



HAL
open science

Problématiser la colonisation européenne des XIXe-XXe siècles au collège à travers les sources coloniales des élèves

Rachel Ceyrac

► To cite this version:

Rachel Ceyrac. Problématiser la colonisation européenne des XIXe-XXe siècles au collège à travers les sources coloniales des élèves. Education. 2019. dumas-02417589

HAL Id: dumas-02417589

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02417589v1>

Submitted on 18 Dec 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la
Formation »**

Mention second degré

**Problématiser la colonisation européenne des XIXème-XXème
siècles au collège à travers les sources coloniales des élèves.**

Écrit réflexif

soutenu par

Rachel Ceyrac

le 20 mai 2019

en présence de la commission de soutenance composée de :

Gaïd Andro, directrice de mémoire et

Sylvain Doussot, membre de la commission.

ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT

Je soussignée Rachel Ceyrac, déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document, publiés sur toute forme de support, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce mémoire.

Table des matières

Introduction	2
Première partie : L'approche épistémologique et didactique du fait colonial et de la source.	5
I) Un renouvellement historiographique récent du fait colonial	5
A) D'une histoire « par le haut » à une histoire « par le bas »	5
B) Le travail de la source par les historiens	7
II) La démarche historique des élèves	8
A) La problématisation chez les élèves	8
B) La place du document à l'école	10
Deuxième partie : Faire problématiser la notion de « sociétés coloniales » aux élèves.....	12
I) L'approche des manuels scolaires : une histoire européocentrée	12
II) Comment problématiser le concept de « société coloniale » avec les élèves ?	
14	
Troisième partie : Bilan et analyse de terrain.....	19
I) Initier les élèves à la démarche historique	19
II) Que retenir du concept de « société coloniale » ?	24
Conclusion	30
Bibliographie	31
Annexes	34

Introduction

« Peut-être sommes-nous à un moment charnière où mémoire et histoire de la colonisation française entrent en interaction, où « la réappropriation complexe du passé colonial » est susceptible de constituer enfin, un demi-siècle après les décolonisations, un espace de discussion et d'analyse, en prise avec une demande sociale émergente ? ¹ »

C'est dans un contexte particulier qu'est celui de l'année 2005 en France que les historiennes Sophie Dulucq et Colette Zytnicki choisissent de se questionner autour des enjeux mémoriels et historiques de la colonisation française. En effet, l'année 2005 correspond à ce que l'historien Romain Bertrand a décrit comme une « guerre ouverte des mémoires du fait colonial ». ² Sans rappeler tous les événements inhérents à cette année, il s'agissait de la mise en débat dans –et par- la société du moment colonial et de toutes ses conséquences sur les anciens pays colonisés notamment s'agissant des rôles qu'avaient pu jouer la France d'un côté et les autorités des sociétés coloniales d'autre part. Deux types de discours s'affrontent alors pour comprendre ce qu'on nomme le fait colonial. Tout d'abord, un discours mémoriel qui affiche une position anticoloniale et dénonce exclusivement la violence qu'a pu être cette période de colonisation. Puis, n'étant pas en rejet total de ce discours mémoriel, l'on trouve la mise en récit historique du fait colonial « comme un processus à deux temps (c'est-à-dire comme séquence composée d'un moment de violence, moralement condamnable, suivi d'un moment modernisateur, éthiquement admissible) ». ³ Cette

¹ Dulucq, Sophie et Zytnicki Colette, « Penser le passé colonial français. Entre perspectives historiographiques et résurgence des mémoires », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, vol. n° 86, n°2, 2005, p 3.

² Bertrand Romain, « Les sciences sociales et le « moment colonial, de la problématique de la domination coloniale à celle de l'hégémonie impériale » dans *Questions de Recherche*, n° 18, juin 2006, p 3.

³ *Ibid*, p 4.

mise en tension entre histoire et mémoire de la colonisation française soulevée en 2005 ressurgit régulièrement dans l'espace public notamment à l'occasion de réformes scolaires et de modifications du programme d'histoire-géographie-EMC. Les débats que ce thème suscite dans la société mais aussi à l'école et les controverses qu'elle peut soulever font de la colonisation une question socialement vive.

Les programmes d'histoires issues des deux dernières réformes à savoir la réforme de 2008 au collège et la dernière mise en place à la rentrée de septembre 2016 sont « à la croisée de toutes ces nouvelles pistes produites par le politique et le champ académique »⁴. En effet, ces deux réformes ont permis d'insérer dans le programme d'histoire de la classe de 4^{ème} la notion de « colonie » passée désormais sous l'appellation de « société coloniale » comme l'objet d'une étude à part entière. Le choix de centrer un chapitre autour du terme de société coloniale invite les professeurs et donc les élèves à décentrer le regard de l'Europe et donc de la vision européocentrée du processus de colonisation des XIX^{ème}-XX^{ème} siècles. A première vue, l'insertion de ce concept dans le programme laisserait donc à penser que le champ scientifique se soit inséré progressivement dans le champ scolaire.

Cependant, et c'est ce qui dans un premier temps à guider mon questionnement, dans les manuels ainsi que dans la pratique de ce chapitre en classe, le concept de société coloniale n'est abordé que par le prisme de l'axe européen. Le choix des documents n'invite pas les élèves à décentrer leur regard et donc à comprendre toute la complexité des sociétés coloniales. Ces dernières ne se veulent pas seulement des sociétés sous domination européenne où pour asseoir le pouvoir il aurait fallu nécessairement l'existence d'un cadre répressif. Au contraire, l'insertion de ce concept invite les élèves à se questionner sur la complexité des rapports des sociétés coloniales avec l'Europe notamment en portant le regard sur les acteurs de ces sociétés et non plus seulement sur les élites métropolitaines comme dans le cas de la France.

C'est donc tout d'abord le travail du document sur ce chapitre de 4^{ème} qui m'a interpellé. Le travail du document, que je nommerai également ici la source, étant le cœur du métier d'historien, il est bien évidemment au centre des apprentissages de la

⁴ De Cock, Laurence. « Un siècle d'enseignement du « fait colonial » dans le secondaire de 1902 à nos jours », *Histoire @Politique*, vol n° 18, n0 3, 2012, p 70.

discipline. Je me suis encore une fois interrogée sur la place qu'occupe le document dans la compréhension du vécu des sociétés coloniales. Les premières recherches ont montré que bien trop souvent, dans les manuels, il y a une utilisation excessive des documents textuels qui donnent à voir en majorité le point de vue européen sur les sociétés coloniales.

Ainsi, j'ai choisi de m'interroger sur la manière dont les élèves pouvaient, à travers le travail de sources historiques de différentes natures, comprendre le concept de sociétés coloniales et surtout la manière dont les élèves pouvaient complexifier ce concept en travaillant sur des archives issues des colonies et ainsi sortir d'une vision qui se veut celle d'une domination violente des Européens sur les pays colonisés au XX^{ème} siècle. Enfin l'une de mes autres interrogations porte sur la façon dont on peut, à travers des sources fournies par les élèves, prendre en charge la mémoire des familles anciennement issues de l'immigration et ainsi mieux appréhender le renouvellement de l'écriture de l'histoire de la colonisation comme histoire connectée et non plus une histoire seulement européenne ou française. Cette dernière interrogation m'est venue à l'occasion de mes visites dans la classe de 4^{ème} de mon tuteur M.Pandolfo, professeur d'histoire-géographie au collège Debussy à Nantes, dont les élèves ont des familles en majorité issues de l'immigration maghrébine.

Tout d'abord, il semble important de cerner les enjeux scientifiques et didactiques autour du fait colonial et de la source notamment en insistant sur le travail de nouvelles archives lié au renouvellement historiographique opéré depuis les années 1990. Ensuite, il s'agit de présenter la réflexion menée autour de l'utilisation de la source avec les élèves pour leur permettre de problématiser les différents rapports existants entre Européens et pays colonisés. Enfin, un bilan sera nécessaire pour montrer la façon dont ce travail a pu permettre d'initier les élèves à la démarche historique ainsi que les obstacles et les limites rencontrés.

Première partie : L'approche épistémologique et didactique du fait colonial et de la source.

I) Un renouvellement historiographique récent du fait colonial

A) D'une histoire « par le haut » à une histoire « par le bas »

Les historiennes Sophie Dulucq et Colette Zytnicki affirment que, « l'histoire coloniale a, dès l'origine, occupé une position périphérique dans le champ de la discipline »⁵. En effet, selon elles, il faut remonter aux années 1930 pour comprendre la place particulière qu'elle occupe dans la société. Le fait colonial est à la fois un champ étudié par une communauté d'historiens et « ancré dans le monde politique et dans celui des affaires ».⁶ Son écriture consiste alors en majeure partie à justifier le processus de colonisation des Européens sur les pays colonisés notamment en Afrique.

Un premier groupe de travaux s'inscrit dans le champ des *colonial studies* : il s'agit de recherches d'historiens et d'anthropologues qui se sont donnés comme ambition d'intégrer les multiples aspects de la situation coloniale. Ils se sont efforcés de souligner toutes les médiations entre colonisateurs et colonisés ainsi que les « tensions » qui ont marqué l'exercice de la domination coloniale. En 1951, dans l'article intitulé « Situation coloniale. Approche théorique »⁷, l'anthropologue Georges Balandier marque une rupture en étudiant dans sa globalité la situation coloniale, autrement dit pour la première fois il s'agit de « saisir historiquement »⁸ cet objet sociologique et les acteurs y participant. Son analyse ne fait pas suite directement dans le champ disciplinaire alors marqué dans les années 1960 par une histoire marxiste dénonçant prioritairement le colonialisme européen.

Le fait colonial est alors, selon les mots de l'historien Romain Bertrand, « un champ d'études laissé en friche – ou plus précisément en jachère – durant près de deux

⁵ Dulucq, Sophie et Zytnicki Colette, « Penser le passé colonial français. Entre perspectives historiographiques et résurgence des mémoires », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, vol. n°86, n°2, 2005, p 7.

⁶ *Ibid*, p 8.

⁷ Georges Balandier, « La situation coloniale. Approche théorique », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol n°11, 1951.

⁸ *Ibid*, p 44-79, p. 76.

décennies [...] jusqu'au tournant des années 1990, lorsqu'il devient un lieu central des débats de sciences sociales ».⁹

Souhaitant profondément modifier l'approche du fait colonial, des historiens du monde indien se constituent en un collectif dit des *Subaltern Studies*. Leur démarche est alors doublement critique : à la fois de l'histoire coloniale dite traditionnelle mais aussi de la vaste épopée nationaliste qui lui avait succédé après l'indépendance. Il s'agit pour ces historiens menés par Ranajit Guha d'appréhender les formes de contestation politique des masses indiennes et d'évaluer leur rôle historique, de redonner une voix aux subalternes.

