiques*, t. XXXV, pp 271-272.
- Girardet, R. (1972), *L'idée coloniale en France de 1871 à 1962*, Paris : La Table Ronde.
- Graziani, J-F. (2010), « On nous écrit du Japon : la diffusion du français au Japon à travers le Bulletin de l'Alliance française (1884-1914), *Revue japonaise de didactique du français*, vol. 5, 2, pp. 22-37.
- Griole, P. (1985), *La modernisation du Japon et la réforme de son écriture*, Paris : Publications Orientalistes de France.
- L'hermite, M. (1899), *Drumont-démon*, Issoudun : Louis Sery.
- Niir, K. (2003), *Image du Japon en France entre 1860 et 1915*, Lille : Atelier de reproduction des thèses.
- Nishiyama, N. (2011), « Assimiler ou non les indigènes dans l'empire colonial français : les indigènes devaient-ils apprendre le français ? », *Croisements*, 1, pp. 125-137.
- Saussure, L. de (1899), *Psychologie de la colonisation française dans ses rapports avec les sociétés indigènes*, Paris : Alcan.
- Siary, G. (2001), « Images et contre-images de l'Extrême-Orient au Japon et en Occident », *Revue de littérature comparée*, 297, pp. 67-77.
- Vibert, P. (1904), *La Colonisation pratique et comparée*, vol. I, Paris : Édouard Cornély.
- Weissenburger, E. de (1886), *M. Paul Vibert, conférencier*, Paris : Jules Lévy.
- Zhang, J. (2011), « Imaginer la Chine : une histoire concise des perceptions françaises de la Chine », *Croisements*, 1, pp. 57-82.

「暴動」をめぐる談話と「問題」の構築 —2005年秋の「暴動」を事例に—

中條健志
(大阪市立大学)

Résumé

Le but de cet article est d'analyser le discours que tint Nicolas Sarkozy lors de son interview d'une émission télévisée (le 30 novembre 2005) traitant de l'émeute et d'élucider ce qui est raconté et posé comme problème. L'analyse que nous opérons porte essentiellement sur ce qui est catégorisé comme sujet de l'émeute et sur sa substantialisation dans le discours.

À la suite de l'analyse, le discours ayant sa cognition sociale, deux points du discours seront élucidés. Le premier, c'est que le problème de l'émeute est appréhendé comme un problème « en dehors de l'identité de la France / des Français » et que le « contrôle » est justifié. Le second point, c'est que la terminologie « voyous » « jeunes » est reliée dans le discours aux termes « étrangers » « Islam ». Par conséquent, de par la confusion qui peut alors naître, le problème de l'« émeute » en France peut être construit dans le discours et être reconnu, dans la société, comme un problème venu du « dehors ».

本論文の目的は、2005年秋に発生した「暴動」を事例に、ニコラ・サルコジ内相（当時）へのテレビ・インタビューを資料として談話分析を行い、そこで何が「問題」として語られているのかを明らかにすることである。とりわけ、「暴動」の主体としてカテゴリー化される対象に注目し、談話によってそれが実体化される点を批判的に検討する。

分析の結果、談話の社会性から考えられるその問題点を2点指摘した。第一に、「暴動」が「フランス（人）の外部にある」ものとみなされ、「取締り」が正当化されるという点。第二に、「不良」や「若者」といった語が、「外国人」や「イスラム」と関連付けられて語られることで、それらが混同され、フランスにおける「暴動」が、「外部」的な「問題」として談話の中で構築され、社会のなかで認知され得るという点である。

Mots clés

émeute, média, Analyse critique du discours, Nicolas Sarkozy
暴動, メディア, 批判的談話分析, ニコラ・サルコジ

1 はじめに

本論文の目的は、2005 年秋にフランス国内で発生した「暴動」(émeute) を事例に、メディアを通じてそれがどのような「問題」として語られたのかを明らかにすることである。そのために、「暴動」を伝えたテレビ番組の中から、2005 年 10 月 30 日に放送されたニコラ・サルコジ内務大臣(当時)へのインタビューを資料としてとりあげ、談話分析を試みる。

事件当時だけでなく、それ以降も、「暴動」をめぐる多岐にわたる議論がなされ、事件の「背景」や「当事者」がさまざまに解釈されている。そのように、「暴動」とは何か、について考察することも重要ではあるが、筆者の関心はむしろ、それがどのように語られたか、という点にある。たとえば、当時の新聞メディアや事件に関連する著作では、「郊外に住む若者」が「当事者」として位置づけられ、彼(女)らが一方では「非社会的」な存在として、他方では「社会的被排除者」として語られていた(中條, 2010)。当然のことながら、「暴動」やその要因に関してひとつの定義がある訳ではなく、事件への対応策とよばれるものも多様である。一方で、「暴動」がメディアを通して伝えられる中で、ある主張が社会における影響力を獲得することも起こり得る。

そこで、「暴動」をめぐる談話(言説)が、どのような形で「問題」をつくりだし、それがどのような形で認知され得るか、について検証したい。そこでは、事件が談話として実践されることで、「暴動」の主体がつくりだされ、支配的な談話によって「問題」が構築されるプロセスを解明していく。言い換えれば、談話分析を行うことによって、「暴動」がどのように「問題」として語られたのかを明らかにし、同時に、ある主張が「問題」として認知される、談話の社会性という問題について議論をすすめていく。

2 分析手法とその目的

本論では、談話分析の手法のひとつである、言語と社会と個人の関係を分析する方法論としての「批判的談話分析」(Critical Discourse Analysis, 以下 CDA)を用いる。CDA は、Van Dijk (1993) がおこなった、政治家の談話にみられるレイシズム(人種主義)を分析する試みを中心として発展した方法論である。

そこでは、言語学的に談話の構造を解明する談話分析とは異なり、実践された談話と言語外にあるコンテキストが包括的に分析され、談話に埋め込まれた潜在的なイデオロギーを明らかにすることが目的となる。

イェーガー(2010, p.51)は、CDA の基礎となる考え方を以下のようにまとめている(下線部は筆者による)。

- ・そもそも（その時その場で有効な）知とは何か
- ・その有効な知はどのように形成されるのか
- ・その知はどのように伝達されるのか
- ・その知は主体の構築と社会の形成においてどのように機能するのか
- ・その知は社会全体の進展にどんな影響力をもつのか

前項でも述べたように、とりわけ、下線部で強調した点が、本論で分析される部分である。すなわち、何が「暴動」の主体として語られ、そのことが、どのような「問題」につながるのか、という点である。

こうした考え方を前提とする CDA について、Fairclough (1995, p.132) は、その目的を次のように述べている。

談話の実践，出来事，およびテキストと，より幅広い社会・文化的構造，関係性，プロセスとの間の不透明な因果関係をしばしば体系的に研究し，そこでどのような実践，出来事，テキストが生じ，それらが権力関係や権力闘争によってどのようにイデオロギー的に形作られているかを研究する。

つまり CDA は，あるコンテキストのなかで談話として実践された事柄が，社会的に支配的な知（＝権力）を獲得し，それが繰り返されていくというプロセスに対する問題意識を出発点としている。そして，「問題」とされるものが何であるのかではなく，それが談話によってどのように「問題」とみなされ，その「問題」はどのように社会的に認知され得るのかを分析していく。そこでは，社会構築主義的な立場から，談話とその意味（対象）との間の一方向的な関係を前提とするのではなく，コンテキストを重視した意味の「あらわれ」に注目する（野呂，2001）。

もっとも，CDA にはひとつの定まった方法論がある訳ではなく，以上のような前提に基づきながらも，分析のための基準はさまざまである。筆者の立場は，その中でも，以下のように，談話の実践による，ある社会における内集団と外集団の分化に着目するヴァン・ダイク（2010, p.144）に近いものである。

CDA 研究はしばしばイデオロギー的に偏った談話の研究と，我々（内集団）と彼／彼女ら（外集団）の提示を分極化させる方法に関心を持つ。その結果，[...] しばしば「肯定的な自己提示と否定的な他者提示」という全体的

な戦略が見出される。そして、そこでは、我々の良いものと、彼／彼女らの悪いものが強調され、我々の悪いものや彼／彼女らの良いものは、強調されない。

したがって、本論では、「暴動」をめぐる談話において、事件の当事者がどのように位置付けられ、どのように価値付けられているかをみていく。

3 「暴動」の発端

分析の前に、「暴動」とよばれた事件の発端を簡単にみておきたい。2005年10月27日の夕方、パリ北郊セヌ＝サン＝ドニ県のクリシー＝スー＝ボワ市において、盗難行為を疑われた若者グループが警察官から逃走した。その内6人は拘束され、尋問を受けるが、3人の少年が変電所内に隠れこむ。しかし、しばらくして彼らはそこで感電し、内2人が死亡、1人が重傷を負う。そして、この事件に反応した他の若者グループが抗議のために、警察官や消防士に対する投石、また自動車への放火などを行った。

当初は市内及びその周辺部だけで展開されていた抗議行動がやがて全国に広がり、「暴動」として国内外のメディアが大きく報道するようになる。事件（投石や放火行為）は11月7日には概ね終息するが、8日には政府が非常事態宣言を出し、一部の地域では夜間外出禁止令も発令され、不穏な状況はその後しばらく続いた。11月17日、フランス国家警察総局は「暴動」がフランス全土において平常に戻ったと発表する。事件当初の大まかな出来事は以上である。

