



HAL
open science

L'enseignement colonial dans les manuels scolaires des écoles primaires de la III^e République (1882-1945)

Mylena Boudehane

► **To cite this version:**

Mylena Boudehane. L'enseignement colonial dans les manuels scolaires des écoles primaires de la III^e République (1882-1945). Histoire. 2019. dumas-02955042

HAL Id: dumas-02955042

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02955042>

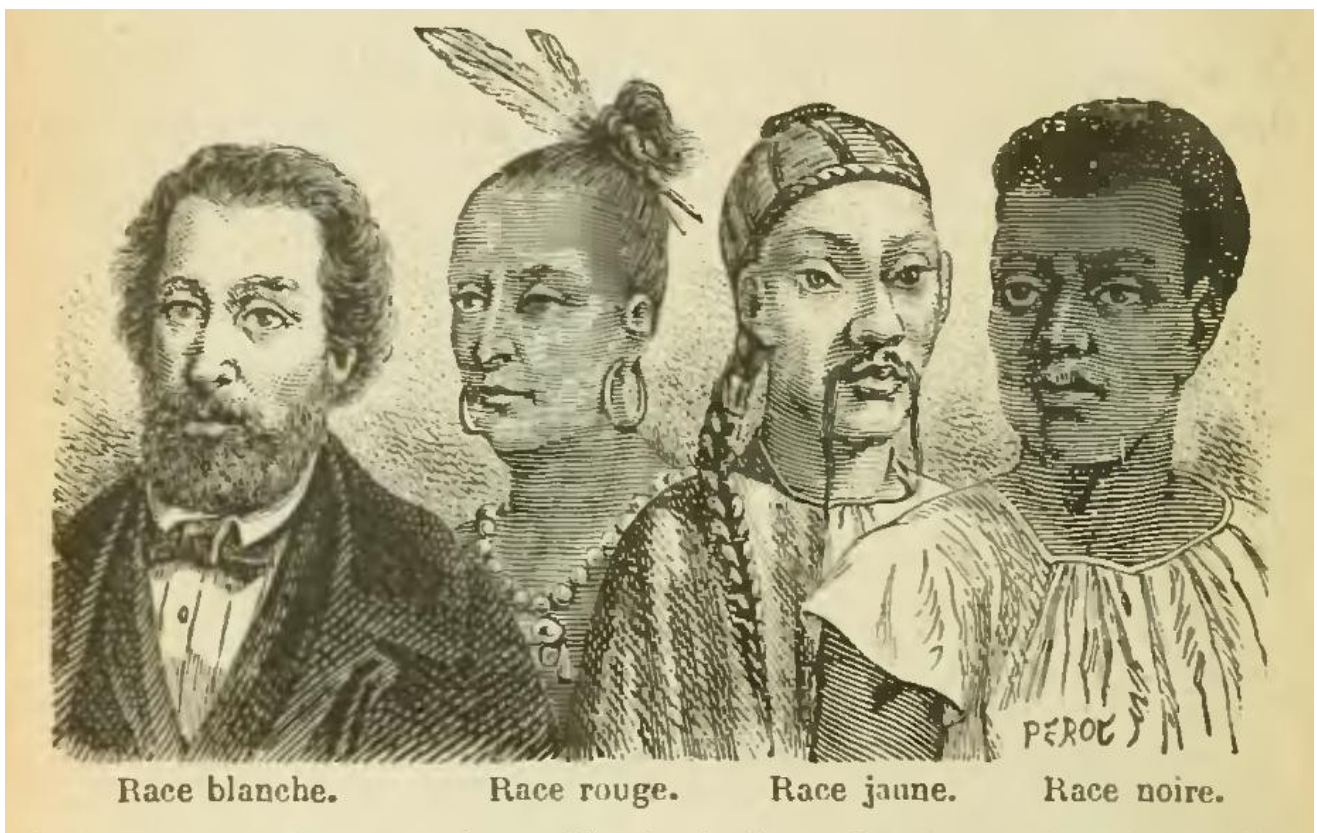
Submitted on 1 Oct 2020

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.

**L'ENSEIGNEMENT COLONIAL DANS LES MANUELS SCOLAIRES DES
ÉCOLES PRIMAIRES DE LA III^e RÉPUBLIQUE.**

(1882-1945)



PRÉSENTÉ PAR : MYLENA BOUDEHANE

DIRECTEUR DE MÉMOIRE: PIERRE-YVES KIRSCHLEGER

UNIVERSITÉ PAUL- VALÉRY – MONTPELLIER III
UFR III SCIENCES HUMAINES ET SCIENCES DE L'ENVIRONNEMENT.
MASTER I- HISTOIRE, PARCOURS MODERNITÉS.



Année universitaire **2018-2019**

L'ENSEIGNEMENT COLONIAL DANS LES MANUELS
SCOLAIRES DES ÉCOLES PRIMAIRES DE LA III^e
RÉPUBLIQUE.
(1882-1945)

Présenté par **Mylena BOUDEHANE**

Numéro étudiant : **21506208**

Sous la direction de **Pierre-Yves KIRSCHLEGER**, Maître de conférences d'histoire contemporaine à l'Université Paul Valéry-Montpellier III.

Mémoire présenté le 13/06/2019. devant un jury composé de :

Pierre-Yves KIRSCHLEGER, Maître de conférences d'histoire contemporaine à l'Université Paul Valéry-Montpellier III.

Christian AMALVI, Enseignant chercheur à l'université Paul Valéry-Montpellier III.

Mémoire de Master 1 Histoire, parcours modernités, à l'Université Paul Valéry-Montpellier III.

Table des matières

REMERCIEMENTS.....	4
INTRODUCTION.....	5

PARTIE 1- LES COLONIES AU SERVICE DE LA MÈRE PATRIE.

Chapitre I- Légitimer la politique d'expansion coloniale de la France.....	9
1 Un symbole de grandeur.....	9
2 Les rivalités entre puissances coloniales.....	11
3 Les raisons des guerres coloniales selon les manuels scolaires.....	15
Chapitre II- Le rôle économique des colonies.....	22
1 Les greniers à blé de la patrie.....	22
2 Des matières premières qui alimentent les industries de la métropole.....	25
3 Des avantages commerciaux.....	27
CONCLUSION : L'importance capitale des colonies.....	29

PARTIE 2- L'ENSEIGNEMENT DE LA MISSION CIVILISATRICE.

Chapitre I- La justification de la mission civilisatrice.....	31
1 La représentation des populations « indigènes » dans les manuels scolaires.....	33
2 Le concept de mission « civilisatrice ».....	41
Chapitre II- Les bienfaits de l'action française Outre-mer.....	45
1 Un Empire colonial pacifié.....	45
2 Un Empire colonial modernisé et prospère.....	46
3 Un Empire colonial qui s'ouvre au monde.....	50
Chapitre III- La civilisation des indigènes.....	55
1 La France est un « bon maître » pour les indigènes.....	55
2 L'abolition de l'esclavage.....	58
3 L'éducation des indigènes.....	60

PARTIE 3- LE PATRIOTISME COLONIAL DANS LES MANUELS SCOLAIRES RÉPUBLICAINS.

Chapitre I- Français, vous avez un empire.....	64
1 La promotion d'un tourisme colonial.....	64
2 L'appropriation de l'Autre France.....	69
Chapitre II- La célébration des héros de l'Empire colonial dans le panthéon scolaire républicain.....	72
1 Les héros du premier Empire colonial français.....	72
2 Les glorieux héros militaires de la conquête du second Empire Colonial.....	78
3 Les autres héros de la seconde colonisation.....	84
Chapitre III- Incitation à la colonisation.....	90
1 Les colonies de peuplement.....	91
2 La vie dans les colonies.....	92
3 L'Empire colonial, représente l'avenir de la nation.....	95
CONCLUSION	98
BIBLIOGRAPHIE	100
INDEX DES ILLUSTRATIONS	104

REMERCIEMENTS :

Je tiens à témoigner ma gratitude à Pierre-Yves Kirschleger, mon directeur de mémoire qui m'a accompagné, cette année, dans le cadre de mes recherches. Il m'a prodigué de précieux conseils et a fait preuve de bienveillance à mon égard. De plus, je tiens à remercier Hélène André, documentaliste au centre d'études, de documentation et de recherche en Histoire de l'Éducation (CEDRHE), pour sa collaboration. Ainsi que Christian Amalvi qui a accepté de faire partie du jury d'évaluation.

J'adresse de vifs remerciements à mon très cher père adoptif Daniel Roche, qui a entièrement relu et corrigé le texte et à Matthis Paita pour son soutien indéfectible. Je leur dédie mon mémoire.

INTRODUCTION

L'enseignement colonial dans les manuels scolaires des écoles primaires de la IIIe République (1882-1945)

« Il est absolument indispensable qu'une propagande méthodique, sérieuse, constante[...] puisse agir dans notre pays sur l'adulte et l'enfant. Nous devons améliorer dans nos écoles primaires, nos collèges, nos lycées, l'enseignement trop succinct qui leur est donné sur l'histoire et la composition de notre domaine colonial. Il faut que cet enseignement soit plus vivant, plus expressif, plus pratique, que l'image le film, la projection renseignent et amusent le jeune français ignorant de nos colonies. » déclare Albert Sarraut, ministre des Colonies, en 1920. La propagande se définit comme l'ensemble des moyens utilisés par un État pour faire accepter une idée à l'ensemble de sa société. Entre les années 1880 et 1890, face à l'absence d'un imaginaire colonial commun, les dirigeants politiques ont recours à cette pratique pour sensibiliser les Français à l'Autre France. Tandis qu'à la fin du XIXe siècle les sondages d'opinion révélaient qu'il n'y avait pas de conscience coloniale, en 1945, à la veille des décolonisations, la propagande impériale a acquis l'adhésion de la majorité Français. Nous partons de ces faits pour tâcher de découvrir si les manuels scolaires ont joué un rôle dans la création d'une mentalité impériale.

Au début des années 1880, en parallèle de la formation du second Empire colonial français, les lois Ferry rendent l'école primaire, laïque, gratuite et obligatoire. L'école publique, qui a pour vocation de former les futurs citoyens de la République, apparaît comme l'endroit idéal pour inculquer aux petits français le sentiment colonial. Afin de mener à bien leur mission, les hussards noirs de la IIIe République s'appuient principalement sur les manuels scolaires. En effet, ce sont des livres pédagogiques de vulgarisation scientifique, qui exposent, en fonction des programmes scolaires officiels des notions relatives à une discipline. À la Belle Époque, on assiste à un tournant dans l'historiographie des manuels scolaires. En effet, les « *Livres d'or de la Patrie* »¹, comme le *Tour de la France par deux enfants: Devoir et Patrie* de G.Bruno et le *Petit Lavisse*, deviennent les nouvelles références en matière de livres éducatifs. Ce sont des manuels scolaires dédiés au culte de la patrie qui véhiculent le roman national. Il s'agit d'une conception héroïque et romantique du passé mise au point par Jules Michelet, qui a sacralisé l'Histoire de France en l'assimilant à une aventure biologique individuelle. De plus, la modernisation des techniques d'imprimeries au XIXe permet la démocratisation des illustrations dans les livres éducatifs. Ainsi, l'iconographie, qui a un

¹AMALVI, *Les héros de l'histoire de France*. Toulouse, Privat, 2001.

rôle pédagogique important, envahit progressivement les pages des livres scolaires de la III^e République. En 1890, Jules Ferry impose aux instituteurs de recourir aux manuels scolaires. Dès 1882, l'enseignement colonial figure aux programmes de géographie du cours moyen : « *Géographie de la France et ses colonies* » et du cours supérieur : « *Les colonies françaises* ». Les manuels scolaires d'histoire et les livres de lecture sont aussi des disciplines mobilisées pour faire connaître l'Empire colonial aux écoliers. Notre sujet de recherche, s'inscrit dans la mouvance de l'histoire culturelle et de l'histoire des mentalités. Des travaux d'historiens ont déjà mis en évidence le rôle de l'école comme relais de la propagande républicaine. En effet, depuis les années 60, l'étude des manuels scolaires comme objet d'histoire à part entière, est devenue un thème privilégié de la recherche. Ainsi, les domaines de la recherche historique s'articulent notamment autour de l'analyse du contenu idéologique et sociologique des manuels scolaires. Par exemple, de nombreux historiens se sont penchés sur la diffusion du patriotisme à travers l'enseignement de l'histoire, comme Pierre Nora en 1962, qui a souligné le rôle de Lavisser dans la formation du sentiment national, Suzanne Citron qui a étudié le roman national ou encore Christian Amalvi qui a mis en évidence le panthéon scolaire construit par la III^e République. En 1969, Jacqueline Fressinet-Dominjon consacre une étude comparative à l'analyse des manuels scolaires de l'école libre et de l'école publique entre 1880 et 1959, pour mettre en lumière le conflit qui a opposé ces deux écoles. De plus, certains historiens se sont intéressés à l'enseignement de la colonisation dans les livres scolaires, comme André Cérati qui écrit en 1963 « L'histoire coloniale française dans les manuels scolaires de 1870 à 1963 » ou encore Manuela Semidei qui a publié en 1966 un article intitulé « *De l'empire à la décolonisation à travers les manuels scolaires français.* »

Ainsi, l'éducation coloniale du peuple français, se fait notamment par le biais des écoles primaires de la III^e République. Dans le cadre de notre travail de recherche, qui porte sur le contenu idéologique de l'enseignement colonial, nous allons nous atteler à déceler quels sont les rouages du discours colonial dans les manuels scolaires républicains.

Nous avons d'abord décidé de nous consacrer uniquement à l'école primaire car c'est un cycle complet qui a pour vocation d'accueillir tous les petits français âgés de 7 à 13 ans.

D'un point de vue méthodologique, nous avons procédé à une démarche analytique et qualitative. En effet, nous avons analysé surtout le texte, mais aussi l'iconographie des manuels scolaires républicains publiés entre 1882 et 1945, en sélectionnant les livres d'histoire, de géographie et de lecture, abordant la thématique coloniale. Au niveau du cadre chronologique, il nous a semblé pertinent de choisir l'année 1882, en raison des lois Ferry et du premier programme scolaire officiel mais aussi car elle correspond au début de la politique d'expansion coloniale de la France. Nous avons décidé de limiter notre sujet à la date symbolique de 1945, car un nouveau programme

scolaire est élaboré mais aussi parce qu'elle marque la fin de la seconde guerre mondiale et la prise de conscience dans l'opinion publique que sans l'Empire il n'y aurait pas eu de victoire. En 1945, à l'aube de la décolonisation, la grande majorité des Français est très attachée à l'Empire colonial.

Ainsi, il convient de se demander : Dans quelle mesure les manuels scolaires républicains ont-ils véhiculé la propagande coloniale ? Quelles sont les différents aspects de l'enseignement colonial dans les écoles publiques ? Comment les manuels scolaires légitiment la colonisation ? Et ont-ils contribué à l'élaboration de la conscience coloniale des Français ?

Ce mémoire s'articule en trois parties. Dans un premier temps, nous allons nous intéresser aux arguments utilisés par les manuels scolaires pour légitimer la politique d'expansion coloniale de la France et pour convaincre les écoliers de l'utilité de l'Empire colonial pour la métropole. Ensuite, nous allons aborder la question de l'enseignement de la mission civilisatrice qui permet de justifier moralement la colonisation. Enfin, nous verrons que des manuels scolaires développent la notion d'un patriotisme impérial afin de susciter l'attachement des jeunes lecteurs à l'Autre France et de les inciter à devenir colons.

PARTIE 1- LES COLONIES AU SERVICE DE LA MÈRE PATRIE.

« *Pourquoi la France doit-elle tenir à ses possessions coloniales ?* »² demande l'auteur d'un manuel de géographie à ses lecteurs du cours moyen. Au lendemain de la défaite face à la Prusse, la III^e République, dépossédée de l'Alsace et de la Lorraine, multiplie les conquêtes Outre-mer et accroît considérablement son domaine colonial. Par exemple, elle impose son protectorat à la Tunisie et au Maroc, lance des expéditions militaires au Soudan, à Madagascar, au Tonkin et obtient de manière pacifique la colonie du Congo. La question de l'expansion coloniale est controversée en politique et provoque de vifs débats entre partisans de l'interventionnisme et défenseurs de l'isolationnisme, qui ne souhaitent pas disperser les forces du pays en prévision de la revanche contre l'Allemagne. Dans les écoles primaires publiques, les manuels scolaires plaident en faveur de la possession et du maintien de l'Empire colonial. En effet, les livres d'histoire, de géographie ou de lecture, regorgent d'explications sur les motivations et les enjeux de la « course aux colonies ». Les auteurs républicains insistent sur le fait que les colonies sont utiles car elles servent les intérêts de la nation. Ainsi, il convient de se demander: Quels arguments les livres scolaires avancent-ils auprès de leurs jeunes lecteurs pour légitimer la politique coloniale de la III^e République? Dans un premier temps nous allons voir que l'enseignement colonial véhicule l'idée selon laquelle la possession d'un empire colonial est un gage de puissance et une source de prestige pour la France alors en concurrence avec l'Angleterre. Nous aborderons aussi les prétextes que les manuels scolaires utilisent pour légitimer le déclenchement des conquêtes coloniales. Ensuite, nous verrons que pour convaincre les élèves de l'utilité des possessions coloniales, les manuels scolaires établissent un inventaire des richesses et autres avantages économiques qu'elles procurent à la métropole. Finalement, nous mettrons en évidence le tournant qu'a constitué la Grande Guerre sur la conception que les manuels véhiculent sur le rôle de l'Empire. On assiste effectivement à un changement désormais, les colonies ne sont plus seulement utiles à la nation, elles lui sont indispensables.

² KAPPELIN, *La France les colonies*. Paris, Hatier, 1925. p.107.

Chapitre I- Légitimer la politique d'expansion coloniale de la France.

1 Un symbole de grandeur.

« *La France ne veut pas être seulement un pays libre, mais un grand pays.* » déclare Jules Ferry dans son discours à la chambre des députés le 28 juillet 1885. Dans les manuels scolaires républicains, on peut lire que la possession d'un empire colonial témoigne du fait que « *La France s'était relevée des désastres de 1870 et restait une grande nation* »³ En effet, au lendemain de l'humiliante défaite face à la Prusse, l'enseignement colonial diffuse l'idée que la conquête de nouvelles terres permet à la France de conserver son titre de grande puissance et de restaurer l'orgueil national en dépit de la perte de l'Alsace-Lorraine. Afin de justifier la politique d'expansion coloniale de la III^e République, les manuels scolaires stipulent donc que la France doit absolument posséder un Empire colonial car c'est un gage de grandeur. D'ailleurs, « *Tous nos grands hommes d'état avaient compris qu'un Empire colonial était nécessaire pour assurer la grandeur de la France.* »⁴ écrit l'auteur d'un livre d'histoire publié en 1919, en se référant au premier empire colonial français. Les colonies symbolisent la grandeur d'un pays car elles témoignent de l'influence qu'il exerce à travers le monde. En effet, dans les manuels scolaires, on trouve l'idée que la grandeur de la France est directement lié à la possession de son empire colonial. Les colonies sont d'abord présentées comme étant l'apanage des grandes puissances. Un livre de géographie intègre cette association d'idées dans la définition qu'il donne des colonies: « *Les grandes nations possèdent hors de leur pays des territoires qu'elles ont conquis.* »⁵ Selon un manuel d'histoire, la colonisation « *a été pratiquée par toutes les grandes nations européennes.* »⁶ Cela sous-entend que la France est une « *grande nation* » puisqu'elle possède un Empire colonial. Les colonies sont sources de prestige et ont un impact déterminant sur le rang qu'un pays occupe dans le monde. D'après Lavissee la possession du deuxième plus grand empire colonial permet à « *notre pays d'avoir dans le monde une place très honorable* »⁷ Un ouvrage de géographie publié en 1921

3 LAVISSE, CONARD, *Histoire de France, Cours moyen deuxième année et certificat d'études*. Paris, Colin, 1933. p.318.

4 GUIOT, MANE, *Histoire de France, des origines jusqu'à nos jours*. Paris, 1919. p.134.

5 BRUNHES, *Géographie*. Paris, Mame, 1930. p.110.

6 DUVILLAGE, *Histoire de la France expliquée aux enfants, Histoire de la nation, Histoire de la civilisation, Cours élémentaire et moyen*. Paris, Fourault et fils, 1925. p.278 et 279.