Sans être en rupture avec le courant des *subaltern studies*, un troisième ensemble de travaux très divers regroupés sous l'appellation de *Postcolonial Studies* se développe au début des années 1990. Ce courant a trouvé son moment fondateur avec la publication en 1978 de l'ouvrage d'Edward Saïd, *Orientalisme*. En prenant toujours sur des textes, il y montre comment le discours occidental a produit ce qu'on nomme l'Orient. Ses recherches ont évoqué l'idée d'une « colonialité », tendance essentielle de la culture occidentale depuis le XVI^{ème} siècle. Ce courant s'élargit par la suite en incluant davantage « les « colonisés de l'intérieur » que sont les dominés dans les sociétés colonisatrices »¹⁰.

En France, les *postcolonial studies* ont trouvé un écho dans la communauté. Parmi les ouvrages qui ont permis de renouveler l'histoire du fait colonial on peut citer l'ouvrage de Gérard Noiriel intitulé *Le creuset français* datant de 1988 qui conceptualise l'histoire de l'immigration française. Cet historien a notamment montré la manière dont les immigrés du XIX^{ème} siècle et leurs descendants se sont progressivement intégrés à la nation française. Gérard Noiriel est également un des premiers historiens à intégrer dans ses ouvrages une réflexion pédagogique concernant ce sujet qu'est l'immigration.

D'autres courants historiographiques, dont l'histoire connectée et l'histoire globale, se sont intéressés au fait colonial dans leurs recherches. Souhaitant sortir d'une vision européocentrée de la colonisation, les historiens réinterrogent ce processus en

⁹ Bertrand Romain, « Les sciences sociales et le « moment colonial », *op.cit.*, p 6.

¹⁰ Sibeud Emmanuelle, « *Post-Colonial et Colonial Studies: enjeux et débats* », *Revue d'histoire moderne & contemporaine*, vol. no 51-4bis, no. 5, 2004, pp. 87-95.

questionnant les acteurs et en décentrant leur regard en utilisant les sources coloniales.

B) Le travail de la source par les historiens

« Que le document soit éventuellement le point de départ du travail de l'historien ne doit en aucun cas faire disparaître le fait qu'il est d'abord non seulement le produit de sa société, mais un objet produit ».¹¹

Selon l'historien Joseph Morsel, la source n'est en une que grâce à l'exploitation que fait l'historien du document. Ainsi, pendant longtemps seuls les textes ont été exploités par les historiens et seuls ces derniers étaient considérés comme des sources historiques car exploitées. La manière dont les historiens définissent la source est héritée en partie de l'école méthodique de la fin du XIX^{ème} siècle. Celle-ci a laissé pour la communauté des historiens une méthode, des techniques concernant l'étude du document. Les historiens Langlois et Seignobos expliquent en 1898 que « l'histoire se fait avec des documents »¹². Pour ces historiens, « l'histoire dispose d'un stock de documents limité ; les progrès de la science historique sont limités par là même »¹³. « Ces documents » se réduisent dans leurs études à des textes écrits. Les sources textuelles restent privilégiées par les historiens dans leurs recherches mais l'idée que seul ce type de sources peut nous éclairer sur les faits et les sociétés passées a été remis en cause depuis par les historiens notamment au milieu du XX^{ème} siècle par l'école des Annales.

Lucien Febvre, l'un des fondateurs de cette école, explique dans son ouvrage intitulé *Combats pour l'histoire* que « l'histoire se fait avec des documents écrits, sans doute. Quand il y en a. Mais elle peut se faire, elle doit se faire, sans documents écrits s'il n'en existe point ». Il ajoute un peu plus loin la nature des sources que peuvent exploiter les historiens pour combler l'absence d'informations des textes : « des mots. Des signes. Des paysages et des tuiles. Des formes de champ et de mauvaises herbes. Des éclipses de lune et des colliers d'attelage. Des expertises de pierres par

¹¹ MORSEL Joseph, « Les sources sont-elles « le pain de l'historien » ? », *Hypothèses*, vol. 7, no. 1, 2004, pp. 271-286.

¹² LANGLOIS Charles-Victor et SEIGNOBOS Charles, *Introduction aux études historiques*, Paris, Éditions Kimé, 1992 [1898], p. 29.

¹³ *Ibis*, p 253.

des géologues et des analyses d'épées en métal par des chimistes »¹⁴. L'école des Annales a permis aux historiens d'ouvrir le champ historique aux autres disciplines et donc de s'intéresser à d'autres types de sources.

Ce renouvellement historiographique donne donc une place importante aux sources issues des colonies : récits et témoignages des acteurs jusqu'alors mis de côté par les historiens soit en raison de l'historiographie traditionnelle qui ne prenait en compte dans leurs recherches que les témoignages des élites, soit en raison de la difficulté pour nombre d'historiens de traduire les sources issues des colonies. Bien évidemment, la relecture du fait colonial à travers l'étude des sources coloniales interroge la façon dont la société s'en est emparée et l'a transposée à l'école.

II) La démarche historique des élèves

A) La problématisation chez les élèves

« L'enseignement de l'histoire a pour mission de développer l'aptitude des élèves à interroger et à comprendre des phénomènes sociaux passés et présents, à construire une opinion personnelle argumentée et pertinente à leur sujet. »¹⁵

Pour permettre aux élèves de se confronter à un questionnement historique, il faut nécessairement passer par un processus qui est celui de la problématisation et de la conceptualisation. Pour Vygotski, il existe une interaction entre ce qu'il a nommé les concepts spontanés de l'enfant et les concepts scientifiques, ici historiques¹⁶. La définition des concepts spontanés ou quotidiens sont construits *a posteriori* alors que les concepts scientifiques nécessitent à l'école de construire la définition avant de pouvoir être remobilisé dans différentes situations. Gérard Vergnaud rappelle à ce sujet « qu'un concept [scolaire] ne peut être réduit à sa définition, du moins si l'on s'intéresse à son apprentissage et à son enseignement, c'est à travers des situations et des problèmes à résoudre qu'un concept acquiert du sens pour l'enfant »¹⁷.

¹⁴ FEBVRE Lucien, *Combats pour l'histoire*, Paris, Armand Colin, « L'ancien et le nouveau », 1992 [1^e édition 1953], p 487.

¹⁵ FINK Nadine, *Paroles de témoins, paroles d'élèves*, Peter Lang SA, Editions scientifiques internationales, Berne, 2014, p 81.

¹⁶ VYGOTSKI Lev, *Pensée et langage*, La Dispute, 1997, p 289-290.

¹⁷ VERGNAUD Gérard, « La théorie des champs conceptuels », *Recherches en didactique des mathématiques*, vol n°10, n°23, Grenoble, la Pensée Sauvage, p 135.

Ainsi, pour faire construire aux élèves un concept historique, comme celui de société coloniale dont il s'agit ici, il faut nécessairement ne pas dissocier les contenus de savoir avec les activités réalisées en classe. C'est d'ailleurs une des caractéristiques de la discipline en histoire, ce que Sylvain Doussot interroge lorsqu'il explique que « parmi les dichotomies impensées de l'histoire scolaire, celle qui sépare les contenus de savoir des pratiques pédagogiques est certainement l'une des plus profondément inculquée par le système d'enseignement (primaire, secondaire et supérieur) dans lequel les enseignants (et les chercheurs) sont immergés depuis leur expérience d'élèves ».¹⁸ Parmi ces pratiques pédagogiques, on peut citer celle qui est dominante et qui consiste à faire une étude de document en histoire en répondant à des questions préparées par le professeur en amont et qui sont peu soumises à la critique. En effet, selon Nicole Tutiaux-Guillon, « le bien-fondé [du document] comme source et leur crédibilité comme vecteur de connaissance ne sont pas mis en doute : l'enseignant en garantit la pertinence ou la véridicité »¹⁹. Ainsi, l'esprit critique censé être travaillé en classe avec les élèves notamment lorsqu'il s'agit de travailler sur des sources historiques est écarté. En effet, la démarche de l'historien qui consiste à se questionner sur le contexte d'élaboration du document ou encore le point de vue de l'auteur sont des interrogations qui sont le plus souvent écartées de l'étude du document en classe. Lorsque les élèves sont dans l'exercice de « critique du document », ces derniers sont davantage dans un exercice consistant à faire coïncider le document avec ce qu'ils savent du passé. Autrement dit, le document serait un « substitut de la réalité [...] qui représente le monde tel qu'il fut ou tel qu'il est »²⁰.

Ainsi, pour mettre les élèves face à une situation problème, il faudrait questionner la place du document en histoire notamment en tant qu'objet de savoirs.

¹⁸ Sylvain Doussot, « Savoirs vs pratiques en histoire : effets et conditions didactiques de dépassement d'un inconscient scolaire disciplinaire », *Éducation et didactique* [En ligne], 11-2, 2017, mis en ligne le 06 décembre 2018, consulté le 28 avril 2019.

¹⁹ TUTIAUX-GUILLON Nicole, « Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : l'histoire-géographie dans le secondaire français » dans *Compétences et contenus*, AUDIGIER François et TUTIAUX-GUILLON Nicole (dir.), De Boeck, Bruxelles, 2008, p 120.

²⁰ *Ibid.*, p 119.

B) La place du document à l'école

Dans l'enseignement de la discipline historique, la place du document tient une place centrale. Le ministère de l'Education nationale rappelle d'ailleurs que « l'étude des documents se situe au cœur de la pratique quotidienne de la classe en histoire-géographie ».

Les documents sont largement utilisés dans les classes, tant en histoire qu'en géographie. Ils ont souvent pour fonction d'être des documents d'accroche ou des documents servant à illustrer un événement ou un concept historique. Cette place particulière qu'occupe le document en histoire en tant que document d'illustration invite peu les élèves à considérer ce dernier comme une source et donc à le problématiser.

Dans les années 1990, François Audigier met en évidence le modèle des « 4R » pour expliquer en effet que les élèves ont un rapport particulier à l'histoire et au document²¹. Selon lui, les élèves attendent du document un réalisme du passé. Il n'y aurait pas d'interprétation. Ils vont avoir l'impression d'avoir une vision « vraie » du passé, une vision réaliste de l'histoire. C'est d'ailleurs ce qu'écrivait au début des années 1970 Paul Veyne dans son ouvrage *Comment on écrit l'histoire* dans lequel il montre l'omniprésence du récit en histoire, qu'il qualifie de « roman vrai ».

Le nombre souvent important des documents peut conduire l'élève à un rapport routinier au document, habitué à y prélever des informations, il risque de perdre de vue le statut de source et de ne jamais envisager que le document puisse être critiquable. Or c'est un des enjeux majeurs de nos disciplines. Les professeurs d'histoire-géographie ont bien évidemment conscience qu'il faut considérer que chaque document qu'on nous donne a une intention et c'est là le but de l'apprentissage du regard critique en histoire. Cependant, dans la pratique en classe ce rapport au document reste souvent implicite. En effet, les professeurs ainsi que les élèves ont pour habitude lorsqu'ils étudient un document en histoire d'en donner les éléments contextuels à savoir sa nature, l'auteur ainsi que la date. Après cette présentation du document, les questions suivantes concernent le contenu du document, « ce qui est dit dans le texte ». La pratique de ce type d'exercice en classe consiste en général à

²¹ AUDIGIER François, *Formes scolaires. Formes sociales*, Babylonia, n° 3, Comano, Fondazione Lingue e Culture, p 11 : « des Résultats qui se présentent comme la Réalité, assurent le Refus de ce qui divise et transmettent ainsi un Référent consensuel ».

corriger les questions et à compléter pour construire la leçon. L'exercice s'arrêtant ici, l'élève n'est pas en mesure de questionner davantage le document, de le contextualiser, de le problématiser. Or, c'est en mettant en lien les données contextuelles du texte avec son contenu que les élèves peuvent commencer à problématiser le document, à émettre des hypothèses.