4 談話資料と分析ポイント

本論では、分析のための談話資料として、事件が発生してから3日後の10月30日に、TF1の番組内で行われたニコラ・サルコジへのインタビューをとりあげる。内政を指揮する内務大臣であったサルコジは、いわば政府の代表としてこの事件に積極的に関与しており、治安対策の強化を主張する、「暴動」の主要な関係者のひとりであった。メディアでの発言も多いことから、本論では彼へのインタビューを資料として選択した。

その他に、資料選択の理由が3点ある。第1に、インタビューが不特定多数の人間（視聴者）に向けられているという点である。事件が人びとの関心を集める中で放映されたインタビューは、議会などでの発言に比べ、世論形成により影響力をもつ談話であると考えることができる。また、そこでは発話者（＝サルコジ）が、自身の主張を広く受容させるために、内集団と外集団の分化を

行うことが考えられる。つまり、発話者の目から見た「真実」を伝えるための、すなわち自身の取り組みを正当化するための肯定的な自己提示と、「暴動」における「問題」を指し示す否定的な他者提示が行われるということである。

第2に、全ての発話内容が公開されているという点がある。新聞やテレビ・ニュースを通じて発信されるコメントは予め編集され、抜粋であることが多いが、このインタビューは始めから終わりまで放映され、発言内容もすべて記録されて公開されている。このことにより、対話の流れをみながら、各発話の前後の文脈を確認することが可能となる。

第3に、共発話者（インタビュアー）の存在を挙げることができる。インタビューは対話形式であるため、発話者は常に共発話者とのやりとりの中で議論をすすめていく。つまり、発話者が単独で話題を提示するのではなく、相手の反応（相づちや問いかけ）からもそれが引き出される。

本論では特に、共発話者から、自身が言及しなかった話題が提示されたり、それまで用いていたある事柄をあらわす言葉が、別の語に置き換えられたりした場合、発話者がそれに肯定的に反応することで、両者のあいだには合意が形成される、という点に注目している。たとえば、共発話者が、提示された話題をよりセンセーショナルな言葉で表現し、発話者がそれに同意する。すると、それが発話者自身の主張として強調または正当化される。この点は、既に述べたように、コンテキストを重視する CDA の立場に基づくもので、発話者間の相互行為による意味の「あらわれ」に注目するものである。

そして、本論では、上に挙げたヴァン・ダイクの立場やヴォダック（2010, p.105）の示す分析カテゴリーに依拠しながら、①内集団と外集団の構築、②社会的行為者のラベリング、③議論の正当化、の3点を分析ポイントとして設定する。

①は、成員のカテゴリー化に注目するものである。すなわち、発話者が「暴動」をめぐるその当事者（集団）をどのように区別しているか、という点である。②は、①でカテゴリー化された集団が、肯定的（称賛的）あるいは否定的（非難的）に語られることで、どのように価値付けられているかをみるものである。③は、②において価値付けられたある集団に対する主張において、どのような形でその包摂、排除、あるいは差別が正当化されているかをみていく。

5 分析

以下に談話資料（日本語訳）を時系列に提示し、分析を行う。尚、提示するコーパスは分析箇所ごとに8つに分けて抜粋し、それぞれに1から8まで番号

をつけた。これら8つの談話は、「暴動」がどのような「問題」として語られているか、また、その当事者がどのような存在として語られているのかが明らかだと考えられる箇所引用である。したがって、それ以外の部分は抜粋していない。事件直後におこなわれたインタビューであるため、おおむね全体にわたり「暴動」について言及されているが、ここでコーパスとして提示するのは、「暴動」の主体の構築、とりわけ、それが否定的に価値付けられることでなされている箇所である。紙幅の都合上、インタビュー（原文）の全文を掲載することはできないが、インターネット・サイト上で公開されているので、参照文献欄にURLを記した。

対話となっている部分には、回答者であるサルコジをR、質問者であるインタビュアー（＝キャスターのローランス・フェラーリ）をQとして区別している。また、分析上強調する必要のある部分には下線を引き、場合によっては原語を併記している。

5.1 談話1「警察への賛辞」

インタビューの冒頭で、事件の詳細を問われたサルコジは、警察官の追跡が原因で少年たちが死亡したのではないと述べ、警察の過失を否認する。一方で、犠牲者の家族と面会することを伝え、以下のやりとりが続く。

Q:彼ら（犠牲者の家族）に何を伝えるために（面会を）？

R:市長と面会した時と同じです。

Q:2人は理由なく死亡したと？

R:彼らには公開すべき調査結果の全てを伝えます。そして、一方では« par ailleurs », セーナ＝サン＝ドニ県の警察官たちの仕事ぶりにも « également »敬意« hommage »を表します。彼らの仕事が優れたもの « remarquable »だからです。

ここでは、「犠牲者（の家族）」と「警察官」とが対置されている。2人の少年の死亡理由を問われたサルコジは、「調査結果」すなわち警察の行動に関する情報を公開することをその回答とし、「一方では」「にも」という表現を用いて、双方に対する「敬意」が述べられている。また、「理由なく死亡した」という問いについては否定されることがないまま、話題が変えられている。

そして、「警察官」の「仕事ぶり」が、「優れたもの」という称賛を意味する語によって肯定的に価値付けられている。結果的にこの部分からは、「暴動」という事件において、犠牲者同様に「敬意」を払われるべきものとして「警察官」

という成員がカテゴリー化され、さらにそれが肯定的なものとしてあらわれている。

5.2 談話2「不良たちへの尋問」

談話1に続き、以下は警察官たちがすべきこと、またその対象が述べられている箇所である。

今、私が警官たちに要求していることは、もはや秩序«*ordre public*»をつくることではありません。尋問する«*interpeller*»ことです。若者«*les jeunes*»にはありません。若者については誤った形で語られています。それは、ハンマーを投げ、実弾を放ち、シテでの生活を台無しにする不良«*les voyous*»たちです。

ここでは、「暴動」への対策が呼びかけられるなかで、「秩序」と「尋問」とが対置され、後者が効果のあるものとして述べられる。そして、「尋問する」対象として「不良」という成員が位置付けられるが、それが、「若者」を言い換える形で用いられている点に注目することができる。「誤った形で」という表現は、一般的に「若者」が「暴動」の主体とみなされていることを示しているといえるが、それをあえて「不良」というネガティブな意味合いをもつ語に置き換えることによって、総称である「若者」ではなく、その部分集合といえる「不良」に対する「尋問」が正当化されることになる。特に後半部では、「不良」が「ハンマーを投げ」、「実弾を放ち」、「シテでの生活を台無しにする」ものとして否定的に価値付けられ、「尋問」の正当性が強調されている。結果として、この部分では、「暴動」が「不良」によるものとして、またそれが「尋問」によって対応できるものとしてあらわれている。

5.3 談話3「予防にかわるもの」

談話3は、談話2から直接続く部分となり、「尋問」という対策を聞いたインタビュアーの質問からはじまる。

Q:つまり、もはや予防«*prévention*»ではなく鎮圧«*répression*»だと？

R:予防は全く必要なものだと思し上げたいと思います。しかし«*mais*», 今日郊外«*banlieue*»で何が起きているか、フランス人«*les Français*»は知る必要があります。20年もの間、人びとは容認し難いものを我慢し続けてきました。

インタビューの問いかけは、談話2における「尋問」を受けてのものである。つまり、ここでは「尋問」が「鎮圧」（的なもの）であることが示されている。但し、これ以前に「予防」あるいは「鎮圧」という語が使われている箇所はなく、インタビュー自身が、「予防」と「鎮圧」を「暴動」の対策として位置づけている。2つの語を比較すると、後者がより強権的なニュアンスを帯びているが、「鎮圧だと？」という問いかけに対し、サルコジはそれを肯定している。但し、「鎮圧」という語に直接反応する形ではなく、「予防」を「必要なもの」として認めながらも、直後に「しかし」という逆接をあらわす語を用いることによって、婉曲的にそれを肯定していることがわかる。これは、共発話者が提示した話題を、発話者が発展させている一例である。

後半部では、「フランス人」（内集団）と「郊外」（外集団）とが対置され、「郊外」では、「フランス人」が知らないことが起こっており、そこに「容認し難いもの」があることが述べられている。結果的に、ここでは「暴動」が、「鎮圧」という対策を必要としており、「フランス人」の外側にある「郊外」で長年続いているもの、としてあらわれている。

5.4 談話4「犯罪にかわる都市暴力」

談話3の後、インタビューアは内務大臣としてのこれまでのとりくみを尋ね、それに答える以下の箇所が続く。ここでは、「暴動」をあらわす語として、「都市暴力」というキーワードが提示される。

ドミニック・ドヴィルパンとの3年半のとりくみで、フランスの犯罪 « délinquance »は8%減少しました。被害者が毎年350,000人減っているということです。公道での犯罪は17%減です。しかし « mais », 都市暴力 « violences urbaines »に関しては、もっともひどい « les plus dures »ものとなっています。

冒頭では、自身（およびドヴィルパン）のとりくみによって「フランスの犯罪」が「減少」していることが述べられ、肯定的な自己提示がなされている。一方で、「フランスの犯罪」に対して「都市暴力」が位置付けられ、それらが異なるものとして語られている。つまり、「都市暴力」は「もっともひどい」ものであり、通常の犯罪ではないということである。とりわけ、「しかし」という語によって、犯罪は減少しているが、「都市暴力」（＝「暴動」）はそれとは別のものであることが強調されている。結果として、ここでは犯罪を減少させたサルコジのとりくみが肯定的に提示される一方で、「暴動」が、「都市暴力」という