7 LAVISSE, *La nouvelle première année d'histoire de France, Cours moyen*. Paris, Colin, 1890. p.173.

ajoute que : « *La puissance politique de la métropole ne dépend plus exclusivement, comme autrefois, de la place qu'elle tient en Europe, mais du rôle qu'elle joue dans le monde entier.* »⁸ C'est-à-dire que pour conserver son titre de « grande puissance », la France ne doit pas accepter le repliement sur elle-même et qu'elle se doit d'intervenir dans les affaires du monde, sur le continent et Outre-Mer . Selon Dubois, c'est la situation géographique de la France qui « *la prédestine à jouer un rôle important en Europe et au-delà des mers.* »⁹ Un autre livre renchérit : « *Notre position nous voue au double rôle de puissance continentale et d'État colonial et maritime ; faute d'avoir trop obéi à l'une de ces deux sollicitations de notre intérêt et d'avoir trop négligé l'autre, nous avons au siècle dernier commis des fautes qui pèsent encore sur notre destinée. On se trompe donc également, d'une part en déclarant que le génie colonisateur fait défaut à la France, qu'elle doit réserver toute son attention pour les affaires du continent, d'autre part en proclamant que la condition essentielle d'un heureux développement colonial est le renoncement de notre part d'influence et d'action en Europe. Au XVIIIe la France a payé de la perte presque toutes ses colonies ses excès d'ambition et d'activité sur le continent ; nous commençons à réparer cette perte, autant qu'elle est réparable. Pussions-nous ne commettre à l'avenir ni la même faute ni la faute contraire !* »¹⁰ Dans les deux manuels, on remarque que les auteurs enseignent aux enfants que la France a un rôle à jouer en Europe et dans le monde. Elle n'a pas le choix d'exercer ces fonctions, c'est un devoir qui lui incombe car sa position géographique l'y « voue » et l'y « prédestine ». Ces références à la providence confèrent un caractère sacré aux rôles qu'ils attribuent à la patrie. Par ailleurs, le second auteur emploie le pronom personnel « nous » c'est-à-dire nous Français, nous républicains qu'il oppose au pronom indéfini « On se trompe ». Il semble répondre directement aux critiques des détracteurs de la politique coloniale de Jules Ferry . En effet, au sein du gouvernement, la politique expansionniste de la France est remise en question par les nationalistes et les monarchistes qui veulent réserver toute leur attention à la politique intérieure en prévision de la revanche contre l'Allemagne. Dans son développement, l'auteur insiste sur le « double rôle de puissance continentale et d'État colonial et maritime » de la France. Il finit par rappeler les conséquences désastreuses des « excès d'ambition et d'activité sur le continent » au XVIIIe siècle. Heureusement, la politique coloniale de la IIIe République permet de « réparer cette perte ». Sa plaidoirie s'achève par une invitation à faire preuve de juste mesure : à

8 LEAP, BAUDRILLARD, *La France, métropole et colonies : les cinq parties du monde*. Paris, Delagrave, 1921. p.64.

9 DUBOIS, *France et Colonies*. Masson, 1892. p.255.

10 Ibid. p.256

l'avenir, la France devra assumer toutes ses responsabilités et trouver le bon équilibre dans sa politique extérieure.

2 Les rivalités entre puissances coloniales.

Les manuels scolaires exploitent d'autres arguments pour légitimer la politique coloniale du pays, notamment la concurrence entre puissances coloniales. « *Toutes les nations possèdent ou désirent posséder des colonies.* »¹¹, parce qu'un « *Empire colonial ajoute à la puissance d'un état, à son étendue, à sa population, à ses ressources.* »¹². En effet, les colonies sont des territoires très convoités par les grandes nations européennes. Dans les manuels scolaires, le thème de la compétition entre grandes puissances dans le cadre de la « course aux colonies » est récurrent. Il permet de souligner l'importance géostratégique des territoires conquis et de susciter l'émulation du public en évoquant la concurrence. En outre, le fait qu'une partie du monde soit convoitée par une puissance rivale témoigne de son importance stratégique. Par exemple, « *toutes les puissances coloniales du monde se sont données rendez-vous en Indochine.* »¹³ Yvan Gall, le héros du livre de lecture de Gabriel Comparé, déclare à propos de la colonie d'Obock que « *la preuve que nous tenons là un point d'occupation qui a son importance, c'est que nous avons des concurrents et des rivaux, Anglais, Italiens.* »¹⁴ Dans le cadre de la course aux colonies, tous les moyens sont permis pour acquérir de nouveaux territoires. Les manuels scolaires dénoncent les exactions commises par les puissances coloniales rivales qui alimentent notamment des révoltes dans les possessions françaises. Par exemple « *les Siamois bien que soutenus secrètement par l'Angleterre, ont dû nous abandonner la rive gauche du Mei-kong.* »¹⁵ et au Maroc « *Nous avons découvert que des espions allemands y avaient fait transporter des armes et essayaient de soulever les arabes contre nous[.] Vous savez qu'ils rêvent de nous prendre cette colonie!* »¹⁶ Les motifs qui poussent les grandes nations à conquérir des régions lointaines sont nombreux. Elles sont gage de grandeur, augmente la puissance politique, économique et territoriale d'un pays. D'un point de vue géostratégique, les colonies offrent plusieurs autres avantages. Par exemple, dans son manuel de géographie, Kappelin évoque les « *colonies de pénétration* », qui permettent d'exercer une influence politique ou économique sur les pays voisins. Ainsi, « *le Tonkin est pour la France une voie qui permet de*

11 KAPPELIN, *La France les colonies*. Paris, Hatier, 1925. p.124.

12 Ibid.

13 LAVISSE, *La nouvelle première année d'histoire de France*, p.64.

14 COMPAYRE, *Yvan Gall, le pupille de la marine*, Livre de lecture courante Cours Moyen et supérieur. Paris, Delplane, 1890, p.166.

15 LAVISSE, *La nouvelle première année d'histoire de France*, p.66.

16 SEGUIN, *Histoire de trois enfants, Lecture courante, Cours moyen*. Paris, Larousse, 1927, p.89.

pénétrer en Chine. »¹⁷ La position géographique de l'Indochine « *sur la route de l'extrême orient et à proximité des grands archipels de l'océan pacifique* »¹⁸ représente un intérêt certain, c'est pour cela que, « *Dans ces dernières années, les français avaient fait de nombreuses explorations dans l'Indochine pour détourner le commerce de la Chine vers le port de Saïgon.* »¹⁹ Au Congo, « *Des stations scientifiques et hospitalières furent créées dans ces régions presque inexplorées, et la France eut désormais une base d'opérations commerciales vers le centre de l'Afrique.* »²⁰ D'un point de vue géostratégique, les colonies ont d'autres utilités : « *Le pays est peu fertile mais Djibouti est un port bien situé. Une escale et un dépôt de charbon qui rend de grands services à notre marine marchande et de guerre.* »²¹ « *Aden n'est par lui même qu'un rocher stérile [...] on y établit un dépôt de charbon, un port de commerce : c'est là que viennent se ravitailler presque tous les navires qui vont en Orient.* »²² Ainsi, bien qu'il existe des colonies « *peu fertiles* » voire « *stériles* » elles ont tout de même des avantages géostratégiques. Par exemple elles constituent des escales, des centres de ravitaillement, des lieux de refuge et de défense disséminés à la surface du globe. Ce sont des points d'appuis importants pour la flotte de guerre et la marine marchande et assurent la sécurité de la navigation française.

Dans le cadre des rivalités entre puissances coloniales pour le partage du monde, les manuels scolaires mettent en évidence le « *rôle que la race française, menacée par tant de concurrences, peut jouer encore au monde.* »²³ . En effet, « *La France a des colonies dans toutes les parties du monde.* »²⁴ Au moment de sa publication en 1892, un manuel écrit que : « *L'empire colonial de la France couvre une superficie de plus de 3 millions de kilomètres carrés si l'on joint aux colonies proprement dites les pays protégés. Sa population est évaluée à 30 ou 35 millions d'habitants. La France est donc la seconde puissance coloniale du monde ; la Grande-Bretagne lui est seule supérieure, et de beaucoup. [...] L'Angleterre régit 10 millions de sujets européens en dehors du continent, dont plus d'un millions d'hommes de notre race, parlant encore notre langue.* »²⁵ En 1926, un autre auteur déclare que : « *Aujourd'hui, la France est après l'Angleterre, la plus grande puissance coloniale du globe. Notre empire colonial s'étend sur une superficie de plus de 11*

17 KAPPELIN, *La France les colonies*, p.118.

18 LAVISSE, *La nouvelle première année d'histoire de France*, p.65.

19 Ibid.

20 CHARPENTIER, RENAUDIN, *Cours moyen d'histoire de France*. Paris, Larousse, 1890, p.223.

21 KAPPELIN, *La France les colonies*, p.118.

22 COMPAYRE, *Yvan Gall, le pupille de la marine*, p.162.

23 DUBOIS, *France et Colonies*, p.263.

24 Ibid.

25 Ibid.

millions de km, c'est-à-dire qu'il est vingt fois plus grand que la France. Il comprend une population de plus de 50 millions d'habitants c'est-à-dire un quart de plus que la France. »²⁶

Ainsi, dans le cadre de la course aux colonies, les Anglais sont les grands vainqueurs et constituent les principaux adversaires des Français.

« L'île de Ceylan serait le paradis terrestre, me disait Jossic, émerveillé, comme moi, par les productions magnifiques de cette terre équatoriale, s'il n'y avait pas des Anglais ! »²⁷ On retrouve ce genre de remarques dans les livres de lecture qui mettent l'accent sur les rivalités coloniales pour susciter l'émulation de leurs jeunes lecteurs. Par exemple, les allusions au premier Empire colonial réveillent les vieilles rancunes. Nombreux sont les auteurs qui regrettent amèrement le traité de Paris qui a entériné la ruine de l'Empire colonial français: « En 1750, plus d'un tiers de la Terre appartenait à la France. Et aujourd'hui ce sont les anglais qui possèdent ce vaste empire, qui profitent de ses richesses, qui gouvernent Madras. »²⁸ . « Les Anglais exploitent le vaste Hindoustan que la France posséderait peut-être encore si l'incapable Louis XV y avait secondé les efforts de Dupleix et de la Boudonnaye. Le drapeau français ne flotte plus que sur cinq comptoirs de ce riche et fertile pays, qui assurait à l'Angleterre d'immenses débouchés pour son industrie, car elle y fait un commerce qui dépasse trois milliards de francs. Le canal de Suez, construit par une société française, sous la direction de l'ingénieur Ferdinand de Lesseps. »²⁹ Pierre Dumont fulmine notamment sur les conséquences de la guerre de sept ans et déplore aussi la perte stratégique du Canal de Suez. En effet, l'Angleterre qui occupe l'Égypte depuis 1882, finit par y établir sa domination au terme de la conférence de Berlin de 1884, qui réunissait les puissances coloniales européennes pour un « partage de l'Afrique ». Ces références à la concurrence anglaise doivent atteindre le sens patriotique des élèves.

Par ailleurs, à la fin du XIX^e siècle l'Angleterre qui dispose de la marine la plus puissante domine les mers : « Les Anglais sont les maîtres, à Aden et dans le territoire environnant [...] ce rocher commande les Indes. »³⁰ De plus, « Les Anglais [...] occupent militairement des villes entre la mer Rouge et l'Océan Indien, et l'île de Singapour qui commande le détroit de Malacca. »³¹ « Par la possession de Singapour, au point de jonction du continent asiatique et des grandes îles de l'Océanie, l'Angleterre domine et surveille l'entrée de la mer de Chine, de même que par

26 COLIN, FRAYSSE, *La France et ses colonies*. Paris, Colin, 1926, p.80.

27 COMPAYRE, *Yvan Gall, le pupille de la marine*, p.162.

28 Ibid. p.166.

29 DUMONT, *Livre de Lecture courante, Cours moyen*. Paris, Garnier, 1898, p.71.

30 COMPAYRE, *Yvan Gall, le pupille de la marine*, p.162.

31 DUMONT, *Livre de Lecture courante*, p.71.

l'occupation de Gibraltar elle tient les clés de la Méditerranée. »³² Dans son « *Tableau général des colonies françaises* », Dubois met son public en garde contre la menace anglaise :

*« Les chemins de nos navires vers tous les autres comptoirs sont compromis et coupés par une série de postes anglais ; aucun détroit n'est libre. A l'Orient, pour se rendre dans la mer des Indes, une flotte française avait il y a peu d'années, à redouter seulement le passage d'Aden : la station d'Obock y eût remédié. Mais un moment de faiblesse nous a mis dans la situation la plus précaire en permettant aux Anglais d'occuper l'Égypte, c'est-à-dire de tenir les clefs du canal de Suez en leurs mains [...] nous avons laissé nos rivaux prendre et conserver un poste bien plus dangereux encore pour notre sécurité maritime. Le détroit que commande Singapour est infranchissable, là le voisinage de l'Australie, jalouse du peu que nous possédons en Océanie, met nos établissements du Pacifique sous une menace permanente. Ainsi, en cas de guerre maritime, nous ne pourrions secourir quelques-unes de nos colonies les plus importantes qu'en prenant des chemins longs et détournés. »*³³ L'Angleterre est un obstacle au développement de l'Empire colonial français et constitue un danger qui plane sur la France. Ainsi, face à la menace anglaise, l'expansion coloniale constitue un gage de sûreté nationale.

3 Les raisons des guerres coloniales selon les manuels scolaires.

Afin de convaincre les écoliers du bien fondé de la politique coloniale, la plupart des manuels scolaires de la III^e République trouvent des prétextes pour légitimer les entreprises coloniales de la France. En effet, avant de faire le récit de la conquête d'une colonie, les manuels rappellent au préalable les motifs qui ont conduit la France à intervenir Outre-mer. À travers quatre exemples différents, nous allons tâcher de découvrir quelles sont les raisons des conquêtes coloniales d'après les manuels scolaires.

*« On sait comment la France dut intervenir à Alger en 1827, pour venger une insulte faite à notre consul. »*³⁴ En effet, le prétexte évoqué par les manuels scolaires pour justifier la conquête de l'Algérie est le « *coup d'éventail* » que le dey d'Alger aurait infligé à un ambassadeur français en 1827. Cette fameuse anecdote est relatée par de nombreux manuels scolaires d'histoire, de géographie ou de lecture et suscite quelques variantes. Il est édifiant de comparer les différentes versions. Lavisse résume ainsi les faits : *« Les puissances européennes avaient à tout moment des représentations à faire au dey d'Alger, qui était le souverain de ce pays. En 1830, ce dey, qui s'appelait Hussein, maltraita des français établis en Algérie. Notre consul, M. Deval ; avait été*

³² COMPAYRE, *Yvan Gall, le pupille de la marine*, p.227.

³³ DUBOIS, *France et Colonies*, p.262.

³⁴ Ibid. p.265.

insulté par lui et frappé d'un coup d'éventail. Il fallut venger cet outrage. »³⁵. Plus loin, apporte des précisions: « En 1827, le second consul de France, M. Deval, ayant demandé au dey d'Alger, Hussein, la restitution de deux navires capturés par les corsaires, fut frappé d'un coup d'éventail au visage. Le gouvernement français demanda vainement réparation. Une expédition militaire fut résolue. »³⁶

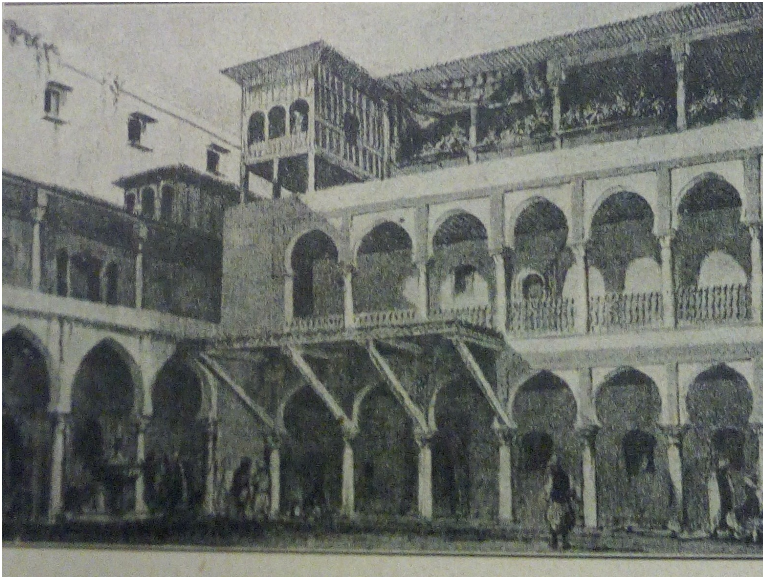


Illustration 1: Pavillon du coup d'éventail. Intérieur de la casbah (Alger)

Un manuel d'histoire-géographie consacré à l'Algérie datant de 1925 propose une autre version du coup d'éventail: « En 1827, un jour de fête, M. Deval, consul d'Alger monte à la casbah pour faire visite au Dey qui s'appelait Hussein. Le dey l'accueille mal. Il est en chicane avec le gouvernement français depuis longtemps. La France, a jadis, acheté du blé à deux négociants d'Algérie et le règlement de l'affaire est embrouillé.