Deuxième partie : Faire problématiser la notion de

« sociétés coloniales » aux élèves.

l) L'approche des manuels scolaires : une histoire européocentrée

Document 1- Extraits du Bulletin officiel du cycle 4 en histoire pour la classe de 4ème

Thème 2

L'Europe et le monde

au XIX^e siècle :

- » L'Europe de la « révolution industrielle ».
- » Conquêtes et sociétés coloniales.

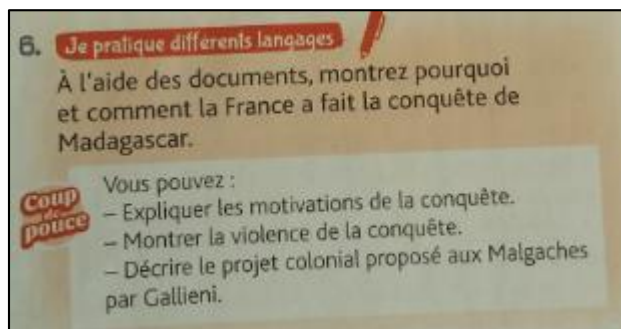
De nouvelles conquêtes coloniales renforcent la domination européenne sur le monde. On pourra observer les logiques de la colonisation à partir de l'exemple de l'empire colonial français. L'élève découvrira le fonctionnement d'une société coloniale. On présente également l'aboutissement du long processus d'abolition de l'esclavage.

Concernant le cycle 4 au collège, il est indiqué dans le bulletin officiel que pour la classe de 4^{ème}, la domination européenne aux XIX^{ème}-XX^{ème} siècles doit être étudiée avec les élèves. S'agissant du chapitre sur les conquêtes et sociétés coloniales, la première phrase indique que « de nouvelles conquêtes coloniales renforcent la domination européenne sur le monde ». Le BO signale ensuite comment aborder ce chapitre en « observant les logiques de la colonisation à partir de l'exemple colonial français ». L'idée d'un processus, de différentes dynamiques sont bien présentes dans le BO et suggère de ne pas présenter une situation ou une étude de cas qui soit « figée » dans le temps aux élèves, autrement dit il faut bien montrer que sur le XIX^{ème} siècle, les dynamiques à l'œuvre dans l'empire colonial français sont différentes en fonction des colonies étudiées et que celles-ci ne doivent pas être seulement regardées au prisme de l'Etat français mais au sein même des sociétés coloniales.

C'est d'ailleurs ce que préconise la fiche éducol en abordant « un regard plus critique sur les effets de la domination ». Pour avoir ce regard critique qu'est celui de l'historien, il est recommandé de faire une étude à partir des acteurs de l'entreprise coloniale (Jules Ferry par exemple) ainsi que d'étudier le développement d'une société coloniale « permettant de donner une vue plus concrète de la domination coloniale et de ses effets dans divers domaines ».

Dans les différents manuels parcourus, on trouve de nombreuses sources européennes : par exemple des discours de Jules Ferry ou Georges Clémenceau ou encore de nombreuses illustrations issues de journaux français. Même quand il s'agit d'étudier les sociétés coloniales, les sources choisies sont des sources européennes souvent écrites par des acteurs se trouvant au cœur du système colonial. Parfois, on trouve des sources écrites par ce que l'historiographie a appelé « les dominés » mais ces sources restent rares dans les manuels. Il s'agit tout au plus d'un document sur une double page d'une étude de cas comme Madagascar ou le Vietnam. Les questions qui sont posées dans ces différents manuels interrogent peu les échanges culturels ou économiques entre le pays colonisateur et la colonie. Ces questions insistent davantage sur la violence des rapports. Par exemple, dans le manuel, une double page est consacrée à l'étude de la société coloniale malgache et des rapports avec la métropole française. Le but de cette étude est de montrer « pourquoi et comment la France a fait la conquête de Madagascar ». Si on examine le coup de pouce donné aux élèves (voir document 2), on remarque de suite que l'insiste davantage sur la vision européenne et la violence des rapports entre la France et Madagascar. Les échanges culturels ou encore la façon dont pouvaient vivre quotidiennement la société malgache durant la période coloniale sont ignorés.

Document 2 - Extraits du manuel



Ainsi pour les manuels, expliquer les logiques du processus de domination coloniale revient à étudier presque exclusivement le point de vue européen. Or, pour étudier le fonctionnement des sociétés coloniales, les différentes remises en question de la domination coloniale, on ne saurait faire abstraction des sources issues des colonies et des acteurs qui ont vécu cette domination.

C'est cette piste de travail avec les élèves que j'ai choisie pour étudier les sociétés coloniales. En effet, dans un premier temps, il me semblait être intéressant d'étudier

des sources issues des colonies pour confronter les élèves au travail de la source en les mettant face à un problème qui est celui de sa contextualisation. Dans un second temps, le travail de ces archives pourrait permettre aux élèves d'appréhender les différentes dimensions de la colonisation en remettant en question la seule dimension violente de ce processus.

II) Comment problématiser le concept de « société coloniale » avec les élèves ?

Problématiser le concept de société coloniale avec les élèves suggère qu'on place ces derniers, selon les termes employés par Vergnaud, dans une situation qui donne sens à ce concept et qu'on utilise « des formes langagières et non langagières qui permettent de représenter symboliquement le concept, ses propriétés, les situations et les procédures de traitement »²². Dans le cadre du cours d'histoire, les élèves doivent donc être mis dans une situation-problème où ces derniers « aient non seulement conscience de la relativité des interprétations historiques, mais aussi du rôle qu'ils ont à jouer pour acquérir des connaissances. [...] Elles sont le résultat d'un travail de questionnement, de documentation, d'interprétation et de mise en récit du passé. »²³

Dans un premier temps, mes recherches m'ont conduit à sélectionner les rares documents des manuels pour mettre au travail les élèves sur les rapports entre « dominants » et « dominés ». La première partie du chapitre s'intéresse exclusivement à la vision européenne de la colonisation à travers l'étude du discours de Jules Ferry. A travers ce discours, les élèves doivent pouvoir comprendre les raisons qui ont poussé les Européens à coloniser certains espaces et à analyser d'autre part la portée de ce discours concernant la vision raciale des Européens sur les sociétés colonisées.

La fiche éducol suggère de partir d'une étude d'une société coloniale pour comprendre ces rapports. J'ai donc choisi dans un deuxième temps de travailler sur une société coloniale pour permettre aux élèves de mettre en tension la vision

²² REUTER Yves (dir.) *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, De Boeck Supérieur, Louvain-La-Neuve, 2013, p 35.

²³ FINK Nadine, *Paroles de témoins, paroles d'élèves, op.cit.* , p 102-103.

dominante des Européens qu'ils auront vu précédemment avec une autre vision qui est celle des acteurs des sociétés coloniales. Parmi la quinzaine d'élèves présents dans la classe, environ une dizaine ont des grands-parents ou des arrière grands-parents qui ont vécu en Algérie lors de la période coloniale dans les années 1930-1940. Mon tuteur, qui est le professeur en charge de cette classe, m'avait également parlé du service militaire de son grand-père en Algérie et du livret militaire qu'il avait retrouvé. Ainsi, j'ai choisi de partir des archives privées des élèves et de mon tuteur pour construire ce chapitre. Le questionnement s'est donc de plus en plus orienté vers une étude de cas qui permettrait de confronter les élèves à des sources historiques de nature différente.

Les premières archives que les élèves ont amenées correspondaient à des objets (vaisselle) et des photographies²⁴. L'une des premières difficultés à laquelle j'ai pu être confrontée c'est la contextualisation de ces sources. Pour la majorité, les élèves n'avaient que peu d'informations hormis la décennie ou la fonction de l'objet ramené. L'autre difficulté rencontrée tient à la mémoire que peuvent renfermer ces sources. Pour beaucoup de familles des élèves, il reste peu de sources de l'époque coloniale et pour certaines d'entre elles, le souvenir est encore vif. En effet, dans le cas de l'Algérie dans les années 1940, certaines des familles des élèves ont pu être victimes du cadre répressif voulu par la métropole pour maintenir l'autorité sur ce territoire (voir document 3).

Document 3 Témoignage d'une élève sur ses grands-parents

Professeur : « Concernant ta photographie, pourrais-tu m'en dire un peu plus ? De qui il s'agit ? une date ? »

Elève : « Il s'agit je crois de mon grand-père du côté de mon père. Il m'a dit que sa famille avait enlevée par l'armée française et que certains avaient été exécutés ».

Professeur : « C'est intéressant. Penses-tu que ton père accepterait de témoigner et d'évoquer ce souvenir avec nous ? »

Elève : « Je vais voir avec lui. »

²⁴ Voir annexes 3 et 4.

L'un des enjeux ici en tant que professeur a été de prendre en compte le passé de ces familles et la mémoire que celles-ci et les élèves peuvent en avoir. Comme j'ai pu l'évoquer en introduction, la période coloniale, notamment en Algérie, constitue une question socialement vive. Ainsi, l'élève dont la famille a été enlevée et en partie exécutée par les autorités françaises n'a pas pu faire témoigner son père sur ce souvenir. C'est sans doute un des obstacles récurrents auxquels nous pouvons être confrontés lorsqu'il s'agit d'évoquer un passé douloureux dont la mémoire est encore bien présente.

Après avoir récolté la totalité des sources (au total 7), il a fallu réfléchir aux objectifs d'apprentissage sur l'étude de cas choisie à savoir l'Algérie dans les années 1930-1940. Afin de les mettre dans la posture historique qui consiste à critiquer les sources, j'ai choisi de mettre en place une tâche complexe²⁵. La consigne est présentée ainsi aux élèves :

« Il y a plusieurs semaines le musée national de l'histoire de l'immigration à Paris retrouve plusieurs archives privées datant de l'époque coloniale. Il vous demande en tant qu'historien d'insérer ces archives dans l'exposition qui aura lieu d'ici quelques mois intitulée : la France et ses colonies. »

La consigne étant de présenter une exposition, le rendu final est prévu sur de grands panneaux. Pour mener à bien cette tâche complexe, c'est-à-dire mettre les élèves dans une posture d'historien confronté aux sources et à raisonner par eux-mêmes sur celles-ci, les professeurs doivent être présents en tant que personnes ressources. Ainsi, des îlots ont été mis en place avec sur chacun d'entre eux, les différents objets ramenés par les élèves quelques mois plus tôt. Chaque élève pouvait choisir la source qu'il souhaitait étudier plus particulièrement et ensuite mettre en débat ce qu'il avait trouvé avec le reste de ses camarades²⁶.