「ひどい」事柄であるものとしてあらわれている。

5.5 談話 5 「機動隊について」

談話 4 の後、サルコジは警察が「都市暴力」に対応できないことを述べ、その理由を尋ねるインタビュアーからの質問を経て、機動隊による対策を話題にする。

R:私は、秩序づくりやデモ隊管理ではなく、17 の機動隊の部隊と、[...] 7 つの憲兵中隊を要求しました。彼らは新しい訓練を受けており、現地の住民たちに安全«paix»と平静«calme»を与えるための準備ができています。

Q:つまり、より多くの機動隊の輸送車を派遣すると？ より多くの警察を？

R:まだひとつ言うことがあります。

Q:そうすることで、問題«problème»が解決する«régler»とお考えですか？

R:いずれにせよ«En tout cas», 目をつむるのではないことは確かです。

ここではまず、「暴動」への対応として、「機動隊」と「憲兵」の派遣が述べられ、警察以上の暴力的な介入の可能性が示唆されている。一方で、それが「安全」や「平静」を「与える」ものであることが、派遣の理由づけとして示され、自らの対応に正当性を与えている。次に、インタビュアーの問いかけに注目することができる。そこでは、事件が「解決」すべき「問題」であると位置づけられるが、それに対し、「いずれにせよ」という表現に続いて、特に論拠が示されることのないまま、曖昧な形で肯定されている。これ以前に、「問題」や「解決する」といった語が用いられている箇所はなく、すなわち、ここではインタビュアー自身が「暴動」をそのように否定的に価値付けている。それに対し、サルコジは否定的な態度をとることのないまま会話を続け、結果的に、事件が「機動隊」を導入することで「解決」されるべき「問題」としてあらわれている。

5.6 談話 6 「本当の若者」

談話 5 の後には、自動車の放火台数についてサルコジから説明があり、続いてインタビュアーが、機動隊が攻撃を受けたことに対する感想を尋ねる。以下は、その後、サルコジが自身の今後の対応について述べ、「暴動」の主体を位置付けている箇所である。尚、1 つ目と 2 つ目の発言部分の間には、インタビュアーが、以前サルコジがパリ北西郊のアルジャントゥイユ市を訪問した際のエ

ピソードを尋ねようとし、話題が一時的に中断する部分があるが、分析上直接必要ではないため省略している。

私は（現地への）訪問の度に、若者たち« les jeunes », 本当の若者たち« les vrais jeunes »と会うでしょう。

共和国« la République »が引き下がる« recule »いかなる理由もありません。つまり、私は計画的に、若者たち« les jeunes », 本当の若者たち« les vrais jeunes »に会い、彼らにこう言います。「単純なことです。法« loi »を尊重しない者は厳しく、即座に罰せられるでしょう。そして、そこから抜け出したい人びと、そうです、そこから抜け出したい人びとがいれば、共和国は彼らを支援するでしょう」と。

談話2において「不良」に言い換えられていた「若者」が、ここでは「暴動」の当事者、すなわち対策を講じるべき外集団として位置づけられている。但し、総称としての「若者」が、さらに「本当の若者」と言い換えられている点に注目することができる。つまり、「本当の若者」に会いに行くというサルコジは、一方で「本当」ではない「若者」を想定しており、結局のところ、「若者」を問題視していることにはかわりはない。しかし、「本当の」という表現を用いることで、「問題」ではない「若者」の存在が示唆され、彼（女）ら（＝「暴動」の「当事者」）に会いに行くという自身のとりくみが、肯定的に提示されているといえる。

2つ目の発言部分においても、「本当の若者」という言い換えがなされ、またそれが「彼ら」としてカテゴリー化されている。そして、「若者」＝「彼ら」に対置される内集団が「共和国」である。とりわけ、「引き下がる」という表現は、「共和国」と「若者」とが正面から対立していることをイメージさせるものである。また、ここでの内集団と外集団との対立は、明確な形で示されているといえる。なぜなら、「共和国」は「彼ら」を罰する立場にも支援する立場にもある上、いずれの場合も、そのための条件を自らが設定しているという優位な位置にあるからである。特に、「暴動」対策に関しては、「共和国」から「彼ら」、「若者」に対し、「法の尊重」という条件が示され、それが、「暴動」の問題点であることが提示されている。

この発言部分では、「暴動」の当事者として名指しされた「若者」が、明らかな形で、「共和国」の外側に存在するものとしてあらわれていることがわかる。

また、そこで「彼ら」が外側に位置付けられる原因は、「法」を順守していないこと、である。

5.7 談話7「外国人の投票権」

談話6に続き、サルコジによって都市暴力対策について意見が述べられた後、インタビュアーからの問いかけが以下のようなことになる。ここでは「外国人の投票権」というあらたな主題が提示される。

Q:今週あなたが提案された外国人の投票権について、フランス人の63%が賛成« d'accord »しているようです。[...] 郊外« les banlieues »が今にも爆発« explosion »しようとしている時、なぜこうした措置を提案したのでしょうか？ それを手助けになると？

R:ローランス・フェラーリさん、まさしく« justement »そのためですよ。

この発言部分で注目すべき点は、インタビュアーの問いかけに脈絡がないことである。直前にも、またこれ以前にも、「外国人の投票権」について触れられている箇所はない。しかし、こうしたある意味で意図的といえる質問に対し、サルコジは否定することなく、「まさしく」という語を用いて強調しながら肯定している。結果として、共発話者の提供する話題が発話者側と共有されることになる。

特に、問いかけの発言では、「フランス人」が「外国人」と対置され、「郊外が今にも爆発」という表現によって、「暴動」が否定的に価値付けられている。このことにより、「暴動」という問題が「外国人」と関連づけられることになる。さらに、多くの「フランス人」による投票権への「賛成」が示されることで、「暴動」が「外国人」の問題であることがより正当化されている。サルコジ自身の発言は少ないが、双方のやりとりの中で、ひとつの話題に関する合意がくりだされる箇所である。

5.8 談話8「統合」

最後に、「統合」が主題となる発言部分を引用する。談話7に続き、自らの政策を断固かつ正当なものにするために、外国人の投票権が必要であることが述べられた後、以下のやりとりが続く。

R:そして、フランスにおけるイスラム« islam en France »ではなく、フランスのイスラム« islam de France »の統合« intégration »に関して、外国から来るイマームではなく、私がフランス語を話してほしいと思っているフ

ランスのイマームに関して、アフーマティブ・アクションというものに関して私が取り組んできたことは、つまり、貧しい人びとをそこから助け出すために、彼らにより多くを与えることです。この投票権は、大統領選や国民議会選へのものではありません。

Q:市議会選。

R:市議会選に限ります。なぜなら、それが統合のファクターだと思うからです。結局のところ、解決策« alternative »は単純です。あなた方« vous »が統合を望むなら、共和国はあなた方を支援します。私たちの法律« nos lois »を尊重しないのであれば、共和国はあなた方を罰するでしょう。

談話7において、インタビュアーが脈絡なく提示した「投票権」の話題を受け、ここではサルコジ自身が「イスラム」について触れる。この点からも、話題の流れに一貫性がないことがわかる。冒頭部の、「フランスにおけるイスラム」と「フランスのイスラム」、および、「外国からくるイマーム」と「私がフランス語を話してほしいと思っているフランスのイマーム」との対置は、問題の対象が「フランス」の内部にいながらも、それらが「外部的」な要素をもっていることを示すものである。「統合」という語が用いられていることから、「イスラム」が統合されるべき存在、すなわち、社会的に異質な要素をもった存在であることが示唆されている。

結果的に、前半の発言部分からは、「暴動」の問題系のなかに「イスラム」が位置付けられ、その「統合」が対応策としてあらわれている。一方で、「外国から来る」人びとは「統合」の対象として想定されず、「暴動」があくまで「フランス」の内部にいながら異質な「ムスリム」の問題として提示されている。しかしながら、この発言が「投票権」に関する話題の中で語られていることを踏まえると、この場合の「ムスリム」はフランスの内部にいる外国人である。

後半部は、インタビュアーの誘導的な発話からはじまる。大統領選や国民議会選への投票権ではないことをサルコジが述べた直後、「市議会選」という言葉で、いわば発話者からその後提示されるであろう話題をインタビュアー自身がアシストしている。その後、サルコジが「市議会選に限ります」と答え、同意していることから、共発話者による問いかけが対話の流れをつくっていることが分かる。

そして、「投票権」を必要とする理由として、それが「統合のファクター」であり、「解決策」であることが述べられる。これは、前半部で挙げられた対応策としての「統合」を根拠づけ、同時に、「暴動」が「統合」によって「解決」さ

れるべきものであることが示されている。

後半部の最後には、「あなた方」という主語で呼びかけがなされ、内集団としての「共和国」とそれとが明確な形で対置されている。そこでは、「共和国」は「あなた方」（外集団）を「支援」することも「罰する」ことも可能な立場にあり、「統合」や「法律」の尊重を条件として提示している。つまり、「あなた方」は「統合」されるべき者として「共和国」の外部に位置づけられ、それにもかかわらず、「私たち」（＝「共和国」）の「法律」を尊重しなければ罰せられるという、極めて周縁的な存在としてあらわれている。