Pour en finir, la France, qui a déjà payé beaucoup d'argent, a saisi les tribunaux. - Pourquoi, crie Hussein au Consul, ton gouvernement n'a-t-il pas répondu à la lettre que je lui ai écrite ? - Je t'ai fait connaître la réponse du ministre : c'est aux tribunaux à décider de l'affaire. -Mais pourquoi le Ministre ne m'a-t-il pas répondu directement ? Suis-je un homme de rien ? Un va-nu pied ? C'est toi je le sais, qui tourne le gouvernement de la France contre moi. Tu es un méchant homme, un idolâtre, un infidèle ! » Et, s'approchant du Consul, il lui porte sur le bras plusieurs coups violents avec la manche de son éventail. C'est une injure grave et qui atteint la France. Pendant trois ans, de 1827 à 1830, elle se borne à réclamer une réparation honorable. Elle se contenterait que le drapeau français fut hissé sur la Casbah et salué de cent coups de canon. Elle n'obtient rien. En 1830, un dernier négociateur français, un amiral, vient à Alger. Il est éconduit. Lorsqu'il quitte le port, son bateau « la Provence », est traîtreusement bombardé par les canons de la casbah. Alors la France qui ne voulait pas la guerre est contrainte à la faire. Elle fait connaître à l'Europe que la piraterie algérienne sera détruite. »³⁷ Dans les manuels scolaires, l'anecdote du coup d'éventail est

35 LAVISSE, *La nouvelle première année d'histoire de France*, p. 221.

36 Ibid. p. 222.

37 BERNARD, REDON, *L'Algérie : récits historiques, observations géographiques, à l'usage des cours élémentaires et moyen des écoles primaires*. Alger, Carbinel Jules, 1925, p.16 et 17.

théâtralisée. Les auteurs mettent en scène deux personnages, Hussein le dey et Pierre Deval consul de France, au sein de la Casbah à Alger que l'on peut apercevoir ci-contre. La légende attire notre attention, la Casbah devient « le pavillon du coup d'éventail. » Aussi, on remarque que les manuels évoquent des versions différentes pour expliquer les raisons de la rencontre entre les deux protagonistes. Bernard et Redon la présente comme une visite de courtoisie, un «*jour de fête*», tandis que Lavissee évoque une «*représentation à faire au dey d'Alger en tant qu'ambassadeur*». Ensuite il y a des divergences quant aux motifs de la visite. D'après Lavissee, il semblerait que l'ambassadeur ait voulu s'entretenir avec le dey pour obtenir la «*restitution de deux navires capturés par les corsaires.* » ou parce qu'il malmenait des colons français. Les autres auteurs évoquent une raison totalement différente en mentionnant la dette que la France a contracté auprès du dey d'Alger et dont le règlement est " embrouillé". Au cours d'un dialogue, ils mettent en évidence le contraste frappant entre le comportement exemplaire de «*notre représentant* », qui fait preuve de sang froid, face à l'agressivité du dey d'Alger qui est présenté comme un être barbare impulsif et violent. Contrairement à ce qu'avance Lavissee, le consul n'aurait pas reçu un seul coup d'éventail porté au visage lors de l'altercation mais «*plusieurs coups violents avec la manche* » sur le bras. «*»La scène est présentée comme un outrage, « une injure grave », une humiliation qui atteint l'honneur de la France. Il faut « punir l'insolence du dey d'Alger »³⁸ et « venger cette insulte faite à notre consul. »³⁹Dans sa première version, Lavissee, probablement pour faciliter la compréhension de ses jeunes lecteurs, occulte la chronologie. Il fait de l'épisode du coup d'éventail, qui s'est produit en 1827, la cause directe de la conquête de l'Algérie, qui a commencé en 1830. Toutefois les autres manuels précisent la chronologie et rappellent qu'il s'est écoulé trois ans entre les deux évènements. Bernard et Redon cherchent à innocenter la France en précisant qu'elle a tout de même laissé une seconde chance au dey en attendant qu'il présente des excuses pour son affront: «*Elle se contenterait que le drapeau français fut hissé sur la Casbah et salué de cent coups de canon.* » Cela signifie que pour le soufflet qu'il a assené à Duval, Hussein devra se soumettre en remettant les clefs de sa ville aux Français. En effet, c'était la coutume pour la France de hisser son drapeau tricolore en tirant des coups de canons, lors de la prise d'un nouveau territoire. Or, le dey refuse cet arrangement et en plus, en 1830, il assassine lâchement un négociant français. Les récits dénie la responsabilité de la France dans le déclenchement des hostilités avec l'Algérie. Son honneur a été bafoué et elle a été provoquée à maintes reprises. C'est en dépit de sa bonne volonté que la France doit entrer en conflit contre l'Algérie. Ainsi, les manuels scolaires utilisent le coup d'éventail comme prétexte pour légitimer le déclenchement de la conquête*

38CHARPENTIER, RENAUDIN, *Cours moyen d'histoire de France*, p.143.

39 DUBOIS, *France et Colonies*, p.272.

algérienne. Ils dramatisent la situation et lui donnent une ampleur démesurée. En théâtralisant l'histoire, ils invitent les spectateurs à réagir, à s'indigner face à l'affront subi par la France et font de l'épisode du coup d'éventail, une anecdote mémorable. Par ailleurs, un autre argument est évoqué par les manuels scolaires pour justifier la conquête de l'Algérie, celui de « *délivrer la Méditerranée* »⁴⁰ des pirates barbaresques, qui depuis plus de deux siècles, « *attaquaient dans la Méditerranée les navires de commerces européens* »⁴¹. C'est donc aussi pour mettre fin aux exactions des pirates arabes que l'expédition d'Alger fut décidée en 1830.

Les motifs de l'expédition en Tunisie sont aussi exposés dans plusieurs manuels scolaires. En 1890, Lavisso écrit : « *A la suite de déprédations commises sur la frontière orientale de l'Algérie par des tribus pillardes des Kroumirs, le gouvernement français avait résolu d'intervenir avec vigueur. Le bey de Tunis, impuissant à mettre fin à ces désordres dut subir le protectorat de la France. Le général Briard lui imposa le traité du Bardo. Une armée française occupa alors tout le territoire de l'ancienne régence de Tunis, et soumit rapidement toutes les tribus rebelles.* »⁴² Un second manuel d'histoire à destination du cours moyen propose la version suivante : « *Depuis longtemps, notre frontière orientale d'Algérie était violée par des tribus arabes, les populations de notre belle colonie étaient sans cesse menacées, et le bey de Tunis était trop faible pour faire cesser ces désordres. La France dut intervenir, et, après une brillante campagne, nos soldats pénétrèrent dans Kairouan, la ville sainte de Tunisie. Le 12 mai 1881, le général Bréard signa avec le bey le traité du Bardo, qui plaçait la Tunisie sous le protectorat de la France.* »⁴³ Le livre de lecture « *Yvan Gall* » expose ainsi les faits : « *C'est le roi Louis IX qui, parti de Aigues-Mortes, alla débarquer sur la côte de l'Afrique, tout près de Tunis, pour y mourir de la peste. Aujourd'hui, la Tunisie est presque une terre française. Après les campagnes brillantes contre les Kroumirs, cette tribu belliqueuse, installées sur les frontières de l'Algérie, qui envahissait à chaque instant notre territoire, les soldats de la république française ont campé, en 1882, à deux km du palais de bey ; et depuis lors, le bey y ayant consenti, la Tunisie est placée sous notre protectorat, est devenue comme un prolongement de la France d'Algérie* »⁴⁴ À l'unanimité, les auteurs prétextent la menace Kroumir qui plane sur les frontières algériennes pour justifier l'expédition militaire en Tunisie. L'originalité du manuel de lecture réside dans le fait qu'il confère un caractère d'ancienneté à la conquête en se référant d'abord à Louis IX qui est mort en Ifriqiya tandis qu'il s'apprêtait à partir en croisade. Les livres d'histoire mettent en lumière la faiblesse du gouvernement tunisien

40 Ibid.

41 LAVISSE, *La nouvelle première année d'histoire de France*, p.201.

42 LAVISSE, *La nouvelle première année d'histoire de France*, p.246.

43 CHARPENTIER, RENAUDIN, p.2212 et 222.

44 COMPAYRE, *Yvan Gall, le pupille de la marine*, p88 et 89.

incapable de garantir l'ordre et la sécurité sur ses frontières. À cause de son incapacité, la France a été contrainte d'intervenir pour soumettre les tribus barbares. Elle a ensuite fait pression sur le bey pour placer la Tunisie sous sa tutelle, afin d'éviter que cela ne se reproduise. Toutefois, l'auteur du livre de lecture laisse transparaître les motivations réelles de la conquête de la Tunisie; en faire « *un prolongement de la France d'Algérie* ». En effet, les exactions commises par les barbares sur la frontière ne sont qu'un prétexte. Après la conquête de l'Algérie, la France a voulu poursuivre son expansion coloniale en Afrique du nord, or il y a eu une lutte d'influence entre puissances coloniales rivales pour l'obtention de la Tunisie qui est passée sous silence par les manuels scolaires.

D'autre part, les manuels scolaires évoquent aussi les raisons qui ont poussé la France à conquérir des territoires sur le continent asiatique. Par exemple, Lavissee consacre un chapitre de son *Histoire de France* à justifier l'expédition au Tonkin : « *Dans ces dernières années, les Français avaient fait de nombreuses explorations dans l'Indochine pour détourner le commerce de la Chine vers le port de Saïgon. Un de ces hardis explorateurs, le lieutenant François Garnier, fut assassiné en 1873, par les bandes sauvages du Tonkin ; Le gouvernement s'émut de ces faits et envoya une expédition, malheureusement il n'agit pas avec assez de vigueur. Le commandant Rivière s'empara de Hanoï, mais, voulant poursuivre avec quelques hommes seulement les bandes sauvages, connues sous le nom de Pavillons-Noirs, il tomba en embuscade et fut tué. Le gouvernement agit enfin avec résolution. L'amiral Courbet enleva la place forte de Son-Tao (déc 1883) et fit à la Chine une guerre victorieuse marquée par le blocus de l'île Formose et la destruction de l'arsenal Fou-Tchéou. En même temps, notre armée a achevé la conquête et la soumission du Tonkin. En 1885, la paix avec la Chine a été signée. La possession du Tonkin a été reconnue à la France.*».⁴⁵ Un second manuel propose une version légèrement différente de celle de Lavissee : « *La France avait, en 1874, signé un traité avec l'empire Annam, dont relevait le Tonkin. Mais le commandant Rivière, envoyé à Hanoï pour soutenir nos nationaux, fut massacré en 1883 par des Pavillons noirs (porteurs de drapeaux noirs) anciens insurgés chinois. Nous envoyâmes alors contre eux nos troupes, dont les succès à Son-Tay et à Bacninh forcèrent le gouvernement chinois de conclure le traité de Tien-Tsin 11 mai 1884. La soumission du céleste empire fut de courte durée. A la suite du guet-apens de Bac-Lé, où une colonie française fut traîtreusement attaquée, l'amiral Courbet dont la mort devait suivre de près les exploits, bombardra Fou-Tchéou, bloqua Formose et prit les îles Pescadores. Au Tonkin, les généraux Brière de l'Isle et Négrier s'avancèrent victorieusement jusqu'à Lang-son, et le commandant Dominé résista aux Pavillons noirs, dont les troupes avaient mis le siège devant Tuenquan. Cette fois, la Chine ratifia le traité de Tien-Tsin en 1885, le Tonkin vint accroître notre*

45 LAVISSEE, *Histoire de France, Cours moyen*, p.246.

domaine colonial et l'Annam fut définitivement placé sous le protectorat de la France. »⁴⁶ Ainsi selon Lavisse, la conquête de l'Indochine découle d'initiatives individuelles entreprises par des explorateurs, a des fins commerciales. La colonisation de l'Indochine par la France a en fait débuté sous Napoléon III, par la prise de Saigon, le 18 février 1859. L'occupation française c'est ensuite étendue à la Cochinchine puis au Cambodge qui est placé sous le protectorat de la France en 1863. Sous la IIIe République la politique d'expansion coloniale sur le continent asiatique ce poursuit, en 1873, Francis Garnier se saisit d'Hanoï. L'évènement n'est pas clairement mentionné par les manuels scolaires. Toutefois, Garnier ne parvient pas à maintenir sa position et il est sauvagement assassiné par des indigènes. Suite à cette tragédie, la France « s'émeut » et envoie le commandant Rivière sur place pour venger la mort de ce patriote. En revanche, le second manuel ne mentionne pas l'assassinat de Garnier mais prétexte le non-respect d'un traité signé avec l'Annam en 1874, pour légitimer l'intervention de Rivière au Tonkin. Quoiqu'il en soit, l'histoire se répète : en 1883, le commandant est à son tour massacré par les Pavillons noirs. Ainsi, c'est en guise de représailles que la France décide d'envoyer son armée. Au terme d'une guerre franco-chinoise, riche en évènements glorieux pour les troupes françaises, le Tonkin finit par lui appartenir en 1885. Cependant, la campagne du Tonkin et l'échec de Lang Son en mars 1885, présentés comme victorieux dans le second manuel, a provoqué la chute du gouvernement Jules Ferry. Ainsi, on remarque la volonté des auteurs de légitimer cette expédition militaire. D'ailleurs, Lavisse reproche à la France de ne pas avoir « *agit pas avec assez de vigueur* » la première fois et d'avoir attendu la mort d'un autre grand homme pour « *agir enfin avec résolution* ».



Illustration 2: Les Pavillons-noirs au Tonkin.

De plus, les livres de lecture légitiment les autres expéditions militaires menées en Asie en évoquant les pirates chinois qui sèment la désolation sur ses territoires. Par exemple un manuel déplore la situation en Indochine: « *Il n'y a pas de mois, il n'y a guère de semaine, où sur un point quelconque de notre territoire [...] nous n'ayons quelque embuscade à redouter, quelque attaque à repousser. Il y a plus de doute, il n'y a plus de Pavillons noirs, mais il y a toujours des pirates. Le delta est pacifié et les brigands ne s'y aventurent plus : mais, dans les régions montagneuses, éloignées du centre, les pillards, les rebelles, sortent parfois de leurs repaires inaccessibles pour faire des razzias, enlever les femmes et les enfants, massacrer les indigènes qui nous sont fidèles.* »⁴⁷ Pierre Dumont

46 CHARPENTIER, RENAUDIN, *Cours moyen d'histoire de France*, p.222.

47 COMPAYRE, *Yvan Gall, le pupille de la marine*, p.182 et 193.

renchérit : « C'est pour donner la chasse à ces bandits que la France est obligée d'envoyer des soldats dans ce pays dont le climat est très malsain. »⁴⁸

Les causes de la conquête de Madagascar sont aussi expliquées dans les manuels scolaires. Dans un premier temps, on retrouve l'idée d'ancienneté. Ainsi, la légitimation de la conquête malgache repose sur « des droits très anciens »⁴⁹ « des droits incontestables »⁵⁰ qui reposent sur « des conventions remontant au XIXe siècle »⁵¹. En effet, « Richelieu avait créé une compagnie pour l'exploiter et, dès cette époque, des établissements, avaient été fondés par nos compatriotes. En 1665, on l'appela la France orientale et Fort Dauphin en fut la capitale. Beaucoup de Hovas ont été convertis par des missionnaires protestants anglais. Depuis 1885, Madagascar est placée sous le protectorat de la France. Pour rappeler la reine de cette île au respect des traités, les amiraux Pierre et Milot recoururent à la force. Leur habileté, jointe à la valeur des équipages servant sous leurs ordres, produisit les meilleurs effets, et le traité du 17 décembre 1885, en nous donnant la baie de Diego-Suarez, nous reconnut le droit de présider aux relations de Madagascar avec les puissances étrangères. »⁵². Les manuels scolaires justifient la légitimité de la possession malgache par son ancienneté. En effet, il est expliqué que jadis, à l'aube du règne de Louis XIV, Richelieu, par le biais de la Compagnie orientale, a établi une colonie française sur l'île de Madagascar. L'auteur rappelle qu'on l'a surnommée alors *la France orientale* pour bien souligner qu'il s'agissait d'une terre française. Ensuite, il fait une ellipse temporelle de plus de deux siècles. Puis il raconte qu'en 1885 Madagascar est placée sous le protectorat français et qu'afin de faire respecter les traités à la reine des Hovas, il a fallu envoyer une expédition militaire. Enfin l'île est à nouveau française à la fin de l'année 1885. L'auteur omet plusieurs éléments. Par exemple, il ne raconte pas que les populations malgaches se sont soulevées contre le gouverneur de l'île en 1670 et que depuis la France n'a pas revendiqué « ses droits ». En 1883, la IIIe République se sert du prétexte d'ancienneté pour justifier l'envoi de l'armée à Madagascar. Cette expédition, qui est un échec, est également passée sous silence. Deux ans plus tard, la France place Madagascar sous sa tutelle mais il faut attendre l'exil de la reine en 1896, pour que l'île devienne une colonie française. La question du financement des campagnes militaires à Madagascar a provoqué des débats houleux au sein du gouvernement. Pour conclure, les manuels scolaires évoquent plusieurs raisons pour légitimer les conquêtes coloniales de la France. En effet, dans le cas algérien c'est l'épisode du coup d'éventail qui est prétexté, en ce qui concerne la Tunisie c'est la menace barbare sur les frontières

48 DUMONT, *Livre de Lecture courante*, p.63.

49 CAZES, *Livre de lecture, cours moyen*. Paris, Delegrave, 1902, p.174.

50 CHARPENTIER, RENAUDIN, *Cours moyen d'histoire de France*, p.223.

51 Ibid.

52 Ibid.

algériennes qui est évoquée, tandis que pour le Tonkin les manuels scolaires se servent de la mort de Garnier. Enfin les auteurs se servent du passé pour légitimer la conquête de Madagascar. Par ailleurs, on remarque que les manuels scolaires, en fonction de la date de publication et de l'auteur, proposent des versions parfois différentes et souvent multiples, pour expliquer la conquête d'un même territoire. Ainsi, l'expansion coloniale a presque toujours été imposée par les circonstances et la responsabilité des guerres a systématiquement incombé aux indigènes. Il s'agit de venger un affront après une provocation, de défendre ses frontières, de protéger les opprimés ou d'abolir l'esclavage (notamment en Afrique noire). Finalement, la France a toujours de bonnes raisons pour intervenir Outre-mer, c'est pourquoi nous avons choisi quatre exemples dont le déclenchement de la conquête a provoqué des polémiques.

Chapitre II- Le rôle économique des colonies.

« Les colonies sont très utiles à une nation : ce sont des terres nouvelles d'où la métropole tire des denrées alimentaires ainsi que des matières premières nécessaires à l'industrie, ce sont des débouchés sur le commerce de la métropole. »⁵³ Afin de démontrer l'importance des colonies, les manuels scolaires, toutes disciplines confondues, mettent l'accent sur le rôle économique de l'empire colonial. Par exemple, ils documentent leur public sur les abondantes ressources d'Outre-mer et soulignent les avantages commerciaux que ces régions lointaines procurent à la métropole.

1 Les greniers à blé de la patrie.

Les manuels scolaires diffusent l'image d'un Empire colonial florissant et prospère qui abonde de richesses, un véritable « grenier à blé » de la patrie. Ainsi, lorsqu'ils présentent une colonie, les manuels dressent un inventaire précis de ses ressources naturelles. En effet, on trouve dans de nombreux manuels, des renseignements sur les grandes productions végétales et animales de chaque colonie, qui mettent en lumière la profusion et la diversité des denrées coloniales.

Par exemple un manuel de géographie fait découvrir à ses lecteurs la prospérité de l'Algérie à travers un panorama de sa production agricole:

« L'Algérie est un pays surtout agricole. Elle produit dans le Tell des céréales (blé, orge, sorgho), le vigne, l'olivier qui réussit partout. La culture maraîchère s'est développée au voisinage des ports.

⁵³COLIN, FRAYSSE, *La France et ses colonies*, p.56.

*Les vergers d'orangers et de figuiers s'étendent tout le long de la côte. Dans la région des Hauts-Plateaux on élève le mouton, qui utilise les maigres pâturages de cette région de steppes. [...] . Les oasis du Sahara produisent des dattes. »*⁵⁴

L'auteur d'un livre de lecture trouve l'occasion d'évoquer les richesses alimentaires de cette colonie au cours d'un dialogue entre deux personnages :

« - Mais, dit petit Jean, il y a donc des champs en Algérie ?

- Oui, répondit Paul, l'Algérie est un pays agricole qui produit, comme la France, du blé, de l'orge, des olives ; des légumes qu'on envoie comme primeurs jusqu'à Paris ; des fruits : oranges, figues, dattes, et du raisin dont on fait du bon vin.

- Et le tabac que tu as rapporté à papa, est ce qu'il est poussé en Algérie ? Questionna petit Jean.

- Oui, reprit Paul, il y a en Algérie de fort beaux champs de tabac. »⁵⁵

L'auteur souligne la similitude entre la production algérienne et la culture méditerranéenne . En plus, l'auteur mentionne la production de vigne, une richesse agricole que la colonie apporte en quantité à la France, pays du vin par excellence.