Les deux premiers objets sur lesquels j'ai souhaité faire travailler les élèves sont deux plats. Pour l'un d'entre eux, la seule information à disposition était sa provenance, un village au nord de l'Algérie. Pour le deuxième objet qui est un plat, l'élève a donné des informations supplémentaires au sujet de sa famille qui utilisait cet objet dans les

²⁵ Voir annexes 1 et 2.

²⁶ Voir annexe 1.

années 1930²⁷. A travers ces deux sources, je voulais que les élèves arrivent à mettre en évidence tout d'abord les rapports économiques qui ont pu exister entre la métropole et l'Algérie. En effet, en dessous du plat, on peut y avoir un tampon qui indique une fabrication en usine. Celui-ci a sans doute été fabriqué dans une usine construite par les autorités françaises. A travers l'étude du premier objet qui est un récipient à huile, je voulais faire comprendre aux élèves que parallèlement à la fabrication de produits standardisés dans les villes, il y avait la persistance d'une fabrication artisanale dans les villages algériens qui témoigne finalement d'une double culture à la fois française et algérienne.

La deuxième catégorie d'objets sur lesquels les élèves ont pu travailler correspond à des photographies. Pour l'une d'entre elles, il s'agit du grand-père d'une élève. Elle n'a pu avoir aucun autre renseignement sur le contexte de la prise de cette photographie. Elle est néanmoins intéressante pour les élèves dans la mesure où elle permet de mettre au travail chez eux l'intentionnalité de la photographie : pourquoi cet homme s'est fait représenter ainsi ? Pourquoi s'être fait photographier ? De la même manière, avec les deux autres photographies fournies par leur professeur référent qui représentent son grand-père en tenue militaire, il est intéressant de voir si les élèves arrivent à travers des photographies à comprendre les rapports entre les Français d'Algérie et les Français de métropole et surtout la vision que l'on peut avoir de ces rapports (par exemple : la domination militaire française).

Parmi les autres sources à disposition, les élèves ont pu se confronter à la lecture d'un livret militaire d'un Français qui a effectué son service militaire au milieu des années 1940. L'un des enjeux d'apprentissage avec le travail de cette source est de contextualiser le document avec comme interrogation principale : Pourquoi ce Français est-il envoyé à Alger dans les années 1940 ?

Enfin, les deux derniers documents sur lesquels je souhaitais faire travailler les élèves sont d'une part, un timbre de l'AOF fourni par une élève dont les grands-parents sont originaires de cette ancienne colonie française et d'autre part, un extrait d'article rédigé par un historien dans lequel il évoque le concept de « pacification » comme « un long processus de police des populations et des territoires qui s'affirme dans la

²⁷ Voir annexe 7.

durée »²⁸. L'insertion d'un article scientifique dans l'activité relève dans ce cas d'un choix du professeur et non des élèves. En effet, il semblait intéressant de confronter les élèves au récit de l'historien, à la manière dont celui-ci explique les logiques coloniales à l'œuvre sur les territoires conquis. Afin de rendre plus concret ce métier aux élèves, la photographie de l'historien a été rajoutée au texte²⁹.

La démarche voulue par les deux enseignants était de donner les objets sans aucune question au départ pour les aider. A travers ce premier exercice, je voulais voir si les élèves parvenaient à prendre l'objet comme une véritable source historique et donc à le critiquer sans que l'enseignant, par des questions, interfère dans ce processus. Les élèves sont mis face à une situation qu'on pourrait qualifier de problème puisqu'ils n'ont que la source face à eux, source qui est alors l'objet de savoirs. L'enjeu de ce premier travail est de dépasser ce que Nicole Tutiaux-Guillon a appelé la pratique ordinaire qui renvoie au travail de sélection d'informations et « à reproduire un savoir censé être acquis »³⁰.

A disposition des élèves, nous avons mis en place des coups de pouce. Le but de ces coups de pouce est de débloquent les élèves (s'ils en ressentent le besoin ou que le professeur estime qu'ils en ont besoin) s'ils sont face à des questionnements trop importants face à la source³¹. Il s'agit aussi de les amener à considérer la source comme un véritable objet de savoir et à dépasser la représentation que les élèves peuvent avoir du « rôle de l'histoire scolaire qui serait de privilégier les faits et de dégager une vérité suffisante, quasi exhaustive sur le passé. »³²

²⁸ KLEIN Jean-François, « La pacification, un processus impérial », *Encyclopédie pour une histoire nouvelle de l'Europe* [en ligne], 2016.

²⁹ Voir annexe 6.

³⁰ Sylvain Doussot, « Savoirs vs pratiques en histoire »..., *op.cit.*, p 18.

³¹ Voir annexe 7.

³² Tutiaux-Guillon Nicole, « L'histoire scolaire française entre deux modèles : contenus, pratiques et finalités » dans *la Revue française d'éducation comparée*, n°4, 2009, p 105-108.

Troisième partie : Bilan et analyse de terrain

l) Initier les élèves à la démarche historique

Avant même de travailler avec les élèves sur le chapitre « conquêtes et sociétés coloniales », j'ai souhaité partir de leurs représentations sur ce qu'est une source en histoire. Sur les quatorze retours d'élèves que j'ai pu avoir, cinq élèves considèrent la source « comme les informations qui permettent de trouver de quoi on parle » ou encore « comme la date, l'auteur, nature etc... » (Voir tableau 1 ci-dessous). Pour les élèves, un parallèle est fait entre la méthodologie de présentation du document et le document en lui-même qui est la source pour l'historien. On constate ici une des pratiques récurrentes du cours d'histoire qui consiste à présenter le document sans faire le lien avec ce qu'il dit et donc à le contextualiser.

Tableau 1 Recueil de données sur la source historique

Qu'est-ce qu'une source en histoire ?
"Une source est quand il y a date, auteur, nature"
"Une source en histoire ces quand ya la date, l'auteure, le nom, le prénom, sa profesion....)"
"Origines, d'où sa vient, où ont à trouvé ses informations"
" c'est des information qui te permete de trouver de quoi tu parles."
" selon moi c'est d'où vien les choses (la source)

Huit autres élèves ont considéré la source historique comme étant un objet qui permet de connaître le passé (Voir tableau 2). La source est ici considérée par les élèves comme un reflet de ce qui s'est réellement passé.

Tableau 2 Recueil de données sur la source historique

Qu'est-ce qu'une source en histoire ?
" sa peut-être un objet, une photo ou un texte. Sa permet de savoir comment les gens vivai à parti
"un objet quelquonque ancien qui permais de faire ipotese sur leur mode de vie"
" une preuve d'un évènement passé"
" un objet, récit, lettre etc... qui décrit et montre ou explique ce qui s'est passé à l'époque".

En analysant ces premières données d'élèves, on constate tout d'abord que d'un point de vue matériel, les élèves considèrent comme source tout type de document. Ils ne s'arrêtent pas au seul document textuel. Cependant, les élèves ont une représentation figée du document historique, celui-ci serait seulement un moyen de voir le passé. Cette première analyse confirme donc que l'une des hypothèses à

envisager pour changer la représentation du document en histoire comme un simple reflet du passé chez les élèves, il faudrait les mettre dans la posture de l'historien face à la source.

La diversité des sources ramenées par les élèves et mon tuteur (photographies, vaisselle, témoignage écrit, livret militaire) m'ont permis de mettre en place une activité de recherche dans laquelle les élèves ont été confrontées à une situation problème. Dans un premier temps, les élèves étaient face à la source sans aucune information sur celle-ci. Les élèves ont pu discuter autour de ces sources : photographie, livret militaire et vaisselle. Les retours des discussions d'élèves montrent que sans donnée contextuelle (date, lieu etc), les élèves interrogent davantage le document, émettent différentes hypothèses. Dans le verbatim 1 qui concerne la photographie du grand-père d'une élève³³, le groupe d'élèves commence de suite par décrire la personne photographiée. La première hypothèse émise concerne le lieu où a été prise la photographie mais également les raisons qui ont poussé cet homme à se faire photographier. On aperçoit que dans les premières minutes de l'échange, sans qu'aucune information ne soit donnée par le professeur ou par d'autres éléments contextuels, les élèves sont déjà dans l'analyse critique de la photographie puisque ces derniers se questionnent sur l'intentionnalité de cette photographie.

Verbatim 1 Hypothèses du groupe travaillant sur la photographie d'un Algérien

1'	Elève 1 : "il a quel âge le monsieur d'après vous ?"
	Elève 2 : "Entre 20 et 30 ans"
	Elève 3 : "Il a 30 ans"
	Elève 2 : "On ne sait pas exactement".
4'	E2 : "Pourquoi cette tenue"?
	E1 : "Il est chez lui, il est posé".
	E2 : "Il y a un grand rideau derrière [...] c'est peut-être une carte d'identité".
5'	E3 : "On dirait une remise de prix".

Cependant, on constate qu'assez rapidement les élèves ont du mal à mener jusqu'au bout leur réflexion. C'est d'ailleurs, une remarque énoncée par Audigier lorsqu'il écrit que « le premier [constat] relève la difficulté que les élèves ont, dans une situation qui leur apparaît comme peu scolaire au sens des coutumes auxquelles ils

³³ Voir annexe 4.

sont habitués, à réinvestir des savoirs construits à l'école³⁴». En effet, les élèves ont peu l'habitude en cours d'histoire de se retrouver confrontés à une photographie où ils n'ont accès à aucun autre élément, comme la date, que le document en lui-même.

De la même manière, le groupe d'élèves ayant travaillé sur la vaisselle constituée d'un plat et d'une cruche a très vite émis des hypothèses concernant leur origine. Sur les objets en question, il n'avait aucune information concernant leur fonction ou le lieu de fabrication. Mais en regardant attentivement le premier objet qui était le plat et avec mon intervention, les élèves ont pu à partir du dessin sous le plat émettre des hypothèses concernant le lieu de fabrication et ainsi comparer avec la cruche qui semblait selon les élèves avoir été fabriquée à la main (voir verbatim 2). Le constat qui a pu être fait sur ce travail c'est que l'étayage de l'enseignant est dans ce cas primordial. En effet, deux groupes ont travaillé sur la vaisselle et pour chaque groupe, le professeur a dû intervenir, les élèves ne sachant pas comment analyser l'objet autrement que par sa fonction. En leur montrant le dessin sous le plat et en faisant appel à leurs représentations (dans le cas présent, la présence de ce type de tampons sur de la vaisselle actuelle), l'enseignant a permis aux élèves de s'interroger sur le contexte de fabrication de ces objets et de pouvoir les comparer.

Verbatim 2 Hypothèses sur la vaisselle

2'	E5 : "je ne sais pas ce qu'il y a dessous le plat"
	Prof 2 : "Pourquoi on met ce type de dessin sous un plat ?"
	E5 : "ça veut peut-être dire qu'il a été fabriqué en usine"
	Prof 2 : " et l'autre objet il a ce type de marque" ?
	E6 : "Non. Il a été fabriqué à la main".
	E5 : dans une boutique.