6 談話の主題

ここで、ふたりの発話者によって提示された話題がどのようなもので、かつどのように変化していったのかをみるために、前項で分析した談話ごとに、それぞれの主題を以下に挙げる。

談話1：警察官の仕事は「優れたもの」である。

談話2：「若者」ではなく、「不良」への「尋問」を。

談話3：「予防」は必要だが、むしろ「鎮圧」を。

談話4：減少する犯罪とは異なる「都市暴力」が問題である。

談話5：機動隊を導入し、「解決」すべき「問題」である。

談話6：「共和国」に対置され、「支援」または「罰」せられる「若者」。

談話7：「爆発」する「郊外」に対する、「外国人の投票権」の必要性。

談話8：「統合」すべきフランスの「イスラム」。

談話8：「共和国」の外側に置かれた「あなた方」。

談話1から8までが時系列に並んでいることを考えると、「暴動」というテーマの中で、様々な主題が「問題」あるいは「問題」の主体として変化していることがわかる。但し、先に述べたように、それぞれの主題が、必ずしも前後の文脈のなかで一貫性をもっているとはいえず、ふたりの発話者によるその時どきの発言によって、大きなふり幅で変化している。つまり、「暴動」の「問題点」が、その場的につくりだされているということである。

この点をもとに、最後に、様々な「問題」が肯定的あるいは否定的な文脈の中で語られることによる「暴動」への意味付けと、その社会的認知について議論する。

7 まとめ

以上のように、「暴動」をめぐる談話のなかで、何がその主体としてカテゴリー化され、「問題」としてあらわれていたのかをみてきたが、ここでは、そうしてつくられた「問題」が、どのように認知され得るのかについて述べる。

7.1 分析ポイントからの考察

はじめに、第4項で挙げた分析ポイントにならない、「暴動」の問題化プロセスを明らかにする。1点目に示した「①内集団と外集団の構築」については、まず、内集団、すなわち語り手側の立場をあらわすものとして、「警察官」「フランス」「フランス人」「共和国」「私たち」という語が用いられていた。一方で、外集団、すなわち内集団が問題視する対象をあらわすものとして、「不良」「本当の若者（ではない若者）」「彼ら」「郊外」「イスラム、イマーム」「あなた方」という語が用いられていた。そして、これらの語が、実体的な存在を名指すものであるかのように使用されることで、それぞれが問題にかかわる成員としてカテゴリー化されていた。

次に、2点目に示した「②社会的行為者のラベリング」、つまり、①でカテゴリー化された集団がどのように価値付けられ、語られていたかについて以下に示す。ここでは、まず内集団と外集団とを分類し、談話資料からの引用とともに、それらがどのようにラベリングされたかについて提示している。

内集団へのラベリング（肯定的な語り）

「警察官」

→「警察官たちの仕事ぶりにも敬意を表します」「彼らの仕事が優れたものだからです」

「フランス」

→「フランスの犯罪は8%減少しました、[...]しかし、都市暴力に関してはもっともひどいものとなっています」

「フランス人」

→「外国人の投票権について、フランス人の63%が賛成しているようです」

「共和国」

→「そこから抜け出したい人びとがいれば、共和国は彼らを支援するでしょう」「あなた方が統合を望むなら、共和国はあなた方を支援します」

外集団へのラベリング（否定的な語り）

「不良」

→「それは、ハンマーを投げ、実弾を放ち、シテでの生活を台無しにする不良たちです」

「本当の若者（ではない若者）」と「彼ら」

→「本当の若者たちに会い、彼らにこう言います。[…]『法を尊重しないものは厳しく、即座に罰せられるでしょう』」

「郊外」

→「今日郊外で何が起きているか、[…] 20年もの間、人びとは容認し難いものを我慢し続けてきました」「郊外が今にも爆発しようとしている時」

「イスラム、イマーム」

→「フランスのイスラムの統合に関して、[…] 私がフランス語を話してほしいと思っているフランスのイマームに関して」

「あなた方」

→「私たちの法律を尊重しないのであれば、共和国はあなた方を罰するでしょう」

最後に、3点目に挙げた「③議論の正当化」についてみる。ここでは、「問題」が「解決」すべきものであることが、具体的な例としては、「尋問」「鎮圧」、そして、「警察」と「機動隊」の介入が、上に挙げた各集団へのラベリングからもわかるように、内集団を肯定的に、外集団を否定的に価値付けることで正当化されている。

7.2 「暴動」がつくりだす「問題」

本論で提示した談話資料にあらわれた論点を整理すると、次のようになる。すなわち、「暴動」は、a) 「警察」（＝「私たち」）の側に原因がない問題、b) フランス人が知らない「郊外」の問題、c) 通常の犯罪とは異なる出来事（＝「都市暴力」）、d) 当事者とされる「不良」「若者」が法律を尊重していないことによる問題、e) 共和国に対する「外国人」「イスラム」の問題、として語られていた。

以上の事柄を踏まえると、「暴動」という「問題」の構築には、3つの要素がある。1つは、「排除の正当化」である。つまり、発話者が事件の当事者集団を内と外にカテゴリー化し、自らを肯定的に、外側を否定的に語ることによって、外側に位置付けた集団に対する排除、すなわち、ここでは「暴動」への対策に

正当性が与えられる。次に、「内なる他者」が作りだされている点が挙げられる。サルコジは、「フランス」あるいは「フランス人」に対するものとして「暴動」の当事者をその外側に位置付けながらも、同時に、「彼ら」を受け入れるためのものとして、「法」や「統合」といった条件を提示していた。つまり、「彼ら」は内側＝共和国にいなながらも、取り締まられるべき存在とみなされていた。ここでは、共和国の内部に、いわば内なる他者として、差異（化された集団）がつけられている。3点目は、「共発話者との合意形成」である。2人の発話者の対話において、しばしばインタビュアーが提示する話題を発話者が肯定し、その後の主張がより強調されていた。このことにより、談話の中で提示される「問題」が正当化されているといえる。具体的には、2人の発話者のあいだに、たとえば「鎮圧」することや「外国人の投票権」を導入すること、また「暴動」が「解決」すべき「問題」であることについての合意が生まれ、一般化されるということである。

このようにして談話の中で構築された「問題」は、どのような問題性を孕んでいるのだろうか。言い換えれば、「暴動」という事件が語られる中で、何が「問題」として認知され得るのだろうか。分析から考えられる点は、まず、「問題」が「フランス（人）の外部にある」とみなされること、次に、「共和国の法」の下で、「外部」に対する取り締まりが正当化されること、そして、「不良」「若者」が「暴動」の主体としてカテゴリー化され、さらにそれらが固有の集団（＝「外国人」「イスラム」と同一視されることである。

したがって、「暴動」をめぐる談話に対し、読み手側には批判的な解釈が要求されているといえる。なぜなら、社会的影響力の比較的高いこうした談話は、それが実践され、「問題」が構築されることで、特定の社会集団に対する差別をうみだすことにつながる可能性をもっているからである。サルコジの、「フランス語を話してほしい」（談話8）といった表現は、明らかに同化主義的な態度のあらわれであると考えられるが、「暴動」と名指された社会問題に関してどのように語られることで、それがフランス社会における「外国人」や「イスラム」に対する眼差しに与える影響は決して少なくはないはずである。

参考文献

中條健志(2010),『フランスの「暴動」をめぐる言説と「若者」の「実体化」プロセスの解明——批判的言説分析による考察——』, 大阪市立大学大学院文学研究科博士論文.

Fairclough, N. (1995), *Critical Discourse Analysis: the Critical Study of Language*,

London: Longman.

イエーガー, ジークフリート(2010), 「談話と知」, 『批判的談話分析入門』, ルート・ヴォダック, ミヒャエル・マイヤー編, 野呂香代子監訳, 東京: 三元社.

野呂香代子(2001), 「クリティカル・ディスコース・アナリシス」, 『「正しさ」への問い 批判的社会言語学の試み』野呂香代子, 山下仁編, 東京: 三元社.

Van Dijk, T. A. (1993), *Elite Discourse and Racism*, London: Sage.

ヴァン・ダイク, テウン(2010), 「学際的な CDA 多様性を求めて」, 『批判的談話分析入門』, ルート・ヴォダック, ミヒャエル・マイヤー編, 野呂香代子監訳, 東京: 三元社.

ヴォダック, ルート(2010), 「談話の歴史的アプローチ」, 『批判的談話分析入門』, ルート・ヴォダック, ミヒャエル・マイヤー編, 野呂香代子監訳, 東京: 三元社.

談話資料

Vie publique : <<http://discours.vie-publique.fr/notices/053002986.html>>, le 31 août 2011.

Formation intellectuelle et politique de Pierre Foncin, fondateur de l'Alliance française, et la réforme de la politique éducative au XIX^e siècle

NISHIYAMA Noriyuki
(Université de Kyoto)

Résumé

Cet article a pour but de situer l'existence et les activités de Pierre Foncin, un des fondateurs de l'Alliance française, dans le contexte socioculturel de l'époque en partant d'éléments biographiques, et de dégager son implication dans la politique éducative, notamment en matière d'enseignement secondaire spécial et d'enseignement secondaire des jeunes filles, deux projets novateurs au milieu du XIX^e siècle.

本稿は、アリアンス・フランセーズの創設者の一人ピエール・フォンサン（Pierre Foncin）の生涯と活動を当時の社会文化的文脈に位置づけ、特別中等教育や女子中等教育など19世紀半ばの教育改革に対する関与を明らかにする。

Mots clés

Alliance française, politique éducative, enseignement secondaire spécial, enseignement secondaire des jeunes filles, intellectuel.