D'autre part,« *La Tunisie est comme l'Algérie un pays essentiellement agricole. Plus arrosé que l'Algérie, le tell cultivable est plus étendu. Les céréales et la vigne prospèrent dans le Nord ; le pays de Sousse et de Sfax est plus favorable à l'olivier ; la région de Gabès au palmier-dattier. La pêche y est très active. On pêche la sardine, le thon, le corail dans le Nord et les éponges dans le golfe de Gabès. »*⁵⁶ Kappelin énumère les ressources tunisiennes : « *Céréales, orge, avoine, vignes, forêts, oliviers, beaux arbres fruitiers :orangers, citronniers, mandariniers, figuiers, dattes. »*⁵⁷, cette longue liste renforce l'impression d'abondance.Le Maroc est « *Mieux arrosé que l'Algérie et la Tunisie mais aussi plus fertile. Il possède de nombreuses forêts. Il produit des céréales. L'élevage du gros bétail est pratiqué dans les vallées, et l'élevage du mouton sur les Hauts-Plateaux. Ressources: agriculture terres fertiles, céréales, maïs, orge, blé, plantes maraîchères, arbre fruitier, dattiers, alfa, tabac, lin. L'élevage est très important, [...] en 1933 le Maroc possédait près de huit millions de moutons.»*⁵⁸ A travers ces exemples, on retient que les colonies d'Afrique du nord sont très fertiles et qu'elles produisent une culture de type méditerranéen.

Les manuels scolaires évoquent aussi les produits exotiques que l'on trouve dans les autres colonies d'Afrique du sud, dans les îles du pacifique ou encore sur le continent asiatique :

54 BRUNHES, *Géographie*, p.123.

55 DUMONT, *Livre de Lecture courante*,p.63.

56 BRUNHES, *Géographie*, p.123.

57 KAPPELIN, *La France les colonies*, p.112.

58_ BRUNHES, *Géographie*, p.115.

« Le Sénégal produit l'arachide, dont la graine donne de l'huile, la gomme, le sorgho ; le Soudan cultive le riz, le manioc dont on tire le tapioca, et fait l'élevage du gros bétail. [...] et on en développe le caféier, le cacaoyer, l'indigo, la vanille dans a Guinée et le Congo. »⁵⁹

L'Afrique Occidentale Française est riche en « gomme, caoutchouc, bois précieux des forêts tropicales, l'huile de palme, les arachides, cocotier, maïs, riz, du coton et des fruits (bananes ananas). » Tandis qu'en Afrique Équatoriale Française, « Le Congo produit du caoutchouc, de l'ivoire, du cacao, de la canne à sucre, du thé, de huile de palme. »⁶⁰



Illustration 3: La récolte de la canne à sucre à la Guadeloupe.

En plein milieu de l'océan Pacifique, « La Nouvelle-Calédonie, Bien arrosée par les pluies, elle est très fertile et produit la canne à sucre, le café, le quinquina, le coton. Elle a de belles forêts et des troupeaux de bœufs. A Tahiti on y cultive le cocotier, le café, le tabac, la vanille, le coton. Les îles Marquises ont le même climat. Les îles Touamotou produisent la nacre et les perles. »⁶¹ L'île de Madagascar produit :

« du riz, du coton, du café dans ses vallées. La côte orientale donne le cacao, la canne à sucre, le caoutchouc. Les plateaux et des herbages où l'on élève le bœuf à bosse. » Les îles de la Réunion « surtout du sucre de canne, de la vanille, du manioc, et du café. »

59 Ibid.

60 Ibid.

61_Ibid.



Illustration 4: La récolte du riz au Tonkin.

richesses souligne la profusion et la diversité des denrées alimentaires que les colonies procurent à la France.

2 Des matières premières qui alimentent les industries de la métropole.

En plus des diverses ressources agricoles qui sont exploitées à son profit, la métropole trouve aussi dans son empire colonial les matières premières dont elle a besoin pour alimenter ses industries. Par exemple, « *L'Algérie a des richesses minérales. On extrait des phosphates à Tébessa, le zinc, le plomb dans la vallée du Chélif, le cuivre dans la région de Bône ; mais l'Algérie possède surtout les riches gisements de minerai de fer de l'Ouenza et l'alfa. Les forêts de chênes-lièges couvrent les montagnes qui encadrent la Medjerda. L'Algérie possède aussi des carrières de pierres* » ⁶⁴ La colonie est riche en alfa, une matière première très convoitée qui est récoltée pour la fabrication du papier. Dans son livre consacré à l'analyse des manuels scolaires, Dominique Maigueneau mène une étude sur l'éloge de l'alfa dans les livres de lecture républicains. « *Il n'y a guère plus de trente ans que l'importance de l'alfa a été révélée à l'Algérie. [...]. L'emploi de l'alfa pour la fabrication de pâte à papier et des cartons a une origine toute récente. Cette industrie a pris naissance en Angleterre vers 1856.[...]. Les Anglais ont d'abord exploité seul l'Algérie mais ils ont trouvé aujourd'hui la concurrence française. [...]. Telle est la principale production végétale de l'Algérie,*

62 KAPPELIN, *La France les colonies*, p.119.

63 Ibid.

64 BRUNHES, *Géographie*, p.113.

qui est surtout riche en mines. Le fer, le plomb, le cuivre sont des minéraux les plus communs, les mines de fer priment sur toutes les autres et sont d'une richesse prodigieuse.»⁶⁵ Dans le reste de l'Afrique du nord, « On trouve en Tunisie des phosphates à Gafsa, du minerai de fer et du marbre. »⁶⁶ Les Français y exploitent « tous les minerais que produisent le sol algérien : phosphate de Gafsa, et du kef ; fer de Kroumirie, zinc et plomb. On y trouve aussi de nombreuses sources d'eau minérale. »⁶⁷ Quant au Maroc, « il n'a pas encore bien livré ses possibilités minières, mais les ressources semblent être abondantes : on a découvert du plomb, du zinc, du fer, du pétrole. L'exploitation des gisements de phosphates est très active. »⁶⁸ « Le caoutchouc, le gommier, le cotonnier, le caféier, le poivrier, l'indigotier, les palmiers, des arbres fruitiers, des fleurs étranges croissent dans la zone torride africaine. »⁶⁹

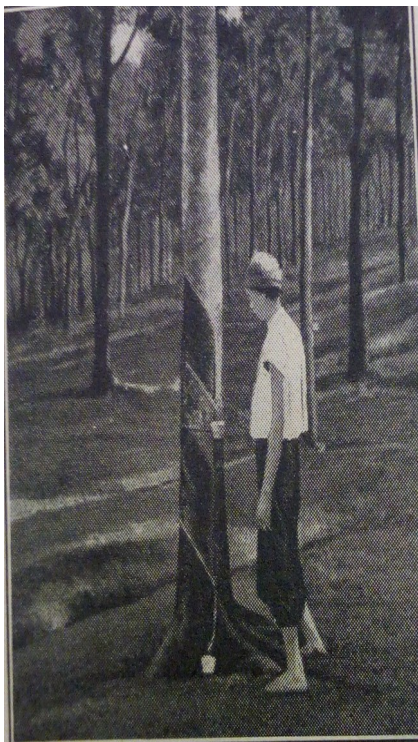


Illustration 5: Récolte du caoutchouc de plantation.

En Asie « D'immenses forêts couvrent les plateaux, donnant des bois d'ébénisterie, et le bambou, l'arbre « à tout faire » des Indochinois. Les ressources minières de l'Indochine française sont considérables : les plus importants gisements de houille sont ceux de Hon-gay au Tonkin. »⁷⁰ « L'indochine [...] commence à produire du coton, du café, du thé, du caoutchouc. D'immenses forêts occupent l'intérieur. Les monts du Tonkin et de l'Annam ont d'importantes mines de houille. »⁷¹ L'Indochine est aussi riche en gisements et en minerais : « On trouve de l'or dans la vallée du fleuve rouge, de l'argent du fer au Tonkin et en Cochinchine du cuivre, de l'étain du zinc. On a découvert des gisements houillers en Annam et surtout au Tonkin dans la baie d'Along. »⁷²

Par ailleurs, sur l'île de Madagascar « Les principaux produits sont ; le caoutchouc, les bœufs, les peaux, l'or. Elle renferme de grandes richesses minérales : fer, charbon, cuivre. »⁷³ « De nombreuses forêts couvrent les pentes des plateaux. Madagascar a

65 CAZES, *Livre de lecture*, p.337.

66 BRUNHES, *Géographie*, p.113.

67 CAZES, *Livre de lecture*, p.337.

68 KAPPELIN, *La France les colonies*, p.112.

69 Ibid. p.92.

70 BRUNHES, *Géographie*, p.118.

71 Ibid. p.114.

72 KAPPELIN, *La France les colonies*, p.47.

73 CAZES, *Livre de lecture*, p.174.

*des mines d'or, de fer, de cuivre, de plomb, de pétrole. La Nouvelle-Calédonie renferme de l'or et du cuivre, la houille et de très riches mines de nickel. »*⁷⁴

Les colonies françaises possèdent des ressources agricoles et industrielles variées et en très grande quantité. Pour les enseigner, les manuels scolaires utilisent une figure de style, l'énumération, qui renforce l'impression d'abondance. L'idée qui découle de la connaissance des ressources coloniales, c'est la prise de conscience que toutes ces richesses appartiennent à la France. En effet, l'exploitation des ressources naturelles des colonies se fait au profit de la métropole. Les manuels scolaires insistent sur cet aspect de la colonisation et présentent l'empire colonial comme le grenier d'abondance de la France. D'ailleurs, ils font souvent la distinction entre les colonies de peuplement et les colonies d'exploitation. Ainsi, « *Les colonies commerciales ou d'exploitation, situées dans les régions tropicales. »*⁷⁵ « *renferment d'importantes richesses à exploiter mais ne sont pas longtemps habitables par les populations européennes* »⁷⁶ c'est-à-dire que certaines colonies tel que le Sénégal, le Congo, Madagascar ou encore l'Indochine sont entièrement dédiées à l'approvisionnement de la métropole. Par exemple en Indochine, « *L'exploitation industrielle de ses pays est en très grand progrès et a devant elle un fort bel avenir. La production atteint actuellement deux milliards de tonnes. »* De plus, on remarque que certains manuels s'approprient totalement les richesses des territoires conquis, ainsi « *Les gisements de phosphate de l'Algérie, de la Tunisie et du Maroc font de la France le premier pays phosphatier du monde. »*⁷⁷

En conclusion de son chapitre sur l'exploitation économique des colonies, Paul Kappelin propose un devoir écrit qui ne laisse pas de place à la réflexion : « *A quoi servent les colonies?* » : « *Nos colonies nous enrichissent, nous leur achetons des aliments qui n'existent pas chez nous... »*⁷⁸

En effet, les colonies possèdent des denrées exotiques qu'on ne trouve pas en Europe. Un échange important de marchandises se fait donc entre les colonies et la métropole.

3 Des avantages commerciaux.

« *L'importance des colonies est très grande. [...] Ce sont des débouchés pour les pays de la métropole ».*⁷⁹ En effet, l'aspect économique de la colonisation est omniprésent dans les manuels scolaires car c'est avant tout « *Pour ouvrir des débouchés à l'excédent des produits des usines et des fabriques, les grandes puissances européennes cherchent à se rendre maîtresse de pays*

74 BRUNHES, *Géographie*, p.119.

75 LEAP, BAUDRILLARD, *La France, métropole et colonies*, p.60.

76 KAPPELIN, *La France les colonies*, p.47.

77 BRUNHES, *Géographie*, p.118.

78 KAPPELIN, *La France les colonies*, p.49.

79 Ibid.

lointains. Le machinisme du XIX e siècle, avait augmenté considérablement, la production des usines et des fabriques. La consommation européenne avait augmenté, mais pas suffisamment pour que ts les produits fabriqués puissent être vendus en Europe. Si les industriels avaient arrêté leur production, leurs ouvriers se seraient retrouvés privés de travail et exposés à la misère. Il était donc nécessaire d'aller vendre au loin l'excédent des marchandises fabriquées. »⁸⁰ En effet,« Les colonies augmentent la puissance économique de la métropole : la rivalité industrielle est telle, entre grands peuples, qu'ils sont heureux de retrouver des matières premières dans leurs colonies, et des débouchés pour les produits manufacturés. »⁸¹

D'après ces manuels scolaires, l'objectif principal de l'expansion coloniale de la fin du XIXe siècle est de trouver des débouchés à l'étranger, c'est-à-dire de nouveaux marchés où écouler les surplus de sa production industrielle. Ils expliquent qu'avec la révolution industrielle, la recherche de débouchés Outre-mer est devenue une nécessité pour l'économie française ; les marchés européens étant saturés et la concurrence avec les autres puissances industrielles très rude ; En 1892, Dubois souligne le rôle capital de l'Algérie dans le relèvement matériel de la France : « *Sans l'Algérie, notre port de Marseille serait peut-être frappé à mort par l'âpre concurrence de nos voisins qui ont détourné de notre sol un transit considérable entre le Levant, l'extrême Orient et l'Angleterre.* »⁸²

Les colonies sont présentées comme une aubaine pour l'économie de la métropole. Les manuels scolaires insistent sur le fait que le commerce français est favorisé par la possession du deuxième empire colonial au monde. Par exemple, en Indochine, le commerce « *se développe sans cesse avec l'exploitation progressive des ressources naturelles. En 1933, il s'élevait à plus de deux milliards. Les exploitations (riz, bois, thé, huile, minerais) se font surtout par Saïgon, vers la Chine, les Indes, l'Europe et la France.* »⁸³ « *Le commerce du protectorat marocain a atteint celui de la Tunisie deux milliards-cent-trente-millions en 1933* »⁸⁴ Dans les colonies africaines, « *les ressources industrielles alimentent un commerce de plus en plus actif.* »⁸⁵ Elles constituent des marchés lucratifs pour la métropole. Le livre de lecture courante de Pierre Dumont, explique aux enfants les échanges qui se font entre les colonies d'Afrique du nord et la métropole. « *L'Algérie, n'a pas de houille mais elle exporte des minerais de fer très estimés. Elle exporte en France les produits de son sol que je t'ai déjà nommés : du vin, des bestiaux, et son commerce augmente tous les ans avec la mère Patrie, les pays avoisinants l'Angleterre. [...] Jean s'extasiait sur la photographie de Tunis,*

80 DUVILLAGE, *Histoire de la France expliquée aux enfants*, p.278 et 279.

81 LEAP, BAUDRILLARD, *La France, métropole et colonies*, p.66.

82 DUBOIS, *France et Colonies*, p.272.

83 KAPPELIN, *La France les colonies*, p.113.

84 Ibid.

85 Ibid.p.115.

quand Paul, lui frappant sur l'épaule, lui demanda : « Tu voudrais bien aussi que je te cause de la Tunisie? [...] Elle commence maintenant à exporter des céréales, des olives, du liège ou écorce des chênes liégé de ses forêts et de l'alfa, herbe qui croit sur les hauts plateaux tunisiens. »

« L'Algérie exporte des céréales, des vins, des moutons, de la laine, des minerais, du phosphate, de l'alfa. Elle importe du charbon et des produits fabriqués. » Ainsi, les colonies exportent des matières premières et importent des produits manufacturés. Une économie duale se met en place entre la métropole et ses colonies. Kappelin propose un exercice à ses lecteurs à la fin de son chapitre intitulé « Commerce et Colonie » : *Dans nos colonies nous achetons... et nous y vendons ; elles nous sont donc...L'ensemble des colonies forme notre... »*⁸⁶

D'autre part, un manuel écrit que les adversaires de la politique coloniale de Jules Ferry «lui ont souvent reproché les énormes dépenses et les pertes d'hommes que ces entreprises ont nécessitées.»⁸⁷ Ainsi, il semblerait qu'afin de justifier l'expansion coloniale, certains manuels scolaires s'attachent à convaincre leurs lecteurs de la rentabilité des territoires conquis:

« -Est ce que les colonies de l'Indochine sont des pays riches ? Demanda Jean.

-Oui reprend le sergent, la Cochinchine que nous possédons depuis 1802 ne coûte plus rien à la France. »⁸⁸ Ainsi, les nombreux avantages économiques que les colonies procurent à la métropole compensent largement les dépenses engagés au moment de la conquête. On retrouve cette volonté de légitimer le coût des expéditions coloniales notamment dans le récit que Lavissee fait de la prise d'Alger : « La ville fut occupée par nos troupes, nos vaisseaux entrèrent dans le ports et les trésors laissés par le dey payèrent les frais de l'expédition. »⁸⁹

CONCLUSION : L'importance capitale des colonies.

Finalement, les manuels scolaires enseignent que les colonies sont d'une importance capitale pour la France. En effet, on assiste à un tournant dans la conception du rôle de l'Empire colonial avec la première guerre mondiale. La plupart des manuels scolaires publiés après 1918 soulignent que « Pendant la Grande Guerre les colonies sont venues au secours de la mère patrie et lui ont fourni des vivres et surtout des soldats pour la défense nationale et des ouvriers pour les champs et les usines. »⁹⁰ En effet, « Pendant la guerre, nos colonies nous ont envoyé des hommes, les uns comme soldats, les autres comme ouvriers dans les champs ou dans les usines. A elle seule, l'Algérie a

86 KAPPELIN, *La France les colonies*, p.49.

87 DUVILLAGE, *Histoire de la France*, p.278 et 279.

88 DUMONT, *Livre de Lecture courante*,p.73.

89 LAVISSEE, *La nouvelle première année d'histoire de France*, p.201.

90COLIN, FRAYSSE, *La France et ses colonies*, p.56.

fourni plus de 170 000 soldats et 100 000 travailleurs Kabyles. Au Maroc sont venus les tirailleurs marocains ; de l'Afrique occidentale, les Sénégalais, de l'Indochine, les Annamites. C'est de ses colonies aussi que la France, dont le sol était envahi, et dont les hommes étaient aux tranchées, tirait une partie des denrées alimentaires dont elle avait besoin. L'Algérie nous a envoyé du blé et du vin ; Madagascar et l'Indochine du riz ; la Nouvelle-Calédonie du café ; la Réunion et les Antilles du sucre. »⁹¹L'Empire colonial a constitué un atout considérable pendant la première guerre mondiale. En effet, les colonies ont soutenu l'effort de guerre métropolitain. Par exemple elles ont fourni des hommes pour renflouer les rangs de l'armée française qui se sont sacrifiés pour la patrie. Ainsi, « Au cours de la guerre de 1914-1918, l'Algérie a fourni à la France 250.000 combattants, sur lesquels 40.000 tant français qu'indigènes ont été tués »⁹² Elles ont aussi fourni de la main d'oeuvre pour travailler dans les champs ou dans les usines d'armement. De même qu'elles ont envoyé à la France les denrées alimentaires et les matières premières dont elle avait besoin. Un manuel va jusqu'à conclure que « C'est donc, en partie, grâce à son Empire colonial que la France a pu sortir victorieuse de la Grande guerre, de même que l'Angleterre doit également à ses colonies d'avoir pu mener la lutte jusqu'au bout. La guerre a montré l'importance considérable des colonies. »⁹³Dans son livre de géographie paru en 1925, Paul Kappelin résume l'utilité des colonies : « *L' Empire colonial français constitue pour la métropole un appoint appréciable. Pendant la guerre, la France y a trouvé des ressources et des hommes. En temps normal, elle y trouve des richesses, des ressources, des matières premières, qui assure le développement de son commerce. Un pays sans colonies est un pays tributaire de l'étranger. Mais les colonies créent et imposent des devoirs importants. Elles nécessitent une administration, une politique spéciale. Comme les colonies peuvent être fières de la France, la France peut être fière de son Empire colonial, qu'elle a conquis, agrandi, civilisé et rendu prospère après bien des glorieux sacrifices.*⁹⁴ Il achève sa leçon par une question : « *Quelle est l'importance des colonies?* »⁹⁵

Tout compte fait, après la Grande guerre, les manuels scolaires enseignent que la possession d'un Empire colonial n'est pas seulement utile à la nation mais indispensable.