Enfin, concernant le livret militaire, la première difficulté était la lisibilité du document. Les élèves ne sont pas habitués à lire des documents dont la graphie n'a pas été modifiée pour leur lecture. C'est pourquoi, dans un premier temps, les élèves tentent de retrouver les éléments de présentation du document, autrement dit les éléments contextuels. Dans le verbatim 3, on constate que les élèves s'arrêtent de suite sur un évènement historique qu'ils connaissent à savoir la guerre d'Algérie. Ils associent le livret militaire à cette guerre car sans doute que pour eux, la présence

³⁴ AUDIGIER, *op.cit.*, p 12.

militaire des Français n'a pu avoir lieu qu'à l'occasion d'un conflit armé. Encore une fois seul l'étagage du professeur a permis ici de contextualiser la source. En effet, les élèves ont bien identifié la date à laquelle le Français séjourne en Algérie mais ne posent pas la question des bornes chronologiques de la guerre d'Algérie, information que le professeur fournit alors. Une fois cette information donnée, un élève émet alors une autre hypothèse sur les raisons de la présence militaire française hors contexte officiel de guerre (voir verbatim 3).

Verbatim 3 Hypothèses sur le livret militaire

5'	E9 : "c'est la guerre d'Algérie ?"
	Prof 1 : "le document date de quand ?"
	E9 : " de 1946-47"
	Prof 1 : "la guerre démarre en 1954. Donc en 1946 est-ce qu'on est en guerre ?"
	E9 : "Non mais pourquoi il est là alors ?"
E7: s'il a été envoyé monsieur, c'était pour aider car il y avait la guerre ?"	
prof : son but, pourquoi il était là bas ?	
E8 : c'était de voir comment ça se passe ?	
E8 : c'était pour son service militaire.	
E7 : est ce que l'algérie a été touchée par la seconde guerre mondiale ?	
E9 : je sais pas je suis tunisien, pas algérien.	
E8 : t'as écrits quoi comme hypothèse ?	
E7 : j'ai mis qu'il avait été envoyé là bas pour renforcer l'armée car du coup l'armée a été touchée pendant la guerre de 39-45 et donc du coup l'Algérie a été touchée.	
Ils avaient besoin de main d'œuvre, donc il a été désigné ou il a voulu.	

Sur les trois sources présentées aux élèves, le premier constat qui a donc pu être fait c'est que les élèves parviennent à tirer des informations et à analyser le document comme une source historique peu importe sa nature (notamment la vaisselle ou le livret militaire d'époque qui sont des sources qu'ils n'ont pas l'habitude de travailler comme telles en cours d'histoire). J'ai également pu constater que l'intervention de l'enseignant est souvent essentielle pour permettre aux élèves de passer à la critique du document (voir verbatim 2, 3 et 4). Confronter les élèves à la source historique sans aucune donnée contextuelle à leur portée ne permet donc pas aux élèves d'aller plus loin dans leur raisonnement historique s'arrêtant souvent sur la seule description du document. Par exemple, dans le verbatim 4, un des élèves demande l'intervention du professeur pour avoir une information sur le lieu de la prise de la photographie. Le professeur n'ayant pas lui-même l'information, il est dans une posture qui lui permet de ne donner aucun indice aux élèves et donc de permettre à ces derniers de

développer leurs hypothèses. Les deux derniers échanges entre les élèves nous montrent encore une fois que ces derniers font un parallèle entre le passé et leur environnement actuel (utilisation des téléphones pour prendre des photographies de soi notamment). Il peut être intéressant à exploiter par la suite avec les élèves dans la mesure où les élèves peuvent s'interroger le but de la photographie, l'intention de celui qui est photographié.

Verbatim 4 Intervention des enseignants

6'	Professeur 1 : "C'est le grand-père ou arrière grand-père de Sofia, on sait juste qu'il est né en Algérie Vous pouvez faire des hypothèses. Par exemple, vous pouvez regarder ses habits."
7'	E1 : " Bon...on va le décrire... c'est un homme qui est chez lui sûrement". E2 : "ou sûrement pas".
10'	E1 : " il y a un homme avec une chemise blanche..." E2 : "et une petite veste de costard". E3 : "Non ce n'est pas un costard". E2 : " je vais mettre que c'est un gilet".
13'	E3 : "il est chez lui madame" ? Professeur 2 : "Si vous pensez qu'elle a été prise chez lui, pourquoi vous pensez cela ? Et si elle n'a pas été prise chez lui, où elle a pu être prise ? "
17'	E3 : "Genre on ne pose pas chez soi." E2 : " Bah si, quand je me prends en photo, je me pose là où ça fait beau".

Ainsi, confronter les élèves à des objets du quotidien comme la vaisselle ou le livret militaire leur a permis de passer au-delà de la seule présentation ou description du document en analysant et critiquant la source et surtout à se questionner sur le contexte historique. Les hypothèses des élèves sur le livret militaire (verbatim 2) sont représentatives de cette mise en contexte de la source lorsqu'ils interrogent la date et ensuite les raisons de la présence d'un militaire français en Algérie à cette période. Pour la majorité d'entre eux, les coups de pouce prévus par les professeurs n'ont pas été utilisés³⁵. Seule la présence ponctuelle du professeur pour relancer les hypothèses a été nécessaire. Finalement, les élèves sont davantage dans une démarche historienne, c'est-à-dire dans la critique et la contextualisation de la source historique, lorsqu'ils sont laissés face à celle-ci sans qu'aucune question ne vienne interférer dans leur raisonnement.

³⁵ Voir annexe 7.

II) Que retenir du concept de « société coloniale » ?

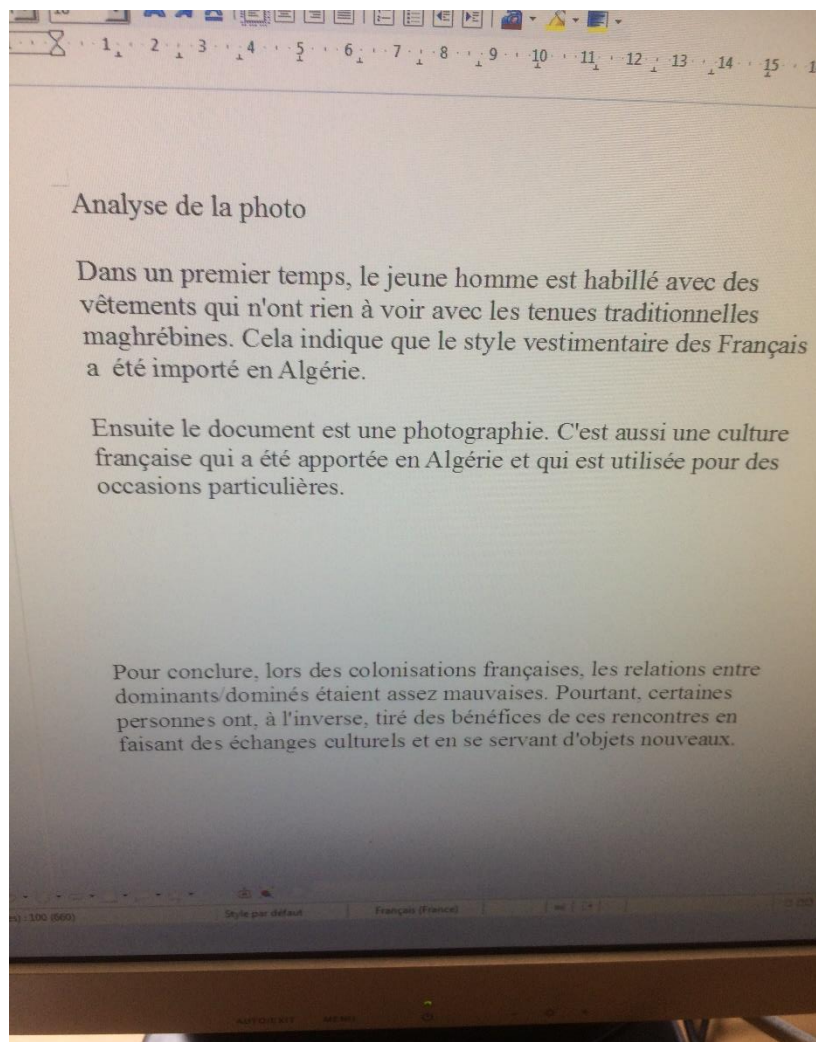
La seconde hypothèse de recherche visait à se questionner sur l'utilisation de sources issues des anciennes colonies et fournies par les élèves pour leur faire comprendre le concept de « société coloniale » et sortir d'une histoire européocentrée pour les amener à penser une autre écriture de l'histoire qui s'intéresse à tous les acteurs y compris les « dominés ».

Tout d'abord, le professeur présente l'activité en questionnant les élèves sur le type de rapports que pouvaient entretenir la France avec ses colonies. Deux premières hypothèses sont données par les élèves : les rapports conflictuels d'une part et l'entente d'autre part.

Les différentes descriptions et premières analyses des élèves sur les sources ont permis par la suite de les faire s'interroger sur la manière dont ces sources pouvaient témoigner des rapports entre la France et les colonies.

En se posant la question des rapports entre « dominants » et « dominés », la description fournie par le groupe d'élèves ayant travaillé sur la photographie a permis aux élèves de cibler leur analyse sur la façon dont la tenue vestimentaire pouvait témoigner d'un certain type d'échanges. Dans le document 4 qui suit, l'élève a bien saisi qu'il y a pu avoir, à côté de rapports violents, des échanges culturels notamment en ce qui concerne l'adoption par les Algériens d'une tenue dite à l'occidental. L'élève va même plus loin en prenant la nature du document – la photographie – comme un témoin d'échanges culturels.

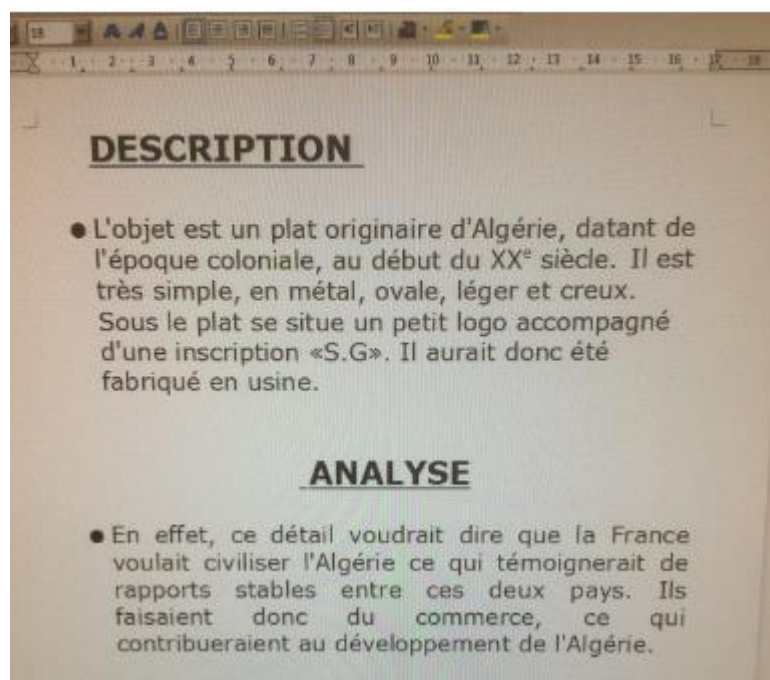
Document 4 Analyse d'une élève de la photographie du grand-père de Sofia