アリアンス・フランセーズ, 教育政策, 特別中等教育, 女子教育, 知識人

1 Introduction

Géographe, historien, éducateur, régionaliste et fondateur de l'Alliance française (dorénavant abrégée AF), Pierre Foncin (1841-1916) a exercé de multiples fonctions sous la III^e République.

Notre objectif consiste à reconstituer, dans la mesure du possible, quelques éléments de sa vie et de sa formation intellectuelle, pour dégager ensuite son implication dans la politique éducative de la fin du Second Empire et du début de la III^e République. Nous allons nous contenter, dans cet article, d'évoquer les activités de Foncin avant la création de l'AF, c'est-à-dire avant 1883. S'il a consacré par la suite toute son énergie au développement de l'AF, nous pouvons supposer que ses travaux, apparemment si divers, se devaient de converger peu ou prou vers les œuvres de

celle-ci. Ces analyses éclairent donc, de manière moins directe, les origines et la formation de l'AF¹.

2 La vie de Pierre Foncin

Pierre François Charles Foncin est né le 2 mai 1841 à Limoges, fils de Joseph Foncin (1807-94), censeur au collège royal de Limoges, et de Marie Thérèse Bonne Joséphine Charlotte Groc (1816- ?). Ce sont des textes plus que des archives, au sens habituel du terme, jusqu'ici exploitées, qui nous donnent des informations relatives à la composition de la famille (anonyme, 1916 ; Balteau, 1979 ; Broc, 1976 ; *Bulletin administratif* ; Duthil, 1925-1926 ; Gubernatis, 1888 ; Havelange *et alii*, 1986 ; Lermina, 1884 ; Pfister, 1917 ; Vapereau, 1893 ; Vidal de la Blache, 1917). Rappelons que Pierre Foncin a reproduit de manière presque intégrale, et en plus noble, la carrière de son père ; Joseph Foncin était normalien, agrégé de grammaire, professeur au lycée, avant d'occuper des fonctions de directeur de lycée et au rectorat (Foncin, 1895a).

La famille Foncin a dû changer plusieurs fois de domicile au gré des changements d'affectation du père : Limoges, Auch, Montpellier, Albi, Laval et Amiens. Après des études secondaires au lycée d'Amiens où son père était alors directeur, Pierre Foncin est monté ensuite à Paris pour faire sa rhétorique au lycée Louis-le-Grand. Il y a tout de suite fait la preuve de dispositions exceptionnelles qui lui valent, en 1860, le premier prix au concours général du discours de français des lycées et collèges de Paris et de Versailles. Le discours, intitulé « Rollin recevant Bossuet conservateur des privilèges de l'université », révèle déjà le don d'éloquence qui lui servira plus tard dans les actions de propagande pour l'AF.

Entré en octobre 1860 à l'École Normale Supérieure au cinquième rang sur treize, dans une promotion qui comprenait Charles Bigot, Evellin, Georges Morel ou encore Louis Petit de Julleville (1841-1900), il en est sorti agrégé d'histoire en 1863. Si Foncin s'est orienté d'abord vers l'histoire au lieu de s'intéresser à la grammaire ou d'autres disciplines, c'est que celle-ci attirait beaucoup de jeunes esprits brillants : l'agrégation d'histoire, supprimée en 1852 pour des raisons politiques, avait été réintroduite en 1860 et présentait un statut à la fois prestigieux et novateur. « Thèse de doctorat, manuel, ouvrages d'histoire divers témoignent d'un renouveau de la curiosité historique dans le milieu universitaire » (Gerbod, 1965, p. 129). Il ne faut pas négliger

¹ Pour l'implication directe de Foncin à l'AF, voir notre étude (Nishiyama, 2005).

non plus la possible influence de Victor Duruy (1811-94), historien et homme d'État, qui était maître de conférences en histoire à l'École Normale Supérieure, de 1861 à 1862, période pendant laquelle Foncin était justement élève de l'École.

Nous pouvons supposer que le cours d'histoire dispensé par Duruy n'est pas étranger au choix de spécialisation de Foncin. En effet, six ans après, Foncin sera appelé au lycée de Mont-de-Marsan pour la mise en œuvre d'un enseignement secondaire dit spécial, projet novateur lancé par Duruy, alors ministre de l'Instruction publique. La nomination de Foncin à ce poste suppose un lien non négligeable entre le maître et l'élève.

Foncin commence à travailler à Carcassonne comme professeur d'histoire et de géographie. La ville lui a plu, au point de consacrer deux ouvrages à la cité médiévale et méridionale : l'un sera un guide touristique d'inspiration scientifique destiné au grand public, l'autre une thèse en latin portant sur l'histoire de Carcassonne. Il gardera par la suite un bon souvenir de cette ville comme le montre la réédition, en 1902, de son guide touristique sur Carcassonne, trente-six ans après la première édition.

Après deux ans de séjour à Carcassonne, il est nommé le 8 octobre professeur d'histoire au lycée impérial de Troyes. Pendant son séjour à Troyes, il épouse Anne Sylvestre (? - 1887), en avril 1866. En dehors de cet événement personnel, il n'a laissé de son séjour à Troyes qu'une conférence portant sur les guerres napoléoniennes.

Le jeune professeur continue sa carrière itinérante. En 1866, il a été muté au lycée impérial d'enseignement secondaire spécial de Mont-de-Marsan, et cela sans doute à l'initiative de Duruy. À Mont-de-Marsan, il s'engage en mai 1867 dans la création de la Société des lettres, arts et sciences de Mont-de-Marsan avec des collègues. C'était la première association qu'il a mise en place comme secrétaire. À partir de là, il commence à s'intéresser à l'enseignement de la géographie, en publiant des manuels scolaires.

À la rentrée de 1868, il a été muté cette fois au lycée de Bordeaux, et le 29 décembre, il est nommé officier d'Académie, après quatre ans de service. On a peu de documents sur sa vie au moment de la guerre franco-prussienne, mais on sait que la défaite l'a profondément marqué. Ce que l'on sait, en revanche, c'est que dans cette ville portuaire, il participe activement à la vie associative ; en 1874 il se charge, en tant que secrétaire général, de la création de la Société de géographie commerciale de Bordeaux, la première association de France en la matière. Sa compétence scientifique, universitaire et ses activités associatives sont tant appréciées qu'il se voit confier un

cours de géographie commerciale à la Faculté des lettres de Bordeaux en 1874. L'année suivante, il demande au lycée un congé d'inactivité pour son cours de géographie, ce qui lui a sans doute servi à préparer sa thèse de doctorat. Ayant soutenu, le 30 octobre 1876, une thèse sur le ministère de Turgot du point de vue de l'histoire économique, accompagnée de sa thèse latine sur l'histoire de Carcassonne, il obtient le 20 novembre la chaire de professeur de géographie à la même Faculté. Dans le même temps, Foncin continue à œuvrer pour le développement de la Société de géographie commerciale et en gère le bulletin, avant d'en être désigné vice-président. En récompense de ces activités, il est nommé officier de l'Instruction publique le 24 août 1878.

L'année suivante, un décret du 15 avril 1879 appelle Foncin au poste de recteur de l'Académie de Douai. Jules Ferry (1832-93), ministre de l'Instruction publique d'alors, avait envisagé la rénovation de l'enseignement secondaire avec de nouveaux acteurs, dont Foncin fait partie. Dans cette ville du Nord, il s'est consacré à l'aménagement d'un enseignement secondaire pour les jeunes filles et à l'instauration de cours normaux pour les institutrices. Ce projet éducatif n'est pas nouveau, puisque Duruy en avait déjà eu l'idée sous le Second Empire. Pour ce qui est de son talent d'organisateur, il se manifeste de nouveau par la formation de l'Union géographique du Nord de la France, dont il devient président du bureau central. Il s'agit en effet de regrouper les sociétés de géographie, éparpillées dans la région. C'est à ce moment-là, au dire de son chroniqueur Perroud, qu'il était sur le point d'être envoyé comme recteur à Alger. Pourtant il a dû renoncer à ce projet pour des raisons politiques. Cela n'empêche pas qu'au ministère, il était question de créer pour lui un « poste de directeur de l'enseignement aux colonies » (Perroud, 1918, pp. 20-21). Tous ces travaux lui ont valu en 1880 une décoration de chevalier de la Légion d'honneur, après 19 ans et demi de service, avec une mention pour services exceptionnels.

Le 17 novembre 1881, Foncin quitte le terrain pour être appelé à la direction de l'enseignement secondaire au ministère de l'Instruction publique. Cette promotion relève sans doute d'une faveur de Paul Bert (1833-86), qui vient de se voir confier le portefeuille de l'Instruction publique dans le gouvernement de Léon Gambetta (1838-82). Or comment se fait-il que Foncin ait gagné la faveur de ce républicain au point de diriger la direction de l'enseignement secondaire ? Le lien entre Foncin et Bert semble reposer principalement sur une concordance de vues dans l'un des plus importants dossiers politiques de l'époque, à savoir l'enseignement secondaire des

jeunes filles.