91 Ibid.

92 BERNARD, REDON, *L'Algérie*, p.101.

93 COLIN, FRAYSSE, *La France et ses colonies*, p.56.

94 KAPPELIN, *La France les colonies*, p.107.

95 Ibid.

PARTIE 2- L'ENSEIGNEMENT DE LA MISSION CIVILISATRICE.



Illustration 6: Un puits artésien dans le désert et un train à l'horizon. Deux témoignages de notre civilisation et de ses bienfaits.

Afin de convaincre les écoliers du bien fondé de la colonisation, les manuels scolaires enseignent les différents aspects de la « mission civilisatrice ». Cette idéologie s'inspire du siècle des Lumières et se développe en parallèle de la seconde vague de colonisation. En outre, c'est l'idée que les nations civilisées qui appartiennent à la race supérieure ont le devoir d'apporter les bienfaits de la civilisation aux peuples « barbares » en les colonisant. Il s'agit d'une obligation morale qui incombe à la race blanche, ce que Kipling a appelé *le fardeau de l'homme blanc*. Ainsi, la mission civilisatrice a pour objectif de justifier idéologiquement la domination des populations coloniales au moyen d'arguments « moraux » et « humanitaires ». En effet, pour être légitime, la colonisation doit aussi profiter aux sujets de l'Empire. Mais, comment les manuels scolaires développent-ils l'idée que la France gouverne les indigènes dans leur intérêt ? Dans un premier chapitre, nous nous intéresserons notamment à la représentation des races humaines dans les livres d'école. Ensuite, nous aborderons les bienfaits matériels de la mission civilisatrice à travers la mise en valeur de l'empire colonial qui profite aux populations locales. Finalement, nous nous attarderons sur les bienfaits moraux de la civilisation et verrons que les manuels scolaires soulignent particulièrement la générosité de la Mère-Patrie envers les indigènes qui lui en sont reconnaissant

Chapitre I- La justification de la mission civilisatrice.



Illustration 7: Les quatre races d'hommes. — La race blanche, la plus parfaite des races humaines, habite surtout l'Europe, l'ouest de l'Asie, le nord de l'Afrique, et l'Amérique. Elle se reconnaît à sa tête ovale, à une bouche peu fendue, à des lèvres peu épaisses. D'ailleurs son teint peut varier. — La race jaune occupe principalement l'Asie orientale, la Chine et le Japon : visage plat, pommettes saillantes, nez aplati, paupières bridées, yeux en amandes, peu de cheveux et peu de barbe. — La race rouge, qui habitait autrefois toute l'Amérique, a une peau rougeâtre, les yeux enfoncés, le nez long et arqué, le front très fuyant. — La race noire, qui occupe surtout l'Afrique et le sud de l'Océanie, a la peau très noire, les cheveux crépus, le nez écrasé, les lèvres épaisses, les bras très longs.

Au milieu du XIXe siècle, en parallèle de la seconde vague de colonisation, on assiste à l'émergence du concept de races humaines. En effet, des travaux « scientifiques » qui s'appuient sur l'anthropologie physique et notamment sur la craniométrie, établissent un classement entre les différentes « races » humaines. Par exemple, le comte de Gobineau développe l'idée d'inégalité entre les races et la supériorité de l'homme blanc dans un essai qu'il publie en 1853. L'adaptation de la théorie de la sélection naturelle aux sociétés humaines aboutit au concept de darwinisme social qui légitime la domination du plus fort. Selon Paul Topinard, professeur à l'école d'anthropologie de Paris : «*Il y a des races incontestablement plus intelligentes, plus civilisées que d'autres, nous les disons supérieures. Par opposition, il y en a, à l'autre extrémité de l'échelle qui sont inférieures [...] C'est ainsi que les races européennes, sont, avec raison, considérées comme supérieures par rapport aux races nègres, et à un moindre degré par rapport aux races jaunes.*» Ces idéologies racistes confèrent une solide légitimité « scientifique » aux entreprises coloniales de la France et sont à l'origine du concept de mission civilisatrice. Selon l'historienne Laurence De Cock, les

manuels scolaires ont instillé dès le plus jeune âge une lecture darwinienne des relations internationales.⁹⁶ On remarque, effectivement la diffusion de cette « science » des races dans les livres éducatifs de la IIIe République. Dans ce chapitre, nous allons donc nous intéresser à l'enseignement des théories raciales à l'école primaire et tâcher de nous rendre compte dans quelle mesure elles légitiment les démarches coloniales de la France. Dans un premier temps, nous allons évoquer la présence de la hiérarchie des races dans les manuels scolaires puis nous analyserons la façon dont ils représentent les peuples colonisés à travers des stéréotypes raciaux. Puis nous verrons qu'ils s'attachent à démontrer la supériorité de la race blanche et à justifier la colonisation à travers le prétexte de la civilisation des indigènes.

1 La représentation des populations « indigènes » dans les manuels scolaires.

L'idée de hiérarchie entre les « races » humaines est particulièrement présente dans les manuels de géographie et dans les livres de lecture républicains. Par exemple, un manuel scolaire de géographie consacré à la France et ses colonies, insiste sur le fait que « *les habitants de la terre sont très différents les uns des autres* ». Il propose une cartographie raciale de l'Empire :

*« La race noire se trouve surtout en Afrique. Les nègres ont la peau plus ou moins noire et les cheveux laineux. La race jaune occupe une petite partie de l'Asie. Ces hommes au teint jaunâtre, sont de petite taille. Ils sont intelligents et travailleurs. La race blanche, à laquelle nous appartenons comprend les hommes à la peau plus ou moins blanche. Elle peuple l'Europe, les Amériques, la moitié de l'Asie et gouverne l'Afrique. C'est la plus intelligente et la plus civilisée des trois races. »*⁹⁷ L'auteur affirme la supériorité de la race blanche et insiste bien sur les différences physiques et morales entre les peuples. Afin de s'assurer que la leçon est bien comprise, il propose comme questions de contrôle : « Qu'est ce qui distingue un nègre d'un blanc. Le blanc d'un jaune ? ». Il y a également un texte à trous qu'il faut compléter : « *Nous appartenons à la race... elle peuple... c'est la race la plus Les nègres se trouvent en ... ; ils sont* ». Ces exercices sont orientés et ne sollicitent aucune réflexion de la part des élèves qui doivent éprouver de la fierté en apprenant qu'ils appartiennent à la race d'homme la plus civilisée .

⁹⁶ DE COCK, *Un siècle d'enseignement du « fait colonial » dans le secondaire de 1902 à nos jours. Histoire Politique*, vol. 18, n°3, 2012, pp. 179-198.

⁹⁷ KAPPELIN, *La France les colonies*. Paris, Hatier, 1925, p.14.



Illustration 8: Singapour- presqu'île de Malacca en Asie.

Dans les livres de lecture, les auteurs trouvent des prétextes pour aborder la question des races humaines. Ainsi, pendant son voyage autour du monde, Yvan Gall se rend dans une ville cosmopolite « *La singulière Singapour, une véritable tour de Babel où l'on trouve des échantillons de toutes les races : 100000 chinois, 25000 Malais, 15000 Hindous, 7000 Javanais, 6000 arabes, plus quelques centaines d'Européens. Un de nos aspirants nous a promenés, Jossic et moi, dans les rues et sur la place du marché et il a essayé de nous faire reconnaître les types des diverses races humaines. « Nous allons faire le tour du monde en quelques minutes. »* »⁹⁸

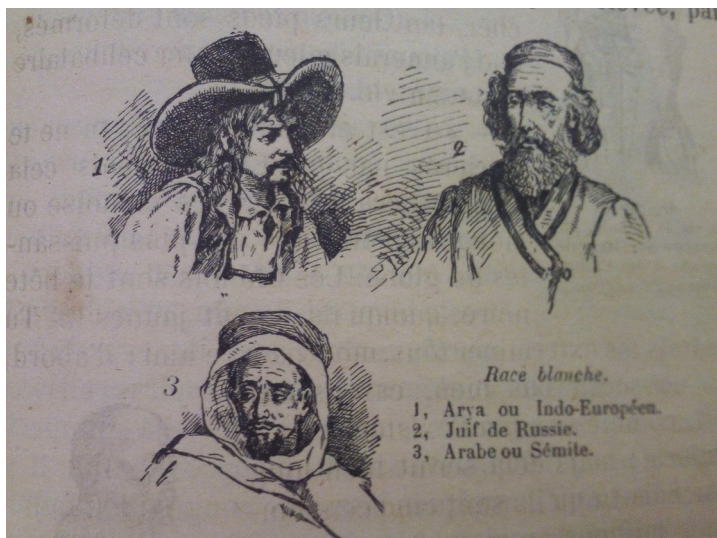
Dans son Tour de France, G. Bruno profite d'une balade sur le port de Marseille pour intégrer à son scénario la question des races humaines. « *Pendant ce temps, des matelots chargés du service des cuisines ou du transport des marchandises allaient et venaient autour des enfants. Il y en avait de tous les pays et presque de toutes les races d'hommes, les uns jaunes, les autres noirs* ». Sur la même page figure une illustration (voir p.) représentant « les quatre races d'hommes »⁹⁹.

On remarque des similitudes entre les deux livres de lecture, notamment dans la façon dont ils insistent sur les différences physiques entre les peuples. Par exemple dans Yvan Gall on peut lire que les nègres ont : « *la tête laineuse, la barbe forte, le nez épaté. [...] Il y a d'ailleurs noirs et noirs. Les uns ont la peau aussi foncée que l'ébène. D'autres, comme vous en voyez tant ici, ont la peau d'un brun rougeâtre : ce sont les Malais.* » « *Les jaunes, les Chinois qui dominent, sont ceux qui*

98 COMPAYRE, Yvan Gall. Paris, Delplane, 1890, p.227.

99 BRUNO, *Le tour de la France par deux enfants, Cours moyen, Devoir et patrie, Livre de lecture courante*. Paris, Belin, 1904, p.188.

déplaisent le plus à Jossic, avec leur nez écrasé, leurs petits yeux, leurs cheveux collants, leurs joues glabres.»¹⁰⁰



« La race blanche comprend des rameaux bien distincts. Il y a d'abord ceux qu'on appelle les Aryas ou Indo-Européens, dont nous sommes, nous français et qui peuplent surtout l'Europe; puis les Arabes ou les Sémites qui sont disséminés dans l'Asie et dans l'Afrique ; enfin, les Juifs, qui ne sont guère que sept millions éparpillés dans tout l'univers. »¹⁰¹

Dans son Tour de France , Mme Fouillé écrit que la race blanche « se reconnaît à sa

Illustration 9: La race blanche

tête ovale, à une bouche peu fendue, à des lèvres peu épaisses», en opposition à la race noire « à la peau très noire, les cheveux crépus, le nez écrasé, les lèvres épaisses, les bras très longs. ». Entre les deux extrêmes, il y a des races « intermédiaires » : la race jaune « le visage plat, les pommettes saillantes, le nez aplati, les paupières bridées, les yeux en amande, peu de cheveux et peu de barbe. » et la race rouge « peau rougeâtre, les yeux enfoncés, le nez long et arqué, le front très fuyant ». Les deux auteurs proposent des caractéristiques physiques semblables et complémentaires pour décrire les traits spécifiques à chaque race. L'altérité est accentuée.

Finalement, on remarque que ces manuels effectuent une hiérarchie implicite entre les races humaines. Bruno le fait par ordre croissant en se référant d'abord à la race blanche « la plus parfaite des races humaines », puis à la race jaune et rouge et termine par la race noire, tandis que chez Gabriel Comparé, le classement s'effectue de manière décroissante, du noir au blanc.

100 COMPAYRE, *Yvan Gall*. Paris, Delplane, 1890, p.227.

101 Ibid.

Par ailleurs, les manuels scolaires stigmatisent les indigènes en véhiculant des stéréotypes raciaux . En effet, dans un premier temps, on remarque l’emploi systématique de mots à connotation péjorative pour désigner les populations de l’empire colonial tel que : « nègres », « créatures à la peau noire », « vilains moricauds »¹⁰², « sauvages » « barbares ». De plus les livres scolaires dressent des portraits plutôt négatifs des peuples colonisés, en leur attribuant des défauts en fonction de leur race.



Illustration 10: Un Arabe d'Alger (1830).

Par exemple, le principal vice des Arabes est la paresse. Un ouvrage consacré à l’Algérie s’attarde sur les mœurs et coutumes des Arabes : « Abandonnés à eux-mêmes les arabes sont modérément actifs. Ils aiment à s’étendre au soleil, ils ne travaillent que par périodes, quand ils sont poussés par le besoin. La plupart se nourrissent peu ou mal ! »¹⁰³ De même qu’il précise qu’avant la colonisation : « L’agriculteur arabe, roturier, indolent, se contentait de gratter la terre avec une simple araire pour en tirer un peu d’orge ou de blé dur. »¹⁰⁴

À la manière d’un documentaire animalier, les auteurs pointent du doigt l’oisiveté des Arabes en se référant au domaine de l’agriculture. Selon Dominique Maigneueau, la notion de paresse est à la fois psychologique, morale et sociologique et désigne l’incapacité ou le refus de se plier aux contraintes du travail à l’intérieur de la société industrielle.¹⁰⁵ Ce défaut, mère de tous les maux, explique pourquoi les terres algériennes sont restés en friches en dépit de leur fertilité, jusqu’à l’arrivée des français. En effet, « abandonnés à eux-mêmes » les arabes sont incapables de s’imposer de la rigueur et de faire des efforts. D’autant que ce manque de discipline a des conséquences néfastes sur la santé des indigènes car « la plupart se nourrissent peu ou mal ! ». Finalement, cela sous-entend que les Arabes ont besoin d’un maître pour les éduquer et moderniser leur agriculture. Dans son livre de lecture , Pierre Dumont vient nuancer les propos de ses confrères : « L’Algérie renferme un grand nombre de populations différentes qui ont des aptitudes et des occupations variées. L’arabe laboure, arrose, moissonne mais surtout garde les troupeaux. Il a des mœurs pastorales. Le Kabyle travaille surtout des mains,

102 Ibid. p.229.

103 BERNARD, REDON, *L’Algérie*. Alger, Carbinel Jules, 1925, p.82.

104 Ibid.p. 80.

105 MAINGUENEAU , *Les livres d’écoles de la IIIe République, 1870-1914. Discours et idéologie*. Paris, le Sycomore, 1979, p.195.

soit comme cultivateur, défricheur ou moissonneur, soit comme piocheur etc »¹⁰⁶. On remarque que l'auteur ne fait pas d'amalgame en désignant sous le seul vocable «d'Arabe » les différentes ethnies qui peuplent l'Algérie. En effet, il distingue notamment les «Arabes » des « Kabyles ». De plus, il ne qualifie pas ce peuple de paresseux ou d'incapable. Au contraire, il leur prête des qualités : les Algériens sont présentés comme des hommes laborieux et très actifs. Leurs occupations s'articulent notamment autour du travail de la terre : labourage, arrosage, moissonnage, défrichage « etc ». Cette longue liste de verbes amène à penser que les champs algériens n'étaient pas laissés à l'abandon à l'aube de la conquête. La description proposée dans ce livre de lecture est en complète opposition avec la précédente.

D'autre part, certains manuels scolaires font de la race noire « *la moins intelligente des races humaines.* »¹⁰⁷ Par exemple, on peut lire à propos des habitants d'Afrique du sud que «*sous ces latitudes l'homme noirci par le soleil, accablé par la chaleur, est incapable d'aucun effort intellectuel.* »¹⁰⁸ Bien qu'il soit stupide, «*le nègre est bon à tout : c'est un des meilleurs ouvriers d'Afrique.* »¹⁰⁹ En revanche, dans son chapitre dédié à l'Afrique orientale française, Paul Kappelin va à l'encontre de ce stéréotype en écrivant que les « *Les indigènes sont en général intelligents et assez laborieux.* »¹¹⁰ Par ailleurs, la plupart des manuels scolaires s'accordent à dire que les indigènes sont des êtres barbares ou (et) anthropophages. Ainsi selon Bernard et Redon, les Arabes sont « *des êtres barbares et cupides avec qui il est difficile de s'entendre* ». ¹¹¹Le duo dénonce notamment les massacres des premiers colons en Algérie : « *Les colons souffrent aussi du voisinage des arabes qui volent les bestiaux, incendient les meules de fourrage, assassinent à l'occasion des français. En 1837, vingt et un colons, occupés à faucher l'herbe sont cernés par des cavaliers arabes. Vingt sont tués et décapités avant d'avoir pu saisir leurs fusils. Le vingt-et-unième réussit à se dissimuler dans une mare où il disparaît jusqu'au cou* ». ¹¹² En plus d'être des voleurs, les Arabes sont des assassins cruels et sanguinaires qui n'hésitent pas à mettre à mort de pauvres agriculteurs français sans défense. D'après un second auteur, « *La race noire est la plus barbare des races humaines. [...]. L'Afrique est peuplée de sauvages groupés en tribus encore barbares ou qui n'adoptent que les vices de notre civilisation.* » ¹¹³ En Nouvelle- Calédonie, « *Les Cannaques*

106 CAZES, *Livre de lecture, cours moyen*. Paris, Delegrave, 1902, p.156.

107DUMONT, *Livre de Lecture courante*. Paris, Garnier, 1898, p.92.

108 Ibid.

109 Ibid.

110 KAPPELIN, *La France les colonies*. Paris, Hatier, 1925, p.115.

111 BERNARD, REDON, *L'Algérie*. Alger, Carbinel Jules, 1925, p.46.

112 Ibid.

113 DUMONT, *Livre de Lecture courante* Paris, Garnier, 1898, p.92.

représentent deux tiers de la population : ce sont des noirs de haute taille, paresseux, cruels, qui, il y a peu d'années étaient encore anthropophages. »¹¹⁴



Illustration 11: Indigènes d'Aden.

d'anneaux en métal et des boutons de verroteries aux lobes des oreilles, on nous a dit que chacun de ces ornements était le souvenir d'un homicide. »¹¹⁵ Par ailleurs, les Papouas « ont fort doux caractère, ce qui ne les empêche pas, quand ils sont en guerre de faire, après la bataille, des repas de cannibales avec les cadavres de leurs ennemis »¹¹⁶ « Nos émissaires s'étaient approchés d'assez près pour apercevoir, plantées au bout d'une dizaine de lances, suivant l'usage de ces barbares, des têtes de soldats français, reconnaissables à leurs casques blancs. »¹¹⁷ Les descriptions stéréotypées de la race noire, à la fois barbare et cannibale, sont très inquiétantes.

De plus, les indigènes sont souvent présentés comme des pirates barbares et sanguinaires.

Par exemple un livre de lecture révèle la cruauté des Pavillons-Noirs :

« Le jeune Simon, soldat dans l'infanterie de marine, va rendre visite à son ami Paul le Zouave. On parle des colonies ; le petit Jean écoute avec attention la conversation.

« -Est-ce que vous avez combattu les pirates ? Interrompt Jean ?