De la même manière que pour la photographie, l'analyse du plat algérien montre que l'élève a su tirer des informations de cette source et les contextualiser. En effet, de la seule inscription au dos du plat, l'élève en a déduit des hypothèses sur les rapports entre la France et l'Algérie. Si l'élève met en évidence des rapports stables en ce qui concerne le commerce, il rappelle néanmoins les raisons qui amènent les Français à construire des usines en Algérie : « la France voulait civiliser l'Algérie » (voir document 5). Cependant, dans cette analyse, l'élève n'a pas inclus le deuxième objet qui lui aurait sans doute permis de passer au-delà de la représentation qu'il évoque à la fin de son analyse qui voudrait que par la construction d'usines, la France aurait « contribuer au développement de l'Algérie ». En restant sur cette seule analyse du plat, l'élève ne parvient pas à passer au-delà de la vision européenne de la

colonisation qui est celle d'un apport de la civilisation occidentale dans des territoires où les populations sont considérées par les Européens comme moins civilisées. Pourtant, lorsque l'on reprend les échanges d'un groupe ayant travaillé sur la vaisselle (voir verbatim 2 p 20), les élèves ont bien remarqué que les deux objets sont différents quant à leur lieu de fabrication mais qu'ils sont fabriqués tous les deux en Algérie sur la même période. Surtout, les élèves mettent bien avant que le deuxième objet, la cruche, est de fabrication artisanale. En tant que professeur, je pensais que cette seule remarque du groupe leur permettrait de passer au-delà de leurs représentations concernant la modernisation apportée par la France en Algérie et considérée par la métropole comme un apport de civilisation. Cette représentation n'est pas fautive puisqu'il s'agit là de la vision européenne de la colonisation. Cependant, avec l'analyse comparative de ces deux objets, je pensais que les élèves mettraient en avant le fait que durant la période coloniale, il existe à côté de la fabrication standardisée en usine, une fabrication artisanale qui témoigne d'une culture propre à la société algérienne. Enfin, avec cette analyse comparative, je pensais que les élèves parviendraient à définir la notion de société coloniale comme une société qui se caractérise d'une part, par l'appropriation de la culture du pays colonisateur et d'autre part, par la permanence de la culture locale comme la fabrication artisanale d'objets du quotidien.

Document 5 Analyse d'un élève du plat algérien



The image shows a screenshot of a document with a ruler at the top. The document is divided into two sections: 'DESCRIPTION' and 'ANALYSE'. The 'DESCRIPTION' section contains a bullet point describing an oval metal plate from the colonial era, noting a logo and the inscription 'S.G.' which suggests factory production. The 'ANALYSE' section contains a bullet point discussing the cultural implications, suggesting that the presence of such a plate indicates French colonial influence and trade relations with Algeria.

DESCRIPTION

- L'objet est un plat originaire d'Algérie, datant de l'époque coloniale, au début du XX^e siècle. Il est très simple, en métal, ovale, léger et creux. Sous le plat se situe un petit logo accompagné d'une inscription «S.G». Il aurait donc été fabriqué en usine.

ANALYSE

- En effet, ce détail voudrait dire que la France voulait civiliser l'Algérie ce qui témoignerait de rapports stables entre ces deux pays. Ils faisaient donc du commerce, ce qui contribueraient au développement de l'Algérie.

Enfin, à travers un échange entre deux élèves concernant l'article d'un historien au sujet de la notion de « pacification », on aperçoit un début d'analyse de la part de l'élève qui reformule à partir d'une question posée par son camarade ce qu'elle a compris du document (voir verbatim 5). La première phrase correspond à la paraphrase de l'article, phrase qu'elle a par ailleurs notée sur sa feuille d'activité³⁶. Son camarade n'ayant pas lu ce document, il la questionne alors ce qui l'oblige à reformuler ce qu'elle a compris de cette phrase. L'élève a bien saisi l'idée que la pacification est un processus qui n'implique pas de la violence puisqu'elle évoque le terme de « discussion ». En reprenant le mot de « rébellion » évoqué plus haut dans l'article, on remarque assez nettement que l'élève a saisi les enjeux qui se jouent à long terme dans les colonies quant à la domination du pays colonisateur. Cependant, et c'est là une limite à l'utilisation d'un article rédigé par un historien, le lexique employé par ce dernier est sans doute trop complexe pour des élèves de 4^{ème}. Sur les quatre élèves ayant travaillé sur cet article, seule une élève a réussi à dégager l'idée que derrière le terme de pacification, il n'y a pas que des rapports de domination violente des populations colonisées mais bien un dialogue avec elles qui est nécessaire pour asseoir durablement la domination des Européens sur les territoires colonisés.

Verbatim 5 Extraits d'analyse du texte de l'historien

E11 : écris "ce n'est pas une guerre à proprement parler"

E2 : ça veut dire quoi ?

E11 : en fait, c'est une politique ouverte à la discussion avec la rébellion.

La dernière partie de l'activité consistait pour les élèves à construire les panneaux d'affichage pour l'exposition « la France et ses colonies ». Durant la séance au CDI prévue pour créer leurs panneaux, les élèves ont pu avoir accès à des sources ramenées par un le gestionnaire du collège dont la famille avait vécu en Cochinchine à l'époque coloniale³⁷. Ces nouvelles sources ont permis aux élèves de pouvoir comparer le vécu des acteurs de deux sociétés coloniales françaises.

Pour les panneaux d'affichage pour leur exposition, les élèves ont choisi quatre thématiques³⁸. La première thématique concerne la présence militaire française sur

³⁶ Voir annexe 8.

³⁷ Voir annexe 9.

³⁸ Voir annexe 10.

les territoires colonisés. Les élèves ont voulu montrer à travers les photographies exposées que les soldats français « étaient souvent envoyés [dans les colonies] pour montrer leur supériorité. Ils pouvaient avoir aussi une mission de maintien de l'ordre ». Le choix de cette thématique montre que les élèves ne sont pas passés au-delà de la vision dominante des colonies. La seconde thématique choisie par les élèves invite d'ailleurs à comprendre la vision qu'ont pu avoir les Européens des Africains, ces derniers parlant d'image de « sauvage » renvoyée par la France au sujet des sociétés coloniales africaines. Les deux dernières thématiques choisies par les élèves se concentrent sur ce qu'ils ont nommé « la vie quotidienne dans les sociétés coloniales » et « les échanges culturels entre les dominants et dominés ». A travers ces deux panneaux d'exposition, on perçoit bien que l'enjeu qui se joue ici avec les élèves c'est de comprendre d'une part, qu'on peut trouver des traces du passé à travers des objets et d'autre part, qu'en questionnant des objets du quotidien issus des colonies on peut davantage comprendre le vécu des sociétés coloniales et les échanges qui ont pu se faire entre la France et ses colonies. Néanmoins, les élèves se focalisent beaucoup plus sur les « apports » des Français d'un point de vue économique ou culturel et ne remettent pas en question cette idée que les colonies auraient besoin d'être civilisées par les Européens.

Ainsi, j'ai pu constater que l'étayage du professeur est essentiel pour pousser les élèves à aller au-delà de leurs représentations. Même si les élèves ont bien saisi que les rapports entre les colonisateurs et colonisés ne se caractérisent pas uniquement par de la violence mais qu'il s'agit aussi de rapports d'échanges (économiques et culturels notamment), les élèves restent très souvent dans une vision positiviste de la colonisation où la France aurait apporté la civilisation à des territoires, comme l'Algérie, considérés par les autorités françaises comme moins civilisés. Le travail des sources issues des colonies a donc bien permis de faire une histoire connectée dans la mesure où ils se sont interrogés sur les rapports qui existaient entre la France et l'Algérie mais ce travail n'a pas permis de construire en totalité le concept de société coloniale.

L'une des pistes de remédiation à envisager pour permettre aux élèves de construire ce concept serait de toujours partir des sources coloniales rapportées par les élèves mais d'inclure davantage le vécu de leurs familles. En effet, plutôt que d'axer uniquement sur les rapports entre « dominants » et « dominés », il faudrait envisager

de construire l'activité autour du vécu, du quotidien des acteurs des sociétés coloniales ce qui inciterait davantage les élèves à se mettre dans la position de ces acteurs et sortir de la seule représentation française/européenne de la colonisation. On pourrait reprendre l'idée du panneau d'affichage intitulé par les élèves « le vécu des sociétés coloniales » et faire basculer le regard des élèves du côté des acteurs de ces sociétés. De plus, en axant l'activité sur le vécu des acteurs des sociétés coloniales, cela permettrait d'inclure davantage l'histoire des familles des élèves autour de la mémoire et peut-être même envisager à la fin du chapitre une à deux séances sur les enjeux mémoriels et historiques de la colonisation en proposant un à deux témoignages oraux des personnes ayant connu la période coloniale.

Conclusion

Ainsi, à travers l'étude du chapitre sur « les conquêtes et sociétés coloniales », j'ai pu tout d'abord questionner les élèves de 4^{ème} sur la source historique. Dans un premier temps, les élèves ont été confrontés à la matérialité des sources puisqu'ils ont pu avoir face à eux des sources de différentes natures (vaisselle, photographies, livret militaire etc). Dans un second temps, ils ont questionné ces sources comme objets de savoirs en dépassant la pratique qu'ils peuvent avoir du document en classe d'histoire comme document d'illustration.

Ensuite, à travers le concept de « société coloniale », les élèves ont été amenés à repenser différemment les rapports entre les pays colonisateurs, dans le cas présent la France, et les pays colonisés, ici l'Algérie, notamment en exploitant des sources issues des pays anciennement colonisés. La colonisation n'est alors plus pensée uniquement comme un processus de domination violente mais comme un ensemble d'échanges économiques et culturels entre les deux espaces et les sociétés. L'exploitation de ces sources coloniales fournies par certains élèves devait permettre à l'ensemble des élèves de les faire s'interroger sur le vécu des acteurs et ainsi leur permettre de comprendre ce qu'est une société coloniale. Questionner le vécu des acteurs de ces sociétés à travers les sources de certains élèves devait enfin permettre de soulever avec la classe les enjeux mémoriels de la colonisation et de les mettre en perspective avec les enjeux du renouvellement historiographique autour du fait colonial.

Bibliographie

Dictionnaires

REUTER Yves (dir.) *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, De Boeck Supérieur, Louvain-La-Neuve, 2013.

Ouvrages

BLANCHARD Pascal (dir.), *La fracture coloniale : la société française au prisme de l'héritage colonial*, Paris, Éditions La Découverte, collection « Cahiers libres », 2005.

DE COCK Laurence, *Dans la classe de l'homme, l'enseignement du fait colonial en France des années 1980 à nos jours*, Lyon, PUL, 2018.

DOUSSOT Sylvain, *La didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historique en classe*, Rennes, PUR, 2009.

FALAIZE Benoît (dir.), *Enseigner l'histoire de l'immigration à l'école*, Lyon, Cité nationale de l'histoire de l'immigration, Institut national de recherche pédagogique, 2008.