Une des contributions majeures de Foncin a consisté à améliorer la qualité et la condition de l'enseignement des jeunes filles, jusqu'ici sous l'influence de l'Église. Or c'est Bert, député républicain, qui soutient de manière fervente le projet de loi instituant l'enseignement secondaire des jeunes filles à la Chambre des députés. Ce projet de loi, présenté le 28 octobre 1878 par le jeune député Camille Sée (1847-1919), proche de Ferry, est devenu la loi du 21 décembre 1880. Durant cette période, Bert s'applique à faire inscrire au budget un crédit important aux villes qui ouvriraient des cours secondaires de jeunes filles. Cette mesure budgétaire tombe au bon moment alors que Foncin occupe le poste de recteur à Douai. Foncin avait sans doute eu connaissance, avant tout le monde, des projets d'un député favorable à une politique éducative laïque en faveur des jeunes filles. Leur relation, fondée sur des convictions politiques partagées, résistera à l'épreuve du temps et c'est tout naturellement que Bert trouvera sa place parmi les membres fondateurs lors de la création de l'AF en juillet 1883, à Paris.

Cependant la chute de Léon Gambetta (1832-82) a conduit Foncin à une autre fonction, et il est nommé, le 9 février 1882, inspecteur général de l'Instruction publique, chargé d'inspecter les établissements d'enseignement primaire, secondaire et supérieur de l'Algérie ainsi que les Facultés des lettres d'Aix et de Montpellier, puis par l'arrêt du 21 mars 1882, comme inspecteur général de l'enseignement primaire en Corse et en Algérie. Il faut certainement y voir un effet du changement de gouvernement, Bert lui-même ayant quitté ses fonctions de ministre.

Foncin garde le statut d'inspecteur général jusqu'à sa retraite, en 1912, durant vingt-neuf ans. Étant chargé de l'inspection générale en Corse et en Algérie, Foncin a joué *de facto* le rôle d'inspecteur général pour les colonies, avant la mise en place du poste. Notre enquête révèle au moins deux tournées d'inspection en Algérie, l'une en mai 1882, l'autre en mai 1891.

C'est à partir de cette époque-là qu'il se met à travailler de façon inépuisable pour l'AF. À partir de la première réunion du 21 juillet 1883, il consacre toutes ses forces à l'organisation et à la vie de l'association, jusqu'à sa démission du poste de président le 15 avril 1914. Il a littéralement vécu pour l'AF durant plus de trente ans. Ce qui ne l'a pourtant pas empêché, en 1891, de se charger de la réorganisation de l'École coloniale en qualité de vice-président, s'occupant à la fois de la formation des indigènes et de celle des coloniaux français. Ses travaux dans le domaine de l'éducation et son action

de terrain lui ont valu de nouvelles récompenses ; il est nommé, le 31 décembre 1892, officier de la Légion d'honneur. C'est en 1897 qu'il donne sa démission de secrétaire général, pour être élu vice-président et secrétaire général fondateur. Foncin est élu président de l'AF en 1900, fonction qu'il va conserver jusqu'en 1914. Il prend sa retraite du ministère en 1911, avec le titre d'inspecteur général honoraire. Trois ans avant sa mort, Foncin est promu au grade de commandeur de la Légion d'honneur par le décret du 13 janvier, et il s'est éteint à Paris le 16 décembre 1916, à l'âge de 75 ans.

La vie et le parcours de Foncin, professeur d'histoire et de géographie, offre un exemple remarquable de promotion sociale sous la III^e République.

3 Duruy et l'enseignement secondaire spécial

Lorsque Foncin a commencé sa carrière de professeur d'histoire et de géographie à la fin du Second Empire, la réforme éducative, dans laquelle il a été directement impliqué, était en cours tant au niveau primaire que secondaire.

Or c'est son ancien professeur Duruy qui a repris le projet de réforme de Guizot de façon plus élargie, et qui a préparé la politique scolaire de Ferry avec moins de passion partisane. À son arrivée au ministère de l'Instruction publique, en 1863, Duruy a en effet aménagé les dispositifs éducatifs pour mieux préparer la population à la nouvelle société industrielle. Une des réformes majeures à cet égard est la mise en œuvre de l'enseignement secondaire dit « spécial ». Par rapport à l'enseignement secondaire classique visant la formation des élites, le terme « spécial » évoque la portée plus ou moins professionnelle de l'enseignement face au progrès économique et industriel, dont bénéficient les bourgeoisies agricoles, industrielles et commerciales. Les enfants de ces nouvelles bourgeoisies suivaient jusque-là l'enseignement classique, sans pour autant s'orienter vers les professions prévues pour cette filière. Le projet de Duruy cherche à adapter le curriculum scolaire à leurs besoins.

Duruy a entrepris la réforme éducative, non pas en commençant par les lycées de la capitale, mais par ceux de la province où il pensait rencontrer moins de résistance et d'opposition. La question des crédits disponibles pour ce projet se posait également ; faute de disposer de ses propres bâtiments, l'enseignement spécial devait partager les locaux de lycées ou de collèges classiques (Albertini, 1992, p. 52). Le premier lycée expérimental choisi était celui de Mont-de-Marsan, où Foncin a été appelé exprès pour cette filière. Le ministre lui-même s'est rendu au lycée lors de l'inauguration, ce qui témoigne du fait que ce lycée était considéré comme un « modèle d'enseignement

secondaire spécial pour la région sud-ouest de l'Empire » (*ibid.*, p. 129). Il y a prononcé un discours précisant le contenu et la portée de cet enseignement, et a présenté une argumentation pour défendre l'existence de la nouvelle filière liée au progrès de la société industrielle. Selon le ministre, il manquait une formation adéquate pour la population qui s'occupe de l'industrie, du négoce et de l'agriculture, ce dont ni les lycées classiques, ni les écoles primaires ne pouvaient tenir compte jusque-là. Il définit ainsi trois catégories du système éducatif en fonction des classes sociales : « l'ouvrier des champs et de la ville, par l'école primaire ; l'industriel, le négociant et l'agriculteur, par le collège spécial ; le magistrat, le savant, le lettré, par le lycée classique et nos écoles supérieures » (Duruy, 1866, p. 8).

Pour ce qui est du curriculum de cet enseignement, on a supprimé l'enseignement des langues classiques comme le latin et le grec, faute de leur trouver une utilité dans le milieu professionnel des élèves, et l'on accorde la préférence aux matières pratiques : « Enseignement moral et religieux, langue et littérature françaises, histoire et géographie, calcul, comptabilité et législation usuelles, voilà d'abord le fonds commun que tout le monde devra prendre » (*ibid.*, p. 4). Le reste est au choix des élèves ; selon les besoins, les langues vivantes pour les uns, le dessin ou l'économie politique pour les autres, par exemple, ce qui fait que « le caractère propre de l'enseignement spécial est donc la variété » (*ibid.*, p. 4). Cette variété, liée aux nécessités locales, se diversifie encore en fonction des villes : « l'influence locale peut donc s'exercer librement ; c'est la plus large décentralisation scolaire » (*ibid.*, p. 15).

Or quelle était la position de Foncin à l'égard de cette réforme ? Et quel rôle a-t-il joué dans la mise en pratique de l'enseignement spécial ? Lorsque cet enseignement a mis l'accent sur les mathématiques, les sciences naturelles, les langues modernes, l'histoire et la géographie, cette dernière est devenue « le symbole de l'enseignement moderne face à l'enseignement traditionnel classique » (Berdoulay, 1995, p. 89). La mise en valeur de sa spécialité l'a sans doute conforté dans son choix d'être un tenant de l'enseignement spécial, et même un partisan fervent de la politique éducative de Duruy.

Quelques années plus tard, Foncin a publié, lors de la mise en place de l'AF, un article portant sur l'instruction des indigènes en Algérie, dans lequel l'auteur ne se cache pas de défendre une approche des objectifs de l'école purement utilitaire :

Le décret reste muet au sujet du travail manuel dans les écoles. De l'aveu de tous les hommes compétents qui se sont occupés de l'enseignement des indigènes, c'est par l'apprentissage d'un métier surtout que nous attirerons à nous, que nous retiendrons dans nos écoles les jeunes Arabes et Berbères (Foncin, 1883, p. 46).

Foncin insiste surtout sur l'aspect utilitaire et professionnel de l'éducation des indigènes, au point de l'orienter uniquement vers la formation professionnelle dans le régime colonial. Quant à la langue, outil également nécessaire à la communication avec les colons, elle n'est pas négligée non plus, mais à un moindre degré :

C'est d'apprendre à toute la population indigène l'usage de notre langue. Qu'elle comprenne le français, qu'elle le parle, voilà l'essentiel. Qu'elle le lise, qu'elle l'écrive, cela est utile, mais à un moindre degré. Qu'elle fournisse des élèves à nos collèges et à nos lycées, ceci est déjà presque du luxe (Foncin, 1883, p. 15).

La finalité pratique et professionnelle que requiert l'enseignement peut dominer chez Foncin les caractéristiques de l'enseignement indigène, qu'il allait mettre en valeur ultérieurement, en particulier à partir des années 1890. Plus de vingt ans après, il soutient de manière ferme l'enseignement pratique et professionnel des indigènes dans les colonies, tout en souhaitant que les indigènes instruits apportent leur contribution à la colonisation française. Cette opinion semble découler plus ou moins directement de son expérience de l'enseignement secondaire spécial.

4 Apport à l'enseignement secondaire des jeunes filles

Nommé le 15 avril 1879 recteur de l'Académie de Douai, Foncin va élargir le champ de ses préoccupations professionnelles. Dans ce grand rectorat, il va s'occuper cette fois-ci de l'enseignement secondaire des jeunes filles.