- Oui , notre compagnie a souvent poursuivi les Pavillons-Noirs ; c'est ainsi que nous appelons ces pillards et ces incendiaires. Ils ne manquent cependant pas de courage et possèdent de bons fusils à tir rapide ; tous ceux que nous prenions étaient impitoyablement fusillés. Mais quand un des nôtres tombait entre leurs mains, ils lui faisait subir des tortures atroces qui entraînaient toujours la mort. »¹¹⁸

114 LEAP, BAUDRILLARD, *La France, métropole et colonies*. Paris, Delagrave, 1921, p.64.

115 COMPAYRE, *Yvan Gall*. Paris, Delplane, 1890, p.162.

116 Ibid.p.228.

117 DUMONT, *Livre de Lecture courante* Paris, Garnier, 1898. p.188

118 Ibid.

Cela dit, on retrouve l'idée que le tempérament des indigènes s'est adouci avec la colonisation : « *Maintenant, qu'ils ont lié amitié avec les français, tout va bien* ». Yvan à sa mère : « *Les annamites sont des braves gens, très doux, très dociles, et qui semblent s'habituer assez facilement au régime des lois françaises.* »¹¹⁹ Ces phrases semblent avoir été écrites pour rassurer les écoliers et pour leur prouver que la mission civilisatrice dans les colonies a porté ses fruits.



Dans les livres d'histoire, les récits des guerres de conquêtes témoignent du comportement des ennemis au combat. « *C'est contre les arabes, intrépides cavaliers, courageux soldats, que nous avons lutté depuis la conquête de l'Algérie en 1830.* »¹²⁰ Les Arabes sont souvent dépeints comme de hardis cavaliers. Lavisse souligne « *la belle résistance des cavaliers d'Hussein, montés sur leurs rapides chevaux.* »¹²¹ pendant le bombardement d'Alger. Tandis qu'un autre manuel rend hommage aux talents militaires des Arabes : « *La race est pourtant ardente, guerrière. Depuis longtemps elle fournit d'excellentes recrues aux tirailleurs.*

Les coolies sont des mercenaires tonkinois, employés comme travailleurs libres dans la colonie européenne.

Pendant la grande guerre, les tirailleurs algériens se sont admirablement comportés au feu »¹²²

En revanche, le peuple « indochinois » jouit d'une réputation de piètre combattant : « *D'ailleurs, il fallait laisser aux coolies (mercenaires tonkinois) le temps d'arriver : les uns avaient beaucoup de peine à pousser les canons dans ces chemins non frayés ; les autres pliaient sous le poids des vivres, des approvisionnements* »¹²³

« - *Pourquoi tous les indigènes ne sont-ils pas français ? demande Marguerite à Mme Coste -Parce qu'ils ont des coutumes très différentes des nôtres.* »¹²⁴ Les manuels scolaires adoptent un point de vue eurocentré de la colonisation. En effet, ils diffusent un discours écrit par des blancs et pour des blancs. À de nombreuses reprises, dans le livre de lecture d'Yvan Gall, on retrouve l'idée que les indigènes ne s'aiment pas, ce qui témoigne de l'incompréhension des personnages vis-à-vis de leurs coutumes : Par exemple à Aden : « *Les indigènes sont très amusants à voir : noirs*

119 COMPAYRE, *Yvan Gall*. Paris, Delplane, 1890, p.209.

120 DUMONT, *Livre de Lecture courante* Paris, Garnier, 1898, p.88.

121 LAVISSE, *Histoire de France, Cours moyen*. Paris, Colin, 1925, p.201.

122 BERNARD, REDON, *L'Algérie*. Alger, Carbinel Jules, 1925, p.82.

123 COMPAYRE, *Yvan Gall*. Paris, Delplane, 1890, p.182.

124 AB DER HALDEN, LAVAUT, *Hors du nid*. Paris, Bourrelie, 1945, p.247.

comme des jais, avec de longs cheveux laineux. Il paraît qu'ils ne se trouvent pas beaux eux mêmes, tels que la nature les a faits : car ils teignent leur chevelures en rouge ou en jaune. »¹²⁵



À Obock, « L'enthousiasme de Jossic a été moindre, quand il a vu les indigènes, qui ressemblent fort à ceux d'Aden. Les femmes et les hommes aussi, soignent beaucoup leurs cheveux. C'est que pour des gens aussi peu habillés [...] la chevelure est une partie importante du costume. Ils aiment fort employer la pommade et se couvrent les cheveux d'une couche de graisse de bœuf. »¹²⁶

Les Papouas : « Ce n'est pas le costume qui les gênes, dit en riant Jossic, en considérant avec curiosité ces femmes et hommes tout nus. On

Illustration 12: Indigènes d'Obock.

voit bien, d'ailleurs, que cela les ennuie d'être

noirs ; Voyez comme ils sont tatoué de blanc de rouge ! Ils ne seraient pas encore trop laids tout de même, s'ils n'avaient pas ces anneaux et ces baguettes passés dans les narines et dans le gras des oreilles. »¹²⁷

Dans les manuels scolaires, la représentation des indigènes est au service de l'idéologie coloniale. En outre, il s'agit d'un enseignement européo-centré qui diffuse la théorie de la l'inégalité entre les races humaines ainsi que des stéréotypes sur les peuples colonisés afin d'inculquer la notion de « races inférieures » aux écoliers. L'affirmation « scientifique » de l'infériorité des indigènes sert d'alibi à la colonisation. Ainsi, en 1863, le fondateur de la Société d'Anthropologie de Paris certifiait que « jamais un peuple à la peau noire [...] n'a pu s'élever spontanément jusqu'à la civilisation. »¹²⁸ La remise en cause de la capacité des indigènes à se civiliser par eux-mêmes aboutit à la naissance de l'idéologie de la mission civilisatrice qui justifie l'intervention de la France outre-mer.

125 COMPAYRE, *Yvan Gall*. Paris, Delplane, 1890, p.162.

126 Ibid. p.166.

127 Ibid. p.229.

128 BROCA, *Histoire des travaux de la société d'anthropologie*. Archives générales de médecine. 1863, t.2, p. 65.

2 Le concept de mission « civilisatrice ».

Après avoir démontré l'infériorité des indigènes, les manuels scolaires s'attachent à prouver la supériorité de la race blanche. Par exemple, Bruno prétend que c'est « *La plus parfaite des races humaines* »¹²⁹ tandis qu'un manuel de géographie écrit que « *C'est la plus intelligente et la plus civilisée des trois races.* »¹³⁰ et propose comme question d'examen « *Quelle est la race d'homme la plus civilisée ?* »¹³¹ De plus, l'auteur de « *Yvan Gall* », achève sa visite guidée de la ville de Singapour par un véritable panégyrique de la race blanche : « *Il est vrai qu'ils ne sont guère que le tiers de l'humanité est blanc, par l'ascendant de leur intelligence supérieure, par leur morale plus élevée, par leurs religions plus pures et plus nobles, par leurs esprits d'inventions aussi, et par la force de leurs armes perfectionnées, de leurs machines plus savantes, les blancs sont les rois de l'univers. Ils ont colonisé toute la terre, et ils exploitent toutes les parties du globe.* »¹³² Par ailleurs, on trouve de nombreuses allusions aux « *qualités colonisatrices* »¹³³ des Français. Ainsi Dubois écrit : « *La nature nous a donné un autre avantage pour la colonisation. La France, où les différents éléments ethnographiques se sont fondus dans l'unité nationale et historique, doit à la variété des caractères physiques de ses peuples du nord et du midi une même variété d'aptitudes colonisatrices. La France, jouissant de divers climats, a envoyé ses colons vers des contrées très diverses ; les hommes de notre race ont prospéré. [...] Les Antilles, l'Algérie et la Tunisie, le monde insulaire de la mer des Indes, Bourbon, Maurice, l'île de la France, attestent la souplesse d'acclimatation et, par suite, la faculté colonisatrice du peuple français.* »¹³⁴ À travers cette croyance en un destin et en des aptitudes colonisatrices spécifiques aux Français, Dubois légitime la conquête du second empire colonial.

En colonisant, « *Les Français ne sont pas venus pour copier les mauvaises habitudes des indigènes ; ils veulent au contraire, leur communiquer peu à peu les mœurs d'une civilisation supérieure* »¹³⁵ explique le personnage d'Yvan dans la correspondance qu'il entretient à propos de l'Indochine avec sa mère. Ce passage souligne l'objectif de la colonisation ; convaincu de la supériorité de leur civilisation, les colons doivent tirer vers le haut les sujets de l'empire en les éduquant.

129 BRUNO, *Le tour de la France par deux enfants*. Paris, Belin, 1904, p.188.

130 KAPPELIN, *La France les colonies*. Paris, Hatier, 1925, p.115.

131 Ibid.

132 COMPAYRE, *Yvan Gall*. Paris, Delplane, 1890, p.230.

133 LEAP, BAUDRILLARD, *La France, métropole et colonies*. Paris, Delagrave, 1921, p.64.

134 DUBOIS, *France et Colonies*. Masson, 1892, p.256.

135 COMPAYRE, *Yvan Gall*. Paris, Delplane, 1890, p.209.

On remarque que le concept de « mission civilisatrice » est omniprésent dans les manuels scolaires républicains qui enseignent la colonisation:

« On appelle colonies des pays qui sont soumis à l'autorité d'une nation civilisée qui les administre, les met en valeur, y développe l'activité économique et la civilisation. »¹³⁶

« Les colonies augmentent la puissance morale et civilisatrice. Il s'agit en effet de gagner à la civilisation, pour le bien général, l'humanité inférieure. »¹³⁷

« Il y a dans le monde, des pays dont la civilisation est moins avancée que la notre. Ces pays sont placés sous l'autorité d'une nation qui y fait régner l'ordre, exploite les ressources naturelles, et y développe la civilisation. »¹³⁸

« Dans ce duel avec la civilisation, l'Afrique, enfin a été vaincue, mais la résistance a été longue et les victimes nombreuses. On l'a dit avec raison, rien n'est plus émouvant que cette prise de possession de l'Afrique barbare par les peuples civilisés, mais à condition que ces peuples y accomplissent une tâche véritablement civilisatrice. Ce rôle convient surtout au génie de la France, qui entre tous les peuples européens, occupe la première place dans le noir continent. »¹³⁹

Dans un premier temps, on remarque que d'après les manuels scolaires seules les « nations civilisées » possèdent des colonies. C'est donc en raison de cette certitude, au nom de la supériorité de leur propre civilisation, qu'elles ont le droit de conquérir des territoires dont « *la civilisation est moins avancée* ». En effet, la prépondérance de la race blanche lui confère un « droit naturel » un « devoir moral » : celui de guider les « races inférieures », incapables d'y arriver toutes seules, vers les lumières la civilisation. Ainsi, l'éducation des indigènes légitime la colonisation qui est d'ailleurs présentée comme un « duel avec la civilisation ». C'est une mission altruiste de la plus haute importance qui se fait dans le but d'améliorer le sort de l'humanité, c'est pourquoi elle augmente « *la puissance morale* » de la métropole . Un devoir d'humanisation qui consiste à sortir les indigènes de leur état de primitivisme. La « *tâche civilisatrice* » consiste à « *administrer, pacifier, mettre en valeur les territoires et exploiter les ressources naturelles, développer l'économie et la civilisation* » dans les colonies. Le développement de la civilisation passe

136 COURS DE GEOGRAPHIE, *La France et ses colonies*. Paris, École universelle, 1940, p.105.

137 LEAP, BAUDRILLARD, *La France, métropole et colonies*. Paris, Delagrave, 1921, p.64.

138 COLIN, FRAYSSE, *La France et ses colonies*. Paris, Colin, 1926, p.54.

139 DUMONT, *Livre de Lecture courante* Paris, Garnier, 1898, p.92.

notamment par l'inculcation « *des mœurs d'une civilisation supérieure* »¹⁴⁰ Ainsi les manuels scolaires présentent la colonisation comme un devoir humanitaire, une œuvre généreuse et bienfaisante qui incombe à la France.

Par ailleurs, on remarque que pour légitimer la mission civilisatrice, certains manuels scolaires mettent en parallèle la colonisation Romaine avec la colonisation Française du XIXe siècle. Par exemple, les républicains Guiot et Mane consacrent les premières pages de leur manuel d'histoire de France à la colonisation de la Gaule par les Romains. La première lecture s'intitule « *la Gaule primitive* » : « *La Gaule était à demi-barbare, partout se dressaient de sombres et impénétrables forêts, habitées par des animaux sauvages* ». La seconde lecture s'articule autour des richesses de la Gaule et de la convoitise des peuples étrangers : « *Attirés par la fertilité du sol et la beauté du climat, les peuples étrangers ont désiré conquérir la Gaule.* » Ainsi survint la conquête de la Gaule par les Romains. Finalement, la dernière leçon a pour titre « *La Gaule est civilisée* » : « *Devenue romaine, la Gaule, jusqu'alors barbare, jouit des bienfaits de la civilisation. Construction de villes et de monuments, de toutes parts s'ouvrent des écoles, les Gaulois apprennent la langue parlée à Rome.* »¹⁴¹ Le manuel enseigne que le passage de la « *la Gaule primitive* » à « *La Gaule civilisée* » est permis grâce à la colonisation du pays par les Romains. Or, la mention des « bienfaits de la civilisation » et de l'apprentissage de la langue romaine dans des écoles est anachronique, c'est une référence explicite à la mission civilisatrice que la France mène dans ses colonies à l'époque contemporaine.



Illustration 13: Les ruines d'une grande ville romaine de l'Afrique du nord. Timgad.

D'autres manuels scolaires rappellent que la Tunisie a été colonisée par les Romains. Par exemple, Dumont trouve un prétexte pour l'évoquer : « *Jean s'extasiait sur la photographie de Tunis, quand Paul, lui frappant sur l'épaule, lui demanda « La Tunisie, autrefois le grenier d'abondance des anciens Romains, renferme les ruines*

de Carthage. »¹⁴² Un manuel de géographie, mentionne aussi le précédent colonial romain: « *La Tunisie a été jadis l'un des pays les plus fertiles du monde : le blé y donnait plus de cent pour un, et Carthage, dont on a retrouvé les ruines non-loin de Tunis, doit sa prospérité autant à la richesse de son territoire qu'à l'étendue de son commerce avec l'étranger. Rome à son tour sut tirer un excellent parti de cette fécondité du sol, elle aménagea les eaux, elle*

140 COMPAYRE, *Yvan Gall*. Paris, Delplane, 1890, p.209.

141 GUIOT, MANE, *Histoire de France*. Paris, Delaplane, 1914, p.107.

142 DUMONT, *Livre de Lecture courante* Paris, Garnier, 1898, p.89.

construisit des aqueducs, des réservoirs ; les villes se multiplièrent, et partout leurs ruines témoignent encore de leur splendeur : vingt millions d'habitants vivaient dans ce petit pays, et leurs blés, avec ceux de l'Égypte , nourrissaient la métropole du monde. L'invasion des Arabes à partir du VIIe siècle a changé cette prospérité en ruine et en solitude. »¹⁴³ L'auteur fait l'éloge de Rome qui a sut moderniser sa colonie en faisant fructifier les terres et en construisant des infrastructures. Il déplore l'invasion des Arabes qui a mit un terme à la civilisation et rendu le territoire à nouveau sauvage. D'autres manuels préfèrent se référer aux cités grecques. Ainsi, un auteur propose comme sujet de devoir : « *La colonisation chez les Grecs anciens et chez les Français. Essayer une comparaison entre les procédés des deux peuples.* »¹⁴⁴ L'Empire colonial français s'inspire du modèle de l'Empire Romain et de son concept de romanité pour élaborer l'idéologie de la mission civilisatrice . Dans les manuels scolaires, la colonisation française est expliquée à la lumière de la colonisation gréco-romaine. Les parallèles fréquents entre ces deux périodes accroissent le caractère répétitif de la colonisation. L'histoire se répète : « *Tout se passe comme si ces territoires devaient par essence être colonisée : de Rome à la France, au-delà de deux mille ans d'Histoire, ce sont des entités coloniales stables.* »¹⁴⁵

143 FONCIN, Géographie élémentaire des cinq parties du mon. Paris, Colin, 1911,p.28.

144 DUBOIS, *France et Colonies*. Masson, 1892, p.256.

145 MAINGUENEAU , *Les livres d'écoles de la IIIe République*. Paris, le Sycomore, 1979, p.29.

Chapitre II- Les bienfaits de l'action française Outre-mer.

Après avoir enseigné le concept de mission civilisatrice aux écoliers, les manuels scolaires s'attellent à apporter des preuves de sa mise en œuvre dans les colonies. Ainsi, ils mettent en valeur les bienfaits matériels et moraux que la colonisation apportent aux indigènes et font l'éloge de la mission civilisatrice.

1 Un Empire colonial pacifié.

*« Eh bien ! quand vous serez institutrice en France, vous raconterez à vos élèves que dans ce pays, dévasté pendant tant de siècles par des luttes entre tribus indigènes, par le brigandage et par la maladie, nous avons fait régner l'ordre et la paix. »*¹⁴⁶

Dans un premier temps, on retrouve l'idée selon laquelle la France a pacifié son empire colonial en lui apportant ordre et sécurité. Afin de démontrer ces bienfaits, les manuels insistent sur le fait qu'avant l'intervention française les régions, peuplées de sauvages barbares étaient livrées à l'anarchie. Par exemple, un manuel scolaire décrit les colonies avant la colonisation :

*« L'autorité du chef ne s'imposait pas au delà d'une simple étendue de pays qu'il pouvait dominer avec ses soldats. Il n'y avait pas de sécurité : les nègres du Niger par exemple, étaient pillés par les Touaregs du Sahara ; les pavillons-noirs terrifiaient les Annamites. »*¹⁴⁷ Il en découle que les colonies n'avaient pas d'organisation politique stable et donc personne pour faire la police et assurer la sécurité des plus faibles. Les manuels scolaires mettent en avant l'œuvre de pacification que la France a accompli dans ses colonies : *« La France a organisé l'administration, par des gouverneurs et des administrateurs et assuré l'ordre et la sécurité, en réprimant les incursions des pillards (Touaregs, Pavillons-Noirs) en créant des postes de surveillance, des milices locales. »*¹⁴⁸

Lavisse décrit l'action bienfaitrice de France dans ses colonies dans un chapitre qu'il consacre à *« Ce qu'a fait la République »* : *« Un noble pays comme la France ne pense pas qu'à gagner de l'argent. En Indochine, la France a mis fin aux ravages de bandits venus de Chine. En Afrique du nord, elle a empêché les peuples qui lui sont soumis de se battre les uns contre les autres »*¹⁴⁹

146 AB DER HALDEN, LAVAUT, *Hors du nid*. Paris, Bourrelier, 1945, p.229.

147 COLIN, FRAYSSE, *La France et ses colonies*. Paris, Colin, 1926, p.61.

148 Ibid.

149 LAVISSE, *La nouvelle première année d'histoire de France*. Paris, Colin, 1890, p.243.

Lavisse souligne la bonté de la France qui ne pense qu'à ses intérêts (bien qu'il mentionne que la colonisation rapporte de l'argent à la métropole) mais au bien-être de l'humanité.

De plus, Paul apprend à son petit frère que c'est « grâce à la France qui a pacifié la contrée. »¹⁵⁰ que l'agriculture et le commerce sont prospères en Algérie et en Tunisie. « Aujourd'hui la côte d'Afrique, au lieu d'être un repaire de brigands, s'est transformée en un grand centre de commerce, où toutes les nations viennent s'alimenter. »¹⁵¹ Les manuels scolaires véhiculent l'image d'un empire pacifié. Néanmoins, tandis que le personnage d'Yvan Gall déclare que « Nous apprenons que tout marche bien à Madagascar, et que le traité de 1883, signé à Tamalave avec la reine Ranavaloa IV qui a établi le protectorat français sur cette île immense, plus grande que la France est fidèlement exécuté. »¹⁵², celui de Petit Jean est informé des troubles qui ont agité l'île de Madagascar : « -Seriez-vous assez aimable, reprit Jean, de me parler un peu de la grande île de Madagascar ? Je ne sais d'elle que sa situation dans l'océan Indien, non loin de la côte africaine. J'ai vu aussi, dans le journal que, malgré le protectorat français qui date de 1886, la reine des Hovas, ne tenait aucun compte des traités et ne protégeait pas les nationaux. La petite armée qu'on y a envoyée en a fait rapidement la conquête, mais le climat malsain des côtes l'a cruellement décimé. »¹⁵³

2 Un Empire colonial modernisé et prospère.



Illustration 14: L'agriculture arabe
-Moissonneuse en travail.