FEBVRE Lucien, *Combats pour l'histoire*, Paris, Armand Colin, « L'ancien et le nouveau », 1992 [1^e édition 1953].

FINK Nadine, *Paroles de témoins, paroles d'élèves*, Peter Lang SA, Editions scientifiques internationales, Berne, 2014.

LANGLOIS Charles-Victor et SEIGNOBOS Charles, *Introduction aux études historiques*, Paris, Éditions Kimé, 1992 [1898].

SAADA Julie, *Enseigner le passé violent : conflit, après conflit et justice à l'école*, PUA, 2014.

VYGOTSKI Lev, *Pensée et langage*, La Dispute, 1997.

Articles

AUDIGIER François, « Formes scolaires. Formes sociales », *Babylonia*, n° 3, Comano, Fondazione Lingue e Culture, 2008.

BALANDIER Georges, « La situation coloniale. Approche théorique », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol n°11, 1951.

BERTRAND Romain, « Les sciences sociales et le « moment colonial » : de la problématique de la domination coloniale à celle de l'hégémonie impériale » dans *Questions de Recherche*, n°18, juin 2006.

DE COCK Laurence et LANTHEAUME Françoise, « Les usages présidentiels du passé colonial » dans *Cahiers d'histoire immédiate*, n°43, p 131-153.

DULUCQ, Sophie et ZYTNICKI Colette, « Penser le passé colonial français. Entre perspectives historiographiques et résurgence des mémoires », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, vol. n°86, n°2, 2005.

KLEIN Jean-François, « La pacification, un processus impérial », *Encyclopédie pour une histoire nouvelle de l'Europe* [en ligne], 2016.

TUTIAUX-GUILLON Nicole, « Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : l'histoire-géographie dans le secondaire français » dans *Compétences et contenus*, AUDIGIER François et TUTIAUX-GUILLON Nicole (dir.), De Boeck, Bruxelles, 2008.

TUTIAUX-GUILLON Nicole, « L'histoire scolaire française entre deux modèles : contenus, pratiques et finalités » dans *la Revue française d'éducation comparée*, n°4, 2009.

VERGNAUD Gérard, « La théorie des champs conceptuels », *Recherches en didactique des mathématiques*, vol n°10, n°23, Grenoble, la Pensée Sauvage.

Annexes

Annexe 1

Feuille d'activité sur les rapports « dominants » / « dominés »

Les rapports entre « dominants et dominés » dans les sociétés coloniales



1. Consigne : je décris les sources que j'ai choisies puis je transmets les informations à mon groupe

Étudier une source en histoire, c'est : observer, nommer, décrire et déduire.			
NOM :	NOM :	NOM :	NOM :
source : un objet	source : une photographie	sources : livret militaire + photographies	sources : texte d'un historien + timbre
➡	➡	➡	➡
J'en déduis que...	J'en déduis que...	J'en déduis que...	J'en déduis que...

2. Production du groupe

Dans les sociétés coloniales, les rapports entre « dominants et dominés » sont ...

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Avec les professeurs

.....

.....

.....





.....

.....


Annexe 2

Protocole de travail en groupes sur l'activité.

Protocole de travail

-  Constituer des groupes de 4 élèves (imposés).
-  Chaque élève choisit une colonne du tableau puis il indique son nom.
-  Rejoignez vos camarades de classe qui ont choisi la même source que vous.
-  Réaliser la consigne 1 (décrire les sources).

Etudier une source en histoire, c'est : observer, nommer, décrire et déduire.			
NOM : ?	NOM : ?	NOM : ?	NOM : ?
source : un objet	source : une photographie	sources : livret militaire photographies	sources : texte d'un historien + timbre



Annexe 3

Plat algérien rapporté par une élève.



Cruche à huile fabriquée en Algérie rapportée par un élève.



Annexe 4

Photographies de Lucien Boucansaud, grand-père de M. Pandolfo, professeur d'histoire-géographie, datant des années 1940.



Photographie du grand-père ou arrière-grand-père algérien d'une élève datant des années 1930-1940.



Annexe 5

Extraits du livret militaire de Lucien Boucansaud.

ETAT-CIVIL

Direction Régionale du Recrutement de
 Numéro Matricule de Recrutement *11892*

NOM *BOUCANSAUD*
 Prénoms *Lucien* Surnoms

Né le *14 septembre 1926* au *CREUSOT*
 Canton de *dit* Arrondissement de *AUTUN*
 Département de *saone et loire*

Résident à *MONTCHANIN-LES-MINES* *avenue de la République n° 94*
 Canton de *dit* Arrondissement de *CHALON/S/SAONE*
 Département de *saone et loire* (indiquer le cas échéant, la Colonie, le Protectorat, etc.)

Fils (1) *légitime* de *François* né à *Montchanin les mines*
 Département de *saone et loire* de Nationalité *Française*
 et de *BOUCANSAUD Louise* née à *Montchanin les mines*
 Département de *saone et loire* de Nationalité de Naissance *Française*
 Domiciliés à *Montchanin les mines* *avenue de la République n° 94*
 Canton de *dit* Département de *saone et loire*

ou Pupille de M. _____ domicilié à _____
 Rue n° _____ Canton _____ Départ _____

Profession (2) *élève Mécanicien en cycles*

Signalement, Taille _____ Marques particulières _____

Canton d' _____
 Département d' _____
 Marié le _____
 à _____
 alors domicilié à _____
 département d' _____
 Autorisation du Conseil d'Administration en date du _____

DIRECTION REGIONALE DE RECRUTEMENT et numéro au registre matricule.	PARTIE DE LA LISTE DE RECRUTEMENT canton.	NUMÉRO de la LISTE MATRICULE
<i>11892.</i>		

N° 4006 de la Nomenclature générale.

Décisions ou actes liant (1) **BOUCANSAUD** Lucien

ou service militaire ou modifient, suspendent ou suppriment l'obligation de servir.
Mentionner, dans l'ordre chronologique, les décisions des conseils de révision et des commissions de réforme (sursis d'incorporation, exemption, ajournements, incorporation, ré- rme temporaire n° 1 ou n° 2, réforme n° 1 ou n° 2, classement dans le service auxiliaire ou dans le service armé) ainsi que les actes (engagements, rengagements, commissions, etc.) liant l'homme au service ou les circonstances (décès, retraite, etc.) faisant cesser le service.

Chaque inscription doit être datée, et porter la signature et le timbre de l'autorité qui l'a prescrite.

Les différentes périodes d'exercices seront également inscrites dans ce tableau.

Classé service Armé, par la commission de révision de Dje. Services comptant du 18.11.1946

Embarras à Marseille du 14.11.46 en Direct. et P. R. N. de l'Algérie le 12.12.46. Apprécié affecté à la 3^e C. I.

Effectif à la 1^{re} C. I. le 13/11/47
Part en stage Annuaire à Combarthen, détaché à la 130^e Compagnie (A. R. N.) en exécution de la note n° 1233 pte du 24/3/47 Rejoint la C. I. le 26.3.47

libéré du service militaire avec permission libérable de 30 jours avec solde valable du 6 Octobre au 5 Novembre 1947 inclus et conge libérable sans solde de douze jours du 6 Novembre au 17 Novembre 1947 inclus

Embarras à Alger le 5 Octobre 1947

P. D. C. du Corps le 18 Novembre 1947

Congé le 27 Septembre 1947

Le Capitaine Desbordes de Cepsy

Commandant le 1^{er} Compagnie

11 Nom et prénom
Cepsy



Taille }
rectifiée. }

MARQUES PARTICULIÈRES.

Signature du détenteur :

Soldat (1) appelé Service (2) armée de la classe
de mobilisation de 1946

DION, le 18 DEC 1946 19

Le Directeur du recrutement et de la statistique
de la 7^{ème} région militaire.



(1) Appelé, engagé volontaire, ajourné ou exempté.
(2) Armé ou auxiliaire.

La colonisation vue par un historien

« [...] Les empires coloniaux imposent par des campagnes dites « de pacification » leur présence et leur violence légale.

[...]

Après le choc brutal de la conquête, commence la progressive soumission des derniers rebelles, à la fois par l'emploi de forces armées et par une politique civile prête à négocier avec la rébellion. [...] Le but est autant de rétablir la paix sur un territoire que de rétablir l'ordre. [...] La « pacification » n'est pas une guerre proprement dite puisque la conquête est achevée. Il s'agit d'un long processus de police des populations et des territoires qui s'affirme dans la durée [...] ».



D'après J-F Klein, « *La pacification, un processus impérial* », Encyclopédie pour une histoire nouvelle de l'Europe [en ligne], 2016.

Document – La vie d'un algérien vue par sa famille

« MaamarFarh, mon grand-père, est né en 1936 à Meshria aux portes du Sahara. Sa famille était composée de deux filles et de trois garçons et leur mère. C'était une famille très pauvre. En 1942, mon grand-père fait sa rentrée à l'école de la colonie française. C'était un brillant élève. A côté, il ramassait du bois et le vendait pour aider sa famille. En 1954, la guerre est déclarée entre l'Algérie et la France. Il a combattu du côté de l'armée algérienne. Après l'indépendance de l'Algérie, mon grand-père devient gendarme puis chef-adjoint. »Source : D'après le témoignage écrit de Maryam BEN MOSTEFA, 14 ans.



Questions/ coups de pouce :

- 1) Présente le document
- 2) Quelles relations le grand-père de Mariam entretient-il avec la France ?
- 3) Quelles sont les conditions de vie de Maamar pendant la période coloniale ? Et après l'indépendance de l'Algérie ?

Document - Un français en Algérie : Lucien Boucansaud

(1^{ère} page « livret individuel » + état-civil + la partie écrite par le commandant de la compagnie)



Questions/coup de pouce :

- 1) Quelle est la nature du document ?
- 2) Présente Lucien Boucansaud : d'où vient-il ? Quelle est sa nationalité ? Quelle est sa profession ?
- 3) Retracer les différentes étapes (espaces géographiques et dates) qui constituent son voyage lorsqu'il est parti de France.
- 4) Pourquoi Lucien est-il envoyé en Algérie ? Fais des hypothèses.

Document - Photographie du grand-père ou arrière-grand père de Sofia

Questions/coup de pouce :



- 1) Pourquoi a-t-il cette tenue ?
- 2) Qui prend la photo ?
- 3) Dans quel but ?
- 4) Qu'est-ce que cette photographie dit des rapports entre les natifs algériens et les colons français ?

Documents - texte de l'historien + timbre de Guinée

Questions/coup de pouce :

- 1) Selon l'historien, que signifie le terme « pacification » dans les colonies ?
- 2) Où ce timbre a-t-il été émis ?
- 3) Quels sont les différents éléments visibles sur le timbre ?
- 4) Quelle image ce document donne-t-il de la présence française en Guinée ?