L'enseignement de jeunes filles au XIX^e était presque entièrement sous la coupe de l'Église. Les filles sont élevées « sur les genoux de l'Église » (Mayeur, 2004, p. 123). Lorsque le christianisme a retrouvé une partie de son influence sous la Monarchie, après son écrasement par la Révolution, les clergés se sont appliqués à diffuser de nouveau les valeurs chrétiennes, et cela au moyen de l'éducation des femmes. L'enseignement des filles occupe une place capitale en vue de la reconquête

de la société car les femmes sont censées s'occuper des enfants à l'intérieur de la famille, y compris de leur éducation. La diffusion des valeurs chrétiennes auprès des femmes conduit dès lors les enfants à se familiariser avec l'Église, et inculquer progressivement ces valeurs aux jeunes âmes. C'est dans cette perspective que l'école paroissiale, toujours mixte, ainsi que les petites écoles ou l'institution au couvent se sont bien développées, et les religieuses, entre autres, ont trouvé leur vocation dans cet apostolat.

L'enseignement des filles était considéré, d'autre part, comme une affaire primordiale de la famille, d'autant plus qu'il suppose, conformément à l'esprit du temps, un apprentissage spécifique de la féminité, représenté par les travaux d'aiguille. De plus, comme beaucoup de femmes ne travaillaient pas en dehors de la maison, le chef de la famille ne percevait pas véritablement la nécessité ou l'utilité d'une instruction même élémentaire.

Lorsque Ferry a lancé un débat relatif à l'enseignement féminin à partir de 1870, le dossier était plus politique qu'éducatif. Les républicains réclamaient l'éducation féminine en termes d'égalité entre mari et femme, et soutenaient que les femmes, elles aussi, avaient le droit de participer à l'idéal républicain. Celui-ci passe aussi par la manière dont les époux réalisent l'égalité au sein de la famille. Comme Ferry l'affirme en 1870 : « il faut que la femme appartienne à la science ou qu'elle appartienne à l'Église » (Ferry, cité par Albertini, 1992, p. 57). Ces propos visaient directement le monopole du clergé. La politique éducative véhiculait fortement l'antagonisme entre la République et l'Église. Et encore le débat n'a-t-il guère touché les programmes, ce qui nous montre que la discussion était au fond plus politique qu'éducative.

Sous la III^e République, c'est à l'initiative de Sée, jeune député de l'entourage de Ferry, que la proposition de loi a été déposée à la Chambre, le 28 octobre 1878, et soutenue aussitôt par Bert et défendue vigoureusement par Ferry. Elle est devenue par la suite la loi du 21 décembre 1880 (Mayeur, 1973, p. 117).

Des difficultés sont apparues dès le début tant sur le plan financier que sur le plan du personnel. L'éducation féminine sous la III^e République a été conçue pour succéder aux cours de jeunes filles, mis en œuvre depuis le Second Empire, sans faire partie pour autant de l'Instruction publique, d'autant plus que la situation financière s'aggrave. La mise en place de cours était dès lors laissée à l'initiative locale, en particulier, municipale. Pour ce qui est des personnels compétents, la loi rencontre encore des difficultés à résoudre. En raison de la spécificité des programmes propres

aux filles comme les travaux d'aiguille, il manque des institutrices compétentes, à tel point qu'il faut attendre l'ouverture de l'école normale de filles, institutionnalisée par la loi de 1879, grâce à l'initiative de Bert.

Malgré des problèmes difficiles à résoudre, la politique de l'enseignement secondaire des jeunes filles comporte quelques points novateurs sur le plan éducatif : la laïcisation des programmes d'études. Cette mesure vise à rendre facultatif l'enseignement de la religion, tout en maintenant obligatoire cependant celui de la morale.

L'esprit de l'époque ne voulait ou ne pouvait pas encore concevoir une éducation féminine identique à celle des garçons, malgré le droit à l'éducation réclamé par les républicains. « Quelques notions de latin », facultatif par ailleurs dans les programmes, expliquent bien la portée de cette éducation ; on ne cherche pas à former des femmes savantes, à la différence de l'enseignement classique pour les garçons, mais ce cours était censé être utile « parce qu'un peu de latin complète la connaissance du français et qu'une mère instruite aimera à pouvoir suivre les premières études de son fils » (Berthelot *et alii*, 1885). L'enseignement élémentaire du latin ne sert donc qu'à renforcer le statut de la femme dans la famille.

Comment Foncin a-t-il agi pour mettre en œuvre cette réforme éducative ? Quelle a été sa contribution à l'égard de l'éducation féminine ? Deux documents au moins méritent d'être examinés pour mesurer son engagement ; l'un, les souvenirs d'un collègue, et l'autre, un discours prononcé lors de l'ouverture des cours pour les jeunes femmes. Dans le premier, un camarade de l'École Normale Supérieure décrit ses jours à Douai en ces termes :

Sa maison hospitalière était devenue comme le centre d'attraction de toute l'Université ; il mettait tout en mouvement en un temps où l'administration centrale, ayant tant de choses à créer, laissait aux recteurs une très grande initiative ; il organisait des cours secondaires pour les jeunes filles, des cours normaux pour former des institutrices en attendant les écoles normales, trop lentes à s'ouvrir, veillait personnellement sur les boursiers de licences, réglait l'avancement des répétiteurs de lycée et de collège, si négligés jusque-là, suscitait partout des conférences. Une fois par semaine, il se rendait à Lille, où la municipalité avait mis son cabinet à sa disposition, et y traitait sur place (ayant en horreur la paperasserie bureaucratique) les questions intéressant ce grand centre

(Perroud, 1918, pp. 19-20).

Ce passage éclaire à bien des égards le travail du recteur en tant qu'éducateur dans le Nord : éducation féminine, surveillance morale des élèves, administration des établissements scolaires et organisation de conférences, sans parler de ses activités associatives en tant que géographe.

Pour ce qui est de l'engagement du recteur pour l'éducation de jeunes filles, Foncin a essayé de créer, de sa propre initiative, un cours normal supérieur d'institutrices à Douai en 1879, malgré les difficultés financières du ministère. En effet son projet a devancé le projet de Bert pour la création de l'École normale. Son initiative étant novatrice, la circulaire annonçant la fondation du cours normal supérieur a été reproduite dans la *Revue pédagogique* en 1880 (Foncin, 1880). Ce n'est pourtant pas la première fois que Foncin s'occupait de l'enseignement des jeunes filles. Il avait déjà organisé des cours d'essai à Mont-de-Marsan, et à Bordeaux il a fait partie de l'association universitaire qui les professe (Foncin et Carette, 1880, p. 3). Pour son expérience en la matière, il ne reste pas d'autres documents que son propre témoignage.

Foncin a prononcé, en 1880, un discours lors de l'inauguration des « cours d'enseignement secondaire pour les jeunes filles » à Abbeville, qui exprime avec une certaine précision son point de vue sur ce dossier. Il divise l'enseignement des jeunes filles en quatre types : cours en externat, instituts ou externats surveillés, pensionnats subventionnés, collèges municipaux, sans privilégier l'un ou l'autre. Il développe ensuite son point de vue sur l'éventuelle création d'un lycée de filles, entretenu directement par l'État, ce qui n'était pas encore mis en place. Foncin n'oublie pas de mentionner, dès le début, la dimension patriotique de l'éducation féminine, en évoquant le discours de Sée. Le ton devient particulièrement grandiloquent à la fin du discours :

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

Ce point de vue sur la France ne tient pas seulement à l'originalité de Foncin, mais il est présent de façon générale dans les mentalités de l'époque. Les moyens du redressement de la nation varient en fonction des prises de position sociales et politiques de l'orateur. En tant que recteur, Foncin se doit de souligner que l'éducation en général, et l'éducation féminine en particulier, jouent un rôle prépondérant pour relever la patrie :

L'absence d'enseignement secondaire pour les femmes entretient l'anarchie intellectuelle de la nation. La plupart des femmes sont restées étrangères aux idées, aux sentiments de la France républicaine et moderne. Le jour où l'unité aura été rétablie dans les âmes, ce jour-là seulement le relèvement de la patrie sera définitif et complet (*ibid.*, p. 5).

Le recteur cherche à former les femmes à l'esprit républicain au moyen de l'enseignement secondaire, et c'est pour cela qu'il réclame « le même droit à s'instruire » pour elles. Foncin pratique littéralement l'idéologie républicaine formulée par Ferry en ces termes : « L'égalité d'éducation, c'est l'unité reconstituée dans la famille » (Ferry, cité par Albertini, 1992, p. 57).

Il reconnaît par ailleurs une autre valeur propre aux femmes. Il s'agit du rôle éducatif des femmes quand elles élèvent les enfants. Ce sont elles qui pouvaient et devaient se faire les premières instructrices des futurs citoyens républicains :

Mais il faut à tout prix que la femme y ait cette place à laquelle elle a droit ; et pour l'avoir il faut qu'elle mérite de la garder. Elle ne sera réellement l'égale de son mari que si l'éducation intellectuelle et morale qu'elle aura reçue l'a préparée à comprendre toutes ses idées, à partager toutes ses peines et toutes ses joies ; elle n'aura d'autorité véritable sur ses enfants que si elle est capable d'être leur premier, je dirais même leur meilleur professeur (Foncin et Carette, 1880, p. 5).