Un second bienfait de la mission civilisatrice est d'avoir fait fructifier des territoires jusqu'alors livrés à l'abandon, en modernisant l'agriculture indigène. Les manuels scolaires insistent notamment sur la façon dont la France a contribué à la prospérité économique de l'Algérie.

En effet, ils diffusent l'idée que « avant la conquête française, l'Algérie était à peine cultivée. »¹⁵⁴ c'est-à-dire que « Les colons n'ont pas

trouvé, à leur arrivé, en Algérie un sol bien travaillé, ni des cultures rémunératrices. L'agriculteur

150 DUMONT, *Livre de Lecture courante* Paris, Garnier, 1898, p.89.

151 BRUNO, *Les Enfants de Marcel*. Paris, Belin et fils 1887, p.58.

152 COMPAYRE, *Yvan Gall*. Paris, Delplane, 1890, p.193.

153 DUMONT, *Livre de Lecture courante* Paris, Garnier, 1898, p.89.

154 DUVILLAGE, *Histoire de la France expliquée aux enfants*. Paris, Fourault et fils, 1925, p.239.

Arabe, roturier, indolent, se contentait de gratter la terre avec une simple araire pour en tirer un peu d'orge ou de blé dur. Les trois quarts du pays étaient en friche . »¹⁵⁵

Ainsi il y avait peu de vie économique en Algérie avant l'arrivée des français. En effet, les Arabes, paresseux ne cultivaient pas leur sol pourtant fertile. Les terres sont laissées à l'abandon, la quasi-totalité du pays est à l'état sauvage. Les auteurs soulignent le retard de développement du pays en matière agricole : « *L'agriculture était très arriérée. Ainsi, les kabyles employaient la même charrue qu'au temps des romains et les nègres ne la connaissaient même pas.* »¹⁵⁶ L'agriculture traditionnelle arabe est présentée comme primitive. La situation catastrophique légitime l'intervention française. En effet, la France, en tant que pays civilisé, a le devoir d'apporter ses lumières à ces peuples primitifs qui n'ont pas évolué depuis l'Antiquité romaine, voire depuis la Préhistoire.



Illustration 15: Un village de colonisation. Sur le premier plan la vigne, culture française par excellence.

Ainsi, dans les colonies, « *La France a développé la vie économique, en améliorant l'agriculture.* »¹⁵⁷ En effet, avec la colonisation « *des territoires inexploités, sont, par nos soins mis en valeur.* »¹⁵⁸ Les manuels scolaires soulignent le travail formidable que les colons ont accompli pour faire fructifier les terres abandonnées par les Arabes : « *Ceux-ci mirent le sol en culture et arrivèrent à lui faire produire d'abondantes récoltes.* »¹⁵⁹ Toutefois, la mise en valeur des terres en friche a été une œuvre de longue haleine. Dans *Hors du nid*, un colon

français se souvient que : « *La Mitidja, que vous voyez sous l'aspect d'une campagne riche et souriante était une sorte de marais livré aux moustiques, une plaine humide et broussailleuse. Mon aieul reçut une partie des terres que nous occupons encore. Mais dans quel état! Il dut défricher, drainer, combattre.* »¹⁶⁰ « *Les premiers colons ont déployer des efforts persévérants et courageux. Ils ont du tâtonner, faire des essais, courir des risques.* »¹⁶¹

155 BERNARD, REDON, *L'Algérie*. Alger, Carbinel Jules, 1925, p.46.

156 COLIN, FRAYSSE, *La France et ses colonies*. Paris, Colin, 1926, p.61.

157 Ibid.

158 BRUNHES, *Géographie*. Paris, Mame, 1930, p.110.

159 DUVILLAGE, *Histoire de la France expliquée aux enfants*. Paris, Fourault et fils, 1925, p.239.

160 BERNARD, REDON, *L'Algérie*. Alger, Carbinel Jules, 1925, p.80.

161 Ibid.p.81.

Ainsi , «*Les grandes terres à blé sont labourées, moissonnées à l'aide de machines.* »¹⁶² La modernisation des pratiques agricoles algériennes passe par l'utilisation de machines telles que la moissonneuse-batteuse inventée par McCormick en 1834 ou encore le tracteur qui apparaît à la fin du XIX^e siècle ainsi que par le recours à l'engrais. De plus, l'amélioration de l'agriculture passe par la construction de réservoirs d'irrigation : «*Les colons savent le profit qu'ils peuvent tirer l'irrigation [...] De grands barrages ont été construits au travers de certains cours d'eau.* »¹⁶³ . Aussi, «*De grands travaux d'assainissement sont menés à bonne fin. Des rigoles de drainage épuisent la plaine de son excès d'eau.* »¹⁶⁴ Par ailleurs, les colons modernisent l'agriculture indigène en développant de nouvelles cultures. Par exemple à Boufarik, «*Des mûriers, des eucalyptus, des platanes sont plantés. Les colons, sèment du blé, du tabac, plantent de la vigne et des orangers.* »¹⁶⁵

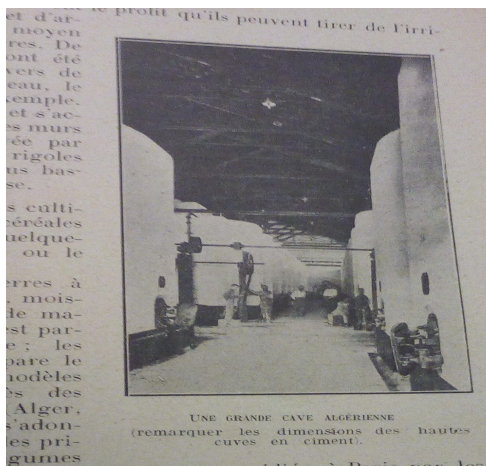


Illustration 16: Une grande cave algérienne.

De plus «*la vigne est parfaitement cultivée ; les cuves où se prépare le vin, sont des modèles d'installation. Près des grands ports, les colons s'adonnent à la culture des primeurs, qui sont en grande partie expédiées à Paris.* »¹⁶⁶

Les manuels scolaires précisent que les colons «*ont été et sont toujours aidés dans leurs efforts par des savants agronomes. Un directeur du Jardin d'Essai, à Alger, a propagé la culture de la mandarine, pour la production de laquelle l'Algérie est devenue le premier pays du monde. Un*

autre a fait connaître en Algérie, où il réussit fort bien, un arbre australien, l'eucalyptus. La terre et ses productions sont constamment l'objet d'étude et d'expériences à la Faculté des Sciences d'Alger et à l'Institut agricole de Maison-Carré près d'Alger »¹⁶⁷ Finalement, grâce à la mission civilisatrice, l'agriculture algérienne a fait de réels progrès. En effet, les colons ont appris aux indigènes : «*l'art de perfectionner les cultures, d'appliquer les découvertes de la science aux ressources naturelles, d'aménager le sol, d'arroser de mieux en mieux, en multipliant les digues et les bassins de retenue, d'encourager l'élevage des meilleures races d'animaux.* »¹⁶⁸

162 Ibid.

163 Ibid.

164 Ibid.p46.

165 Ibid.

166 BERNARD, REDON, *L'Algérie*. Alger, Carbinel Jules, 1925, p.80.

167 Ibid.

168 DUBOIS, *France et Colonies*. Masson, 1892, p.268. .

Les manuels célèbrent l'aspect positif de la colonisation française qui a contribué à la mise en valeur et l'exploitation des terres indigènes et donc le développement économique de la colonie.

En Algérie, « *La colonisation anime, égaye le paysage. Des arbres sont plantés sur les routes. Des bosquets, des pépinières, des vergers apparaissent. Les villages groupent sous cette verdure, ou près d'elle, leurs maisonnettes blanches aux toits rouges. Souvent quelques plantes grimpantes, couvertes de fleurs, décorent les façades* ». ¹⁶⁹ De plus, l'amélioration de l'agriculture a permis l'augmentation des rendements agricoles et la prospérité des colonies : « *Le bourdonnais [...] nous a apporté de bonnes nouvelles des colonies françaises de l'Afrique orientale : la récolte de la canne à sucre, du café, et de la vanille, qui sont des productions les plus importantes de la Réunion, a été excellente cette année.* » ¹⁷⁰

Dans les manuels scolaires, l'opposition récurrente entre « autrefois » et « aujourd'hui » met en évidence les bienfaits de la colonisation française. Un manuel d'histoire-géographie consacré à l'Algérie écrit au sujet de Boufarik, un village du département d'Alger : « *En 1830 cette plaine, basse, marécageuse, couverte de joncs, sans arbres est presque abandonnée aux sangliers, aux chacals et au gibier d'eau. [...] C'est aujourd'hui une petite ville très prospère et très saine, très ombragée, qui compte 9000 habitants* » ¹⁷¹ Au Maroc, c'est l'intervention française qui « *transforme en un pays plein d'avenir ce territoire jusque-là livré à l'anarchie et à l'abandon.* » ¹⁷² . En effet, « *Nous ne l'occupons que depuis 1911, mais la colonisation est déjà entrée dans la voie des réalisations, la mise en valeur du pays donne des résultats très satisfaisants.* » ¹⁷³

Ainsi, « *L'Annam et le Cambodge deviendront aussi prospères lorsque notre administration, y aura apporté des réformes indispensables.* » ¹⁷⁴ Sans le savoir-faire français, le développement des colonies est jugé inconcevable.

Néanmoins, si un manuel géographique affirme que ce sont « *des territoires inexploités, (qui) sont, par nos soins mis en valeur.* » ¹⁷⁵. Duvillage écrit que « *Après la conquête, le gouvernement français s'empara d'une grande partie des terres des arabes, et les céda à des colons venus de France.* »

¹⁷⁶En effet, l'Algérie est une colonie de peuplement et les colons français se sont accaparés les meilleures terres pour s'installer. En réalité, seules les régions littorales habitées par les colons sont vraiment mises en valeur : l'arrière-pays est délaissé. « *Les régions colonisées se reconnaissent au*

169 BERNARD, REDON, *L'Algérie*. Alger, Carbinel Jules, 1925, p.46.

170 COMPAYRE, *Yvan Gall*. Paris, Delplane, 1890, p.193.

171 BERNARD, REDON, *L'Algérie*. Alger, Carbinel Jules, 1925, p.46.

172 BRUNHES, *Géographie*. Paris, Mame, 1930, p.110.

173 KAPPELIN, *La France les colonies*. Paris, Hatier, 1925, p.113.

174 DUMONT, *Livre de Lecture courante* Paris, Garnier, 1898, p.87.

175 BRUNHES, *Géographie*. Paris, Mame, 1930, p.110.

176 DUVILLAGE, *Histoire de la France expliquée aux enfants*. Paris, Fourault et fils, 1925, p.239.

*bel aspects des terres sont défrichées, nettoyées, épierrés. Les cultures (blé, vigne, tabac), y sont prospères. Au sortir des régions arabes, les champs semblent morts et les villages invisibles »*¹⁷⁷

Dans cette colonie de peuplement, les Européens occupent les régions où la terre cultivable est de meilleure qualité tandis que les territoires réservés aux indigènes sont laissés à l'abandon et demeurent sauvages. Ainsi « *Les régions les mieux colonisées c'est-à-dire les mieux cultivées et les plus peuplées de colons, sont les plaines d'Oran, de Sidi-Bel-Abbès, d'Alger et de Bône, la vallée du Chélif, les plateaux de Sétif.* »¹⁷⁸ Toutefois, afin de donner bonne conscience aux écoliers, un manuel écrit qu'« *Il y avait de la place pour des émigrants, car les indigènes assez peu nombreux, ne cultivait pas toute la terre.* »¹⁷⁹ Dans les villes algériennes une ségrégation spatiale se met aussi en place : *Les Arabes ou les Kabyles, vêtus à la mode indigène, vivent selon les usages et coutumes, dans des quartiers spéciaux.* »¹⁸⁰ En effet, le centre-ville est réservé aux colons européens tandis que les Arabes sont rejetés à la périphérie de la ville ou cloîtrés dans des quartiers spécifiques. Dans les manuels, la ségrégation spatiale est passée sous silence ou seulement sous-entendue.

3 Un Empire colonial qui s'ouvre au monde.



Illustration 17: Une voie ferrée dans l'Afrique équatoriale.

Un autre bienfait de la mission civilisatrice est d'avoir fait « profiter » les indigènes « *de tous les avantages matériels qu'amènent le développement de la colonisations: routes, chemins de fer, services de poste etc* »¹⁸¹ En effet, l'édification d'infrastructures dans les colonies permet l'aménagement et la mise en valeur des territoires et favorise l'ouverture de l'empire au monde. Dans ses colonies, la métropole a entrepris la construction d'infrastructures telles que des réseaux

routiers et des réseaux ferrés. Avec la colonisation française, « *Les voies de communication s'améliorent chaque jour en Indochine . Les routes sont nombreuses et le réseau ferré de plus en*

¹⁷⁷ BERNARD, REDON, *L'Algérie*. Alger, Carbinel Jules, 1925, p.74.

¹⁷⁸ Ibid.p.74.

¹⁷⁹

¹⁸⁰ Ibid.

¹⁸¹ Ibid. p.46.

plus important. »¹⁸² En Afrique du nord, « *Les routes ont été tracées dès les premiers temps de la conquête, par les soins de l'autorité militaire. Les lignes de chemins de fer comprennent une grande route longitudinale de la frontière marocaine à la Tunisie. [...]. Vers le sud deux réseaux vont, l'un dans la province d'Oran jusqu'à Méchéria, l'autre dans la province de Constantine jusqu'à Biskra. L'Algérie possède déjà 3000 kilomètres de routes.* »¹⁸³ En effet, « *L'Algérie possède de bonnes routes et des voies ferrés. La principale ligne traverse la région peuplée du Tell et désert Oran, Alger, Constantine et Tunis. Des voies transversales pénètrent vers le sud, jusqu'aux abords du désert, et communiquent avec la côte.* »¹⁸⁴ Au Maroc, récemment conquis, « *Les voies de communication sont au premier stade de leur établissement : les routes pénètrent le pays et les lignes de chemin de fer atteignent déjà 2.000 km de longueur.* »¹⁸⁵ Sur l'image p.49 on aperçoit une voie ferrée dans l'Afrique équatoriale tracée en ligne droite à travers la forêt vierge. La présence d'un chemin de fer est un témoignage de la civilisation. Dans un livre de lecture, on peut lire qu'en Afrique, « *La civilisation a été avancée par la construction d'un réseau de routes et de chemins de fer* »¹⁸⁶ Les manuels scolaires expliquent aux écoliers les raisons de ces politiques de constructions : « *En quoi consiste désormais l'action de la France en l'Afrique Occidentale Française et l'Afrique équatoriale Française. ? A unir ces colonies éparses, à former un seul domaine compact et homogène.* »¹⁸⁷ En effet, la construction de routes et de chemins de fer permet à la métropole de structurer les territoires et d'assurer la liaison entre ces différentes colonies françaises. Par exemple en Afrique du nord : « *Les principales voies ferrées de Tunisie sont la ligne Alger-Tunis, avec bifurcation sur Bizerte et la ligne Tunis-Souse-Sfax ; qui se prolonge à Gafsa. La voie ferrée, Marrakech-Casablanca-Rabat-Fez rejoint, par la trouée de Taza, la ligne algérienne.* »¹⁸⁸ et « *Pour relier nos trois grands territoires africains : l'Algérie, l'Afrique Occidentale Française et l'Afrique équatoriale Française, on a songé à créer une voie ferrée à travers le Sahara : c'est ce qu'on appelle le projet du Transsaharien. En attendant, des autos-chenilles et des avions ont à diverses reprises effectué la liaison.* »¹⁸⁹

182 KAPPELIN, *La France les colonies*. Paris, Hatier, 1925, p.119.

183 DUBOIS, *France et Colonies*. Masson, 1892, p.268.

184 BRUNHES, *Géographie*. Paris, Mame, 1930, p.113.

185 KAPPELIN, *La France les colonies*. Paris, Hatier, 1925, p.113.

186 DUMONT, *Livre de Lecture courante* Paris, Garnier, 1898, p.87.

187 Guiot Mane- HDF- CM- 263

188 BRUNHES, *Géographie*. Paris, Mame, 1930, p.113.

189 Ibid. p.110.

Par ailleurs, la construction de voies de communication dans les colonies permet d'acheminer les matières premières vers la métropole et facilite le commerce. En effet, « *L'Algérie possède, de plus, des chemins de fer et des routes qui favorisent le développement du commerce.* »¹⁹⁰ En Afrique, « *On a longtemps nourri le projet de lancer à travers le désert une voie ferrée qui unirait notre Algérie aux pays du Niger et du Sénégal et attirerait à notre colonie méditerranéenne le trafic fait aujourd'hui par les caravanes.* »¹⁹¹ « *Le commerce se fait par les cours d'eau ou par caravanes. Mais tout un réseau de chemins de fer est en construction : le Sénégal possède une voie ferrée qui unit Saint-Louis et Dakar à Bamako. La Côte-d'Ivoire et le Dahomey ont également des voies de pénétration.* »¹⁹²

Hormis l'édification d'infrastructures, la France modernise ses colonies par la construction de puits.



Illustration 18: Un puits indigène dans le sud.

« *Le Sahara a ses oasis que nos colons multiplient par le forage de puits artésiens* »¹⁹³ Par exemple, un manuel fait l'éloge de ce bienfait à travers le récit du forage du premier puits français dans le désert algérien : « *En 1856, un ingénieur, M.Jus, est chargé de forer des puits, auprès de Toggourt, pour rendre aux palmiers qui languissent l'eau abondante dont ils ont besoin. A l'aide de sondes puissantes, il creuse un puits très profond. Soudain, une gerbe d'eau jaillit magnifiquement. Chez les Indigènes qui assistent à l'évènement, une joie intense se manifeste. Ils embrassent les mains de l'ingénieur français. La France a remporté ce jour-là, une de ses plus belles victoires* »¹⁹⁴



Illustration 19: Le percement d'un puits artésien.

En apportant de l'eau potable aux indigènes, la France améliore considérablement leurs conditions de vie car sans eau potable il ne peut y avoir d'oasis dans le désert. L'auteur souligne la gratitude que les indigènes ont manifesté à l'égard de leur sauveur. Les images ci-contre mettent en évidence les progrès de la civilisation que la France a apporté à ses colonies. Sur la première, on aperçoit un « puits indigène dans le sud » construit de manière primitive par les indigènes tandis que la seconde illustration représente le

190 DUMONT, *Livre de Lecture courante* Paris, Garnier, 1898, p.87.

191 DUBOIS, *France et Colonies*. Masson, 1892, p.268.

192 BRUNHES, *Géographie*. Paris, Mame, 1930, p.110.

193 DUMONT, *Livre de Lecture courante* Paris, Garnier, 1898, p.87.

194 BERNARD, REDON, *L'Algérie*. Alger, Carbinel Jules, 1925, p.41.

« percement d'un puits artésien » dans le désert par des colons qui est foré de manière moderne . On remarque notamment la mise en place d'un échafaudage qui contraste avec les moyens rudimentaires utilisés par les indigènes. La construction de puits artésiens est un témoignage des bienfaits de la mission civilisatrice car elle profite aux indigènes. C'est pourquoi il s'agit d'une des « plus belles victoires » de la métropole.

Par ailleurs, la France entame également une politique de grand travaux outre-mer. L'exemple le plus célèbre reste la construction du Canal de Suez entre 1859 et 1869 par l'ingénieur français Ferdinand de Lesseps. Bruno fait les louanges du percement de l'isthme dans son livre de lecture Francinet, par le biais du personnage de l'instituteur Monsieur Edmond : « *Songez mes enfants que c'est à 800 lieues de la France sur la terre brûlante d'Afrique, au milieu d'un désert où il n'y avait ni habitations ni eau potable qu'une compagnie française, dirigée par M.de Leseps , a eu le courage d'aller s'établir pour exécuter ce grand projet : le canal de Suez qui amène l'eau du Nil jusqu'à Suez. [...] La mortalité dans l'isthme était moindre. Si vous voulez bien songer qu'il y a 4000 ans, un roi d'Égypte entreprit de faire percer l'isthme,et que 120 000 périrent de fatigue et de misère sans résultat, vous comprendrez une fois de plus les bienfaits de la justice, et son harmonie avec l'intérêt bien entendu. Le roi d'Égypte ne songeait guère à la santé des travailleurs, sacrifia 120000 hommes. Dans notre siècle, le percement de l'isthme au lieu d'être un vaste sacrifice d'hommes, aura été une source de profit pour les travailleurs,pour le pays où s'opérait le travail et pour ceux qui ont prêté leurs capitaux. [...] le percement de l'isthme de Suez, très difficile en lui-même, aura donc été accompli dans les meilleures conditions possibles, avec des capitaux fournis surtout par des français , et sous la direction d'ingénieurs français. Notre patrie doit être fière d'en pouvoir revendiquer l'honneur.* »¹⁹⁵ Plusieurs éléments de ce récit attirent notre attention, l'auteur cherche à justifier la construction du canal de Suez au XIXe en se référant à une tentative de percement de l'isthme qui eut lieu dans l'Antiquité. Bruno souligne que l'entreprise fut une hécatombe car le roi d'Égypte ne se souciait pas des conditions de travail de ses hommes qui « périrent de fatigue et de misère sans résultat. » Or, à l'époque contemporaine, le percement du canal par des français a été accompli « dans les meilleures conditions possibles » et a été bénéfique tant pour les travailleurs indigènes que pour la France car contrairement au pharaon, elle s'est souciée du bien-être de ses ouvriers. En réalité le taux de la mortalité dans l'isthme a été conséquent, on estime qu'il y a eut probablement 125.000 morts pendant la construction du canal par Lesseps, notamment à causes des maladies tropicales . L'instituteur finit par déclarer que « *Notre patrie doit être fière d'en pouvoir revendiquer l'honneur* » car au moment où l'auteur rédige son manuel, ce sont les anglais qui contrôlent l'isthme.D'autre part, Blanchet consacre aussi

195 BRUNO, *Francinet*. Paris, Belin, 1896, p.171.

quelques lignes à la construction du canal : « *Le percement de l'isthme de Suez est l'acte le plus important de la France en Orient. L'honneur de cette grande entreprise revient à l'ingénieur français M.Ferdinand de Lesseps. Le canal, commencé en 1856, fut terminé en 1869. Il s'étend sur une longueur de 160km, depuis Port-Said, sur la Méditerranée, jusqu'à Suez sur la Mer Rouge. La route des Indes et de l'extrême orient a été ainsi rendue plus courte et plus facile.* »¹⁹⁶ Il souligne l'importance géostratégique du canal d'eau douce pour le commerce maritime mondial. En effet, la réalisation de ce projet a notamment permis de réduire de façon considérable la durée des trajets en mer et a facilité la navigation vers les routes des Indes et de l'Extrême Orient. Ainsi Blanchet présente le canal de Suez comme une entreprise honorable, l'oeuvre la plus « importante de la France en Orient ». Finalement, dans les colonies, la construction d'infrastructures permet l'ouverture de l'empire colonial au monde. En outre, ces territoires sont de moins en moins cloisonnés grâce à la construction d'infrastructures comme des routes, des ports ou des chemins de fer. Elles permettent le développement économique des colonies car elles facilitent les échanges commerciaux et surtout l'acheminement des matières premières vers la métropole.

Au bout du compte, avec les bienfaits matériels de la mission civilisatrice, les colonies sont pacifiées, modernisées et ne sont plus isolées : « *C'est ainsi que la France a sauvé du désordre et de la ruine la Tunisie et le Maroc. C'est ainsi qu'elle a mis en valeur les magnifiques territoires de l'Algérie, de l'Indochine, de Madagascar et de la côte occidentale d'Afrique.* »¹⁹⁷ Kappelin propose un exercice de contrôle aux élèves consistant à « *montrer par quelques faits précis les bienfaits de la colonisation française* ». ¹⁹⁸

196 BLANCHET, *Histoire de France*. Paris, Belin, 1890, p.238.

197 BRUNHES, *Géographie*. Paris, Mame, 1930,p.110.

198 BRUNHES, *Géographie*. Paris, Mame, 1930,p.110.

Chapitre III- La civilisation des indigènes.

1 La France est un « bon maître » pour les indigènes.

Afin de justifier la colonisation, les manuels scolaires de la IIIe République s'attachent à démontrer que « *La France est bonne et généreuse pour les peuples qu'elle a soumis.* »¹⁹⁹ En outre, ils insistent sur l'aspect moral de la mission civilisatrice pour prouver qu'elle est altruiste.

En effet, les occurrences à la bonté de la France envers les sujets de son empire sont nombreuses dans les livres d'école. Certains auteurs véhiculent l'idée que « *Si la France joue un grand rôle parmi les premières puissances du monde, c'est parce que de tout temps elle s'est intéressée au sort des autres peuples et surtout des plus malheureux.* » et qu'en colonisant

l'Algérie « *La France a également pensé aux Indigènes qu'elle a voulu rendre plus heureux.* »²⁰⁰ Les auteurs louent la générosité et la bienveillance de la Mère-Patrie qui se préoccupe du bien-être de l'humanité et c'est d'ailleurs les raisons qui font d'elle une grande puissance.

Les manuels scolaires présentent la France comme un « bon maître » pour les indigènes par analogie avec leurs anciens maîtres souvent barbares et cruels .

Par exemple, « *Au moment où va commencer la conquête de l'Algérie par la France, le pays vit sous la domination d'une poignée de soldats turcs. Le gouvernement dey exige des Arabes le paiement de l'impôt [...] si l'un d'eux résiste, il est, à coup de fusil, ramené à l'obéissance. Les têtes de rebelles sont coupées, et, pour l'exemple, exposées sur les remparts des villes, ou pendues aux branches des arbres. Les Turcs, sont en toutes circonstances, des maîtres rudes et redoutés. Dans les villes ils font la police à coups de*



Illustration 20: Un chef Turc. Portrait d'Ahmed, Dey de Constantine, par Guyon (1847).

matraque : quiconque désobéit aux chaouchs reçoit la bastonnade sur le champ. Pour les criminels il y a les supplices horribles du pal et des ganches. [...] Les Arabes craignent les Turcs. »²⁰¹ Le

gouvernement dey est présenté comme tortionnaire et tyrannique. La moindre résistance est passible de peine de mort. L'image ci-contre représente le portrait d'un dey qui met en évidence l'arme qu'il porte à la ceinture. Sous les turcs, la population civile algérienne, vit dans un état de violence permanent.

199 LAVISSE, *Histoire de France, Cours moyen*. Paris, Colin, 1936 p.166.

200 BERNARD, REDON, *L'Algérie*. Alger, Carbinel Jules, 1925, p.48.

201 Ibid.16.

De plus, la France est bienveillante envers les populations indigènes par comparaison avec les autres puissances coloniales. Ainsi, les manuels scolaires s'emploient à dénoncer les exactions qu'elles commettent à l'encontre des peuples qui sont sous leur domination. Par exemple, en Australie, « *Les colons ont traqué les misérables indigènes comme des bêtes.* »²⁰² Les Papous qui peuplent notamment la Nouvelle-Guinée sont menacés d'extinction: « *Ils diminuent d'ailleurs tous les jours en nombre. Les Hollandais, les Anglais et aussi les Allemands, se sont établis chez eux; et, depuis qu'ils ne peuvent plus mener librement leur vie sauvage, ils dépérissent : leur race s'éteindra peu à peu.* »²⁰³ En revanche, les manuels scolaires ne mentionnent jamais les exactions des Français qui d'ailleurs dénie leur responsabilité dans la traite négrière.

Dans l'Empire colonial français, « *Alors que dans d'autres colonies, en Amérique ou en Australie, les indigènes ont été refoulés, traqués et tués, ici, ils vivent mieux que naguère, et leur nombre va s'accroissant.* »²⁰⁴ En effet, les manuels insistent sur les « *procédés généralement doux et humains de colonisation.* »²⁰⁵ appliqués par la France. Un livre de géographie enseigne que « *La colonisation française n'est pas une œuvre de conquête brutale : c'est une œuvre de paix et de civilisation.* » et précise que « *Quand les français ont du faire usage de leurs armes, c'est pour défendre leur existence et soumettre des peuplades féroces qui vivaient de pillage et de brigandage.* »²⁰⁶ Un second manuel avoue que : « *La conquête a parfois entraîné des froissements d'ailleurs inévitables avec des peuples de mentalités souvent différentes de la notre et l'action de la France a souvent été bienfaisante* »²⁰⁷ Lorsqu'il ne la passe pas sous silence, l'enseignement colonial s'emploie à justifier le recours à la violence envers les populations coloniales. Il s'agit presque toujours de légitime défense ou d'un moyen nécessaire pour protéger les faibles de la tyrannie des plus forts. Cependant, un épisode de la conquête de l'Algérie témoigne de la frénésie de l'armée française : « *En poursuivant les Arabes dans le Sud, les Français ont pris contact avec les Sahariens, habitant de l'oasis. Parmi ces oasis les unes accueillent favorablement nos troupes et se mettent sous notre protectorat. D'autres fournissent un abri à nos ennemis : il faut les châtier ! Mais la soumission des Sahariens, qui habitent des régions démesurément étendues, sous un climat terrible, crée de grosses difficultés. Pour la résoudre on est obligé, parfois, de recourir à la force, car, sur les populations barbares, on ne peut guère agir que par l'exemple. En 1849, une petite oasis, celle de Zatcha, précédemment soumise, refuse de payer l'impôt et s'insurge. Les premières troupes envoyées pour*

202 DUMONT, *Livre de Lecture courante* Paris, Garnier, 1898, p.78.

203 COMPAYRE, *Yvan Gall*. Paris, Delplane, 1890, p.193.

204 AB DER HALDEN, LAVAUT, *Hors du nid*. Paris, Bourrellet, 1945, p.229.

205

206 BRUNHES, *Géographie*. Paris, Mame, 1930, p.110.

207 DOME BEISSEIGE, *La France et ses colonies*. Paris, Librairie Istra, 1930, p.83.

la réduire se heurtent à une résistance farouche. A travers les ruelles, les jardins de l'oasis, la forêt de palmiers qui l'entoure, la défense est facile, nos soldats tombent en grand nombre. Les Français sont acculés à une mesure impitoyable ; ils abattent tous les palmier. Après quoi, l'assaut du village est donné. La population est dispersée, l'oasis, rasée. Les oasis paisibles sont traitées, en revanche, avec une attentive sollicitude. »²⁰⁸ L'auteur légitime ce déchaînement de violence à Zatcha. D'abord il explique les raisons qui ont obligé la France à faire usage de la force et évoque notamment les difficultés liées au climat, le fait que l'oasis pouvait venir en aide à ses ennemis et son refus de payer l'impôt. Ensuite, l'auteur enseigne que parfois, le recours à la violence est nécessaire surtout envers les populations barbares. Les Français sont contraints, « *acculés à une mesure impitoyable* » : raser la palmerai. La destruction de l'oasis de Zatcha en la privant de ses ressources n'est pas une exception. Pour soumettre l'Algérie, l'armée française a souvent pratiqué la politique de la terre brûlée. Aussi, les manuels scolaires véhiculent l'idée que la colonisation s'est faite en prenant en considération les mœurs et les coutumes des populations indigènes. En effet, les populations locales « *demandent qu'on respecte leur religion et leurs coutumes.* »²⁰⁹ Afin de ne pas les troubler dans leurs habitudes la France accepte que : « *Les indigènes vivent, se marient, héritent de leurs parents selon les anciennes coutumes non selon nos lois. Ils pratiquent en toute liberté leur religion [...] Le Gouvernement a édifîée pour eux de belles moquées, dans les villes.* »

210



Illustration 21: ravaux agricoles (Collaboration entre colons et indigènes)

208 BERNARD, REDON, *L'Algérie*. Alger, Carbinel Jules, 1925, p.40.

209 DUBOIS, *France et Colonies*. Masson, 1892, p.272.

210 BERNARD, REDON, *L'Algérie*. Alger, Carbinel Jules, 1925, p.49.

211 Ibid.

De plus, la colonisation est bienfaitante car elle procure du travail aux populations locales. Par exemple, « Un grand nombre d'indigènes au service des Français, gagnent largement leurs vies, dans les villes et les campagnes. »²¹¹ Cependant, « Pour obtenir d'une colonie une riche production des matières premières, il faut que des Français assez nombreux sachent diriger le travail, qu'ils se fassent aimer par les indigènes, et qu'ils soient sur place, partout et pour tous, des guides compétents ainsi que des conseillers sages et justes. Toutes les colonies

sans distinction doivent être désormais des colonies de direction et de collaboration avec les indigènes. »²¹² L'auteur précise le rôle du colon qui met en valeur les terres en dirigeant le travail des indigènes. Il insiste sur le fait que son comportement doit être exemplaire et qu'il faut être bon envers les populations conquises afin qu'elles apprécient la France et augmentent la productivité agricole. L'auteur déclare que les indigènes doivent absolument participer de manière active à la colonisation pour qu'elle fonctionne. Sur la photographie on aperçoit des indigènes et des colons travaillant ensemble. Photo: travaux agricoles algériens (collaboration des Français et des Indigènes).

2 L'abolition de l'esclavage.

Par ailleurs, les manuels scolaires républicains mettent en lumière «*Les bienfaits de la République forte et pacifique qui ne songe qu'à secourir les faibles, qu'à rendre honneur au mérite.* »²¹³ En effet, dans les colonies, la France se préoccupe du sort des indigènes : «*Elle s'inquiétait particulièrement des plus malheureux : malades et indigents. Les malades sont reçus partout, dans les hôpitaux. Là où il n'y a pas d'hôpital, ont été installés des infirmeries gratuites. Des médecins français, assistés d'infirmiers et d'infirmières indigènes donnent leurs soins aux fiévreux [...] Les indigents des villes reçoivent de l'argent des bureaux de bienfaisance musulmans. Pendant les années de disette, si redoutables pour les indigènes pauvres, l'administration française leur distribue des secours, des semences. En 1920, et a dépensé pour eux 100 millions de Francs. Même dans les régions dépourvues de colons. L'administration française a construit des routes, installé des fontaines, des abreuvoirs, crée des pépinières etc. Ainsi, rend-elle aux Indigènes laborieux et pauvres, la vie plus facile.* »²¹⁴ Cet ouvrage fait l'éloge de la mission civilisatrice et rend compte de la générosité de la métropole. La France est très charitable, elle a construit des hôpitaux pour soigner gratuitement les indigènes, elle a apporté l'eau potable et en plus elle a dépensé des sommes astronomiques pour faire l'aumône aux pauvres seulement dans le but d'améliorer leurs conditions de vie. Les écoliers peuvent être fiers de cette oeuvre humanitaire car «*Grace à l'administration et à la justice française, les faibles sont protégés contre la tyrannie des forts.* » D'ailleurs, les manuels scolaires célèbrent l'affranchissement des esclaves dans les colonies françaises. Par exemple Lavisse écrit que : «*L'esclavage est une chose abominable. Ainsi, la France ne veut pas qu'il y ait*

212 BRUNHES, *Géographie*. Paris, Mame, 1930, p.110.

213 GUIOT, MANE, *Histoire de France*. Paris, Delaplane, 1914, p.174.

214 BERNARD, REDON, *L'Algérie*. Alger, Carbinel Jules, 1925, p.48.

d'esclaves dans les pays qu'elle possède. »²¹⁵ Duvillage enseigne l'histoire de l'abolition de l'esclavage aux élèves de l'école primaire : «Dès 1793, la convention avait interdit la traite des nègres. Cependant les négriers continuèrent longtemps encore leur odieux trafic. Sous Louis Philippe, les navires de guerre français et anglais visitèrent les navires marchands pour s'assurer qu'il ne contenaient pas de nègres. Mais il y avait toujours des esclaves dans les colonies. C'est le gouvernement provisoire de la république de 1848 qui a décidé, à l'exemple de l'Angleterre, que tous les esclaves des colonies seraient libres, et que personne ne serait plus esclave à l'avenir dans les possessions françaises. »²¹⁶ Ainsi l'abolition de l'esclavage a été un combat de longue durée mené par les « nations civilisées » qui s'est fait par étape. Il a d'abord commencé par la lutte contre les mauvais traitements infligés aux esclaves et par l'amélioration de leurs conditions de vie, puis il y eu interdiction de la traite négrière et enfin interdiction de l'esclavage. Officiellement, il a été aboli par la France en 1848 sous la IIe République. Dans un livre de lecture, lors d'une visite de la ville d'Alger, Mme Coste explique à Marguerite que : « *C'est sous ses voûtes que se tenaient autrefois les marchés d'esclaves. C'est là qu'on vendait les captifs chrétiens, à l'époque de la domination turque, c'est-à-dire jusqu'à l'arrivée des Français. C'est là que fut vendu au XVIe siècle Cervantès, l'immortel auteur de Don Quichotte. Au marchés d'esclaves, les pirates algériens attaquaient autrefois les vaisseaux et vendaient comme esclaves les passagers et l'équipage. L'esclavage a été aboli en Algérie en 1830, lors de l'arrivée des Français.* »²¹⁷ L'abolition de l'esclavage légitime moralement l'intervention des grandes nations dans les colonies. Il s'agit d'ailleurs d'un prétexte souvent utilisé par les puissances coloniales pour justifier la conquête d'un territoire. En 1890 la convention internationale de Bruxelles contre l'esclavage octroie un droit « d'ingérence » aux puissances européennes au nom de la cause abolitionniste . Ainsi la France a délivré des populations asservies en Afrique noire et en Afrique du nord, en Indochine, à Madagascar ou en Nouvelle-Calédonie. Toutefois, le passage de l'abolition à la colonisation ne signifie pas la fin de l'assujettissement des population indigènes. Dès 1887, afin de maintenir le «bon ordre colonial » la France soumet les sujets de son empire aux Codes de l'Indigénat qui les dépouillent en grande partie de leurs droits civiques et les contraignent aux travaux forcés. L'usage du travail forcé conduit à de nombreux abus notamment lors des grands travaux de modernisation. L'exemple le plus connu est la construction de la ligne de chemin de fer Congo-Océan entre 1928 et 1934 qui a causé une véritable hécatombe parmi les travailleurs indigènes. Aucun manuel scolaire de notre corpus n'évoque les codes de l'Indigénat.

215 LAVISSE, *Histoire de France, Cours moyen*. Paris, Colin, 1936 p.166.

216 DUVILLAGE, *Histoire de la France expliquée aux enfants*. Paris, Fourault et fils, 1925, p.189.

217 AB DER HALDEN, LAVAUT, *Hors du nid*. Paris, Bourrelie, 1945, p.220.

3 L'éducation des indigènes.



Illustration 22: Petites filles indigènes s'exerçant à la fabrication des tapis dans une école française.

« La France veut que les petits Arabes soient aussi bien instruits que les petits Français. Cela