Les rapports entre « dominants et dominés » dans les sociétés coloniales

1. Consigne : je décris les sources que j'ai choisies puis je transmets les informations à mon groupe

Etudier une source en histoire, c'est : observer, nommer, décrire et déduire.			
NOM : <u>Maryam</u>	NOM : <u>SAM</u>	NOM : <u>Richard</u>	NOM : <u>Zama</u>
source : un objet	source : une photographie	sources : livret militaire + photographies	sources : texte d'un historien + timbre
Objet : C'est un bol ^{tridaxim} en ^{algerie} céramique avec un contour bleu nuit. Il est un peu brisé car il est incisé. Il fait en métal 23 cm. Obj? C'est une corolle couleur marron un peu comme fruit d'orange et il y a des motifs en peinture noires et marron foncés.	Homme avec un ²⁰ vingtaine d'années il porte un pull et un jeans photo prise chez lui.	1/ pour livre un xominie militaire 2/ Français France militaire 3/ Afrique algérie constante 1916. 4/ pour livre un xominie militaire Main d'œuvre pour renforcer l'armée algérienne pour contrôler le territoire algérien.	Afrique occidentale française Guinée Arabie de Afrique. F = République Française.
J'en déduis que... des deux objets ne sont pas importés de France. Ils ont été fabriqués en Algérie et un commerce international est donc mes des colonisateurs.	J'en déduis que...	J'en déduis que...	J'en déduis que...

2. Production du groupe

Dans les sociétés coloniales, les rapports entre « dominants et dominés » sont ...

- 1. elle sont... basés sur la commerce artisanale et industrielle.
- 2. les... tradition européenne. donc un fluxance... de l'Algérie et une... travaux
- 3. relations militaires entre les dominants et dominés (algérie France)
- 4.

3. Avec les professeurs

Les rapports entre « dominants et dominés » dans les sociétés coloniales

1. Consigne : je décris les sources que j'ai choisies puis je transmets les informations à mon groupe

Etudier une source en histoire, c'est : observer, nommer, décrire et déduire.		
NOM :	NOM :	NOM :
<p>source : un objet</p> <p>Redécouvert son grand-père était combattant pour l'Algerie pour avoir vaincu l'ennemi et avoir été gendarme français. Les Algériens ont été ceux qui ont vaincu les Français. Les Algériens ont été témoins de la guerre et ont vu les Français.</p>	<p>source : une photographie</p> <p>un homme et une femme en chemise blanche, au-dessus un yvet. La photo est prise dans son domicile. Vêtement européen.</p>	<p>source : texte d'un historien + timbre</p> <p>Recréation : lors de la prise de la ville de Sétif, le 8 mai 1958. Ce n'est pas une guerre à proprement parler. Timbre = Algérie occidentale. Algérie. Guerre, pont sur le Rhône. République française.</p>
<p>J'en déduis que... De l'Algérie et la France ont été témoins de la guerre et ont vu les Français.</p>	<p>J'en déduis que... Les Algériens ont des influences sur les Européens (photo, mode).</p>	<p>J'en déduis que...</p>

2. Production du groupe

Dans les sociétés coloniales, les rapports

entre « dominants et dominés » sont ...

Les Algériens ont été témoins de la guerre et ont vu les Français.

3. Avec les professeurs

Annexe 9

Sources datant l'époque coloniale en Cochinchine.





Annexe 10

Panneaux d'affichage rendant compte d'une exposition sur la France et ses colonies



LA PRESENCE MILITAIRE FRANÇAISE EN ALGERIE



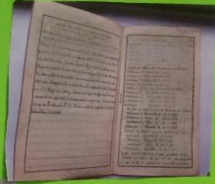
Légende:
Photographie de soldats de l'armée de terre en Algérie 1946/1947



MERLINE



SOLENN



JOZEF



Légende 2:
Livre de Gendarmerie Nationale en 1946

ISMAEL
44

Texte 1:
C'est une photographie qui date de 1946/1947 qui montre un soldat de l'armée de terre française. Ce qui montre que les français étaient très présents dans les colonies. Les soldats étaient souvent envoyés en Algérie pour montrer leur supériorité, ils pouvaient aussi avoir une mission de maintien de l'ordre.

Texte 2:
Mélis Jean-Marie était gendarme français. Tout gendarme reçoit à son arrivée un livre. Le livre est la propriété du militaire à qui il est délivré. Mélis Jean-Marie était en Algérie pour le maintien de l'ordre.

Né le 27 Avril 1912 à Saint Paul et marié le 5 Juin 1935
Les dominants envoyaient les soldats dans les pays colonisés pour montrer leur supériorité.

LORENZO

L'IMAGE DES AFRICAINS TRANSMIS PAR LES EUROPEENS

Banania a été créé en 1914. Ils ont choisi un tirailleur Sénégalais pour leurs rendre hommage après qu'ils aient combattu lors de la première guerre mondiale.



Comment les européens "civilisent" des Guinéens
Tout d'abord en construisant des habitations, des ponts... et en leur facilitant la vie, cependant les européens en profite pour renvoyer d'eux l'image de "sauvage".

De nos jours la marque banania est considérée comme raciste.



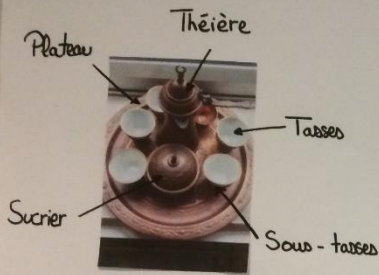
Tirailleur sénégalais

Créé en 1857, le corps des tirailleurs sénégalais compte 32 000 hommes en 1914, tous recrutés en Afrique-Occidentale française.

de timbre A.O.F
de 16 juin 1895, l'Afrique Occidentale Française fut créée par l'union du Sénégal, du Soudan français, de la Guinée et de la Côte d'Ivoire. de
gouverneur général de l'A.O.F. Résidait à Saint-Louis. de
premier nommé fut Jean-Baptiste Chaudier.
de dernier, qui gouverna de 1958 à 1959, fut Pierre Messmer.



Échanges culturels entre dominants et dominés dans les sociétés coloniales



Service à thé tunisien
 Analyse du set à thé.
 C'est une copie de théière tunisienne qui était utilisée comme cafetière par les européens. Elle a été faite en France sous l'enseigne de Ferdjani 29 rue de l'église. Elle a été gravée par un ciseleur sûrement français. Elle est considérée sous le nom de «art orientals».

Description d'un service à thé tunisien.
 C'est un service en cuivre composé de 5 tasses et 6 sous-tasses coquetier, un sucrier, d'un pot conique et enfin d'un plateau.
 - Les tasses sont blanches en porcelaine, dorées avec des symboles maghrébines.
 - Les sous-tasses sont en cuivre
 - Le plateau est plutôt grand (environ 30cm de diamètre) et il est en cuivre.
 - Tous les ustensiles sont gravés d'écritures arabes.
 - La théière est accrochée à un manche horizontal (pour je pense éviter de se brûler), son couvercle est équipé d'un petit symbole maghrébin pour pouvoir le porter plus facilement.
 - Le sucrier est équipé du même instrument pour tenir le couvercle car la théière et il est en cuivre.

Conclusion
 Pour conclure, lors des colonisations françaises, les relations entre dominants/dominés étaient assez mauvaises. Pourtant, certaines personnes ont, à l'inverse, tiré des bénéfices de ces rencontres en faisant des échanges culturels et en se servant d'objets nouveaux.

Sofia - Richard - Sam - Shaina - Naryan

Photographie d'un militaire algérien
 DESCRIPTION
 Lieu : Alger
 C'est une photographie en noir et blanc prise à Alger par un militaire de l'armée algérienne. C'est un homme assez jeune et brun portant un pantalon, un gilet et une chemise. En arrière plan on distingue des rideaux et un pot de fleur situé sur un piédestal.

Analyse de la photo.
 Dans un premier temps, le jeune homme est habillé avec des vêtements qui n'ont rien à voir avec les tenues traditionnelles maghrébines. Cela indique que le style vestimentaire des Français a été importé en Algérie.
 Ensuite le document est une photographie. C'est aussi une culture française qui a été apportée en Algérie et qui est utilisée pour des occasions particulières.

Legende: Photographie

LA VIE QUOTIDIENNE DANS LES SOCIÉTÉS COLONIALES



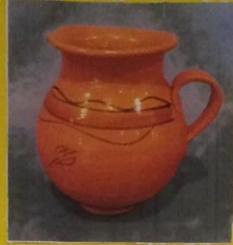
Plat du XX siècle

DESCRIPTION

L'objet est un plat originaire d'Algérie, datant de l'époque coloniale, au début du XX^e siècle. Il est très simple, en métal, ovale, léger et creux. Sous le plat se situe un petit logo accompagné d'une inscription «S.G.». Il aurait donc été fabriqué en usine.

ANALYSE

En effet, ce détail voudrait dire que la France voulait civiliser l'Algérie ce qui témoignerait de rapports stables entre ces deux pays. Ils faisaient donc du commerce, ce qui contribuerait au développement de l'Algérie.



Vase du XX siècle

Description

L'objet est un pot originaire également d'Algérie et datant du XX^e siècle. Fait main, en terre cuite, il est muni d'un bec verseur et décoré de plusieurs motifs géométriques. Le pot était utilisé pour servir de la sauce.

Analyse

Les cultures algériennes avaient donc été diffusées à travers la France, ce qui enrichirait les relations stables entre les deux pays.



Plat du XX siècle

DESCRIPTION

Le plat vient de Cochinchine au Vietnam

L'objet est un plat décoratif, est très détaillé et beau: Dessus, il y a des motifs de fleurs et d'oiseaux. Il a été fait maison et à l'arrière du plat, se trouve des idéogrammes.

DIFFERENCE ENTRE OBJET D'ALGERIE ET OBJET DE COCHINCHINE

Objet de Cochinchine	Objet d'Algérie
Tres détaillés (motifs florales etc.)	Tres simple
Asie	Afrique du nord
Fait main	Usine
Objet décoratif	Objet utilisé



Photo du XXème siècle

Sur la photo, on voit une femme et un homme qui se tiennent debout. La femme a une robe blanche mais pour nous, elle est maintenant démodée, avec un grand chapeau et un vieux collier. L'homme porte un uniforme blanc. Cette photo est en noir et blanc. En arrière-plan, nous voyons une grande maison avec de grandes portes et fenêtres, mais même s'il nous semble que ce sont des vêtements à l'ancienne, nous savons qu'avant, ces vêtements étaient très chers. Ils sont très heureux, ils montrent qu'ils ont une grande maison et qu'ils sont très riches.

Source :

C'est les grand-père et grand-mère de la femme de M.Mélix.



Carte de l'Indochine



Photo du XX ème siècle

Description :

Il s'agit d'une photographie provenant de l'Indochine au début du XX^e siècle sur laquelle on peut voir un pousse-pousse tiré par un homme asiatique portant des vêtements simples avec un t-shirt et un short. Une femme est assise dans le pousse-pousse ; elle porte une robe blanche et un chapeau luxueux. Un homme en uniforme blanc se tient debout derrière le véhicule. Nous pouvons bien voir le rapport dominant-dominé avec l'homme asiatique qui tire le pousse-pousse alors que ce sont des colons blancs qui l'utilisent.

Analyse :

Nous supposons que l'homme devait travailler dans l'administration coloniale d'Indochine car il porte un uniforme et on a l'impression qu'il y a un insigne militaire sur son casque.

Source :

Photographie des grands-parents de la femme de M.Mélix