L'Église essaie d'inculquer les valeurs catholiques aux enfants au moyen de l'éducation féminine, et Foncin, de son côté, va faire appel au même procédé de propagande à l'égard de l'idée républicaine.

La mise en pratique de l'enseignement des jeunes filles a-t-elle eu des

conséquences pour l'évolution intellectuelle du futur secrétaire général de l'AF ? On peut répondre par l'affirmative puisque l'AF reconnaît, dès le début, l'adhésion des femmes en tant que membres à part entière, ce qui était rarement le cas dans d'autres mouvements associatifs. Cette ouverture aux femmes n'est probablement pas sans rapport avec son expérience à Douai. Dans la même perspective, l'AF a admis la participation des femmes aux cours de vacances dès le début, en 1895, ce que le bureau présente, à juste titre, comme une des caractéristiques de l'AF :

La question des droits de la femme, dont on dispute ailleurs avec plus de bruit que d'effet, se trouve résolue ici très pacifiquement. Il n'y a de privilège pour personne ; tous et toutes ont accès à tous les genres d'étude (*BAF*, 1897, n. 65, p. 12).

Foncin considère, en général, la femme comme le premier et même le meilleur professeur de ses enfants, comme il le note par exemple dans le fascicule pour l'AF, publié lors de l'Exposition universelle en 1889 :

L'AF s'adresse particulièrement aux femmes françaises, aux mères qui sont les premières institutrices de leurs enfants, qui leur apprennent les premières à balbutier la langue française et qui ont reçu en dépôt dans leur berceau *l'âme de la patrie* (Alliance française, 1889, p. 9).

On retrouve ici l'idée de la femme comme éducatrice, tant sur le plan langagier que du point de vue patriotique. Notons que ce thème n'appartient pas exclusivement à Foncin, mais reste « l'un des thèmes favoris de la pensée du XIX^e siècle » (Mayeur, 2004, p. 129). Ce qui témoigne d'une pensée sans doute personnelle mais profondément enracinée dans son milieu intellectuel et dans son époque.

Il faut cependant relativiser son point de vue sur l'enseignement des jeunes filles, surtout quand il s'agit de l'éducation des filles indigènes. Dans un discours prononcé en Alger le 12 mai 1891, Foncin se montre assez réticent à engager leur éducation pour mieux résoudre les problèmes dans les colonies : « Ainsi, pour le moment, il est tout à fait superflu de toucher au problème si délicat de l'éducation des filles. » (Foncin, 1891, p. 74)

On ne trouve pas d'évolution de son point de vue en la matière, sauf probablement pour les Kabyles. Foncin précise clairement qu' « il serait prématuré, sauf peut-être en Kabylie, de vouloir instruire les jeunes filles indigènes. » (Foncin, 1896b [1886], p. 106). La distinction des Kabyles vis-à-vis des autres indigènes est une des spécificités de la politique coloniale en Algérie. Il faut, par exemple, évoquer ici le cas d'une certaine Fatima, jeune institutrice kabyle, qui « parle notre langue avec une pureté irréprochable ; (...) d'esprit et de cœur, c'est une Française » (Foncin, 1892, p. 182). Foncin a constaté, même si la citation ne concerne qu'une seule personne, la réussite de la francisation chez les Kabyles. Loin d'en tirer des conclusions générales, Foncin ne soutiendra guère la cause de l'éducation des filles indigènes dans les colonies, alors qu'il s'était montré un partisan assez zélé de l'enseignement des jeunes filles en métropole.

5 Conclusion

Intellectuel républicain, Foncin a joué un rôle très significatif dans le milieu éducatif du dernier tiers du XIX^e siècle, en prenant part à la mise en place de l'enseignement secondaire spécial ainsi que de l'enseignement secondaire des jeunes filles. Ces expériences ont nourri la réflexion du secrétaire général de l'AF, au point de le convaincre de l'utilité professionnelle de l'enseignement des langues, ce qui a abouti dans une certaine mesure à son engagement pour l'enseignement aux indigènes dans les colonies. D'autre part, l'ouverture des actions de l'AF aux femmes semble aussi trouver son origine dans son action en faveur de l'enseignement secondaire des jeunes filles. L'organisation de l'AF n'est jamais fortuite, mais bien programmée par rapport aux incidents politico-éducatifs de l'époque.

Références

- (Anonyme) (1916), « Nécrologie, Pierre Foncin », *Bulletin de la Société de géographie et d'études coloniales de Marseille*, 40, pp. 200-201.
- Albertini, Pierre (1992), *L'École en France XIX^e - XX^e siècle : de la maternelle à l'université*, Paris : Hachette.
- Alliance française (1889), *Alliance française, association nationale pour la propagation de la langue française dans les colonies et à l'étranger*, Paris : Alliance française.
- Alliance française (1897), *Bulletin de l'Alliance française*, 65.

- Balteau, Jules (1979), « Pierre Foncin », *Dictionnaire de biographie française*, XIV, Paris : Letouzey et État.
- Berdoulay, Vincent (1995), *La formation de l'école française de géographie*, Paris : Comité des travaux historiques et scientifiques.
- Berthelot, Pierre *et alii* (1885), *La Grande Encyclopédie*, Paris : Lamirault, 31 vol. (articles : « Paul Bert », « enseignement secondaire », « Victor Duruy », « Pierre Foncin », « inspecteur »).
- Broc, Numa (1976), « Patriotisme, régionalisme et géographie : Pierre Foncin (1841-1916) », *L'information historique*, 38, pp. 30-33.
- Bulletin administratif du ministère de l'Instruction publique*, publié depuis 1850, Paris.
- Duruy, Victor (1866), *Discours prononcé par son excellence M. le ministre de l'Instruction publique, le 15 octobre 1866, à l'inauguration du lycée d'enseignement spécial de Mont-de-Marsan*, Rennes : Oberthur & fils imprimeurs de l'académie.
- Duthil, J. B. (1925-1926), « Pierre Foncin », *Revue de géographie commerciale*, pp. 5-20.
- Foncin, Pierre (1880), « Fondation d'un cours normal supérieur d'institutrice à Douai », *Revue pédagogique*, 5, pp. 631-632.
- Foncin, Pierre (1883), « L'instruction des indigènes en Algérie », *Revue Internationale de l'enseignement*, 15 août, pp. 3-47.
- Foncin, Pierre (1891), « Conférence sur l'Alliance française et l'instruction des indigènes d'Algérie », *Bulletin de l'Alliance française*, 37, pp. 71-75.
- Foncin, Pierre (1892), « Fatima et la politique française en Algérie », *Revue politique et littéraire, revue bleue*, t. 49, n. 6, 6 février, pp. 182-184.
- Foncin, Pierre (1895a), « Notices sur Joseph Foncin », *Extrait du Bulletin de l'Association des anciens élèves de l'École Normale pour 1895*, pp. 3-7.
- Foncin, Pierre (1895b [1886]), « Algérie », in Rambaud, Alfred, *La France coloniale*, Paris : Armand Colin et cie éditeurs, pp. 42-127.
- Foncin, Pierre et Carette, Albert Alexandre (1880), *Université de France. Ville d'Abbeville. Enseignement secondaire des jeunes filles. Inauguration des cours. [15 décembre 1880. Discours du recteur de l'Académie de Douai, Pierre Foncin, et du maire d'Abbeville, Albert Carette.]*, Abbeville : Imprimerie E. Caudron.
- Gerbod, Paul (1965), « La place de l'histoire dans l'enseignement secondaire de 1802 à 1880 », *L'information historique*, XXVII, pp. 123-130.

- Gouvernatis, A. de (1888), « Pierre Foncin », *Dictionnaire international des écrivains du jour*, Florence : L. Nicolai, 3 vol.
- Havelange, Isabelle, Huguet, Françoise, Lebedeff, Bernadette (1986), *Les inspecteurs généraux de l'Instruction publique, dictionnaire biographique 1802-1914*, Paris : INRP & Éditions du CNRS.
- Lermina, Jules (1884), « Pierre Foncin », *Dictionnaire universel illustré biographique de la France contemporaine*, Paris : L. Boulennger, Tresse et Stock.
- Mayeur, Françoise (2004), *Histoire de l'enseignement et de l'éducation, tome III De la Révolution à l'École républicaine (1789-1930)*, Paris : Perrin.
- Mayeur, Jean-Marie (1973), *Les débuts de la III^e République 1870-1898, Nouvelle histoire de la France contemporaine 10*, Paris : Seuil.
- Nishiyama, Noriyuki (2005), « La langue française produit-t-elle des "Français" ? : la stratégie de diffusion du français par l'Alliance Française au sein de l'Empire colonial », in Calvet, Louis-Jean et Griolet, Pascal, *Qu'est-ce que l'impérialisme linguistique ?*, Aix-en-Provence : INALCO/EDISUD, pp. 119-133.
- Perroud, C. (1918), « Pierre Foncin », *Association amicale de secours des anciens élèves de l'École normale supérieure*, pp. 18-21.
- Pfister, Christian (1917), « Chronique (notice nécrologique de Pierre Foncin) », *Revue historique*, t.124, pp. 430-431.
- Vapereau, Gustave (1893), « Pierre Foncin », *Dictionnaire universel des contemporains*, 6^e éd, Paris : Hachette.
- Vidal de la Blache, Paul (1917), « Nécrologie : Pierre Foncin », *Annales de géographie*, 139-144, pp. 67-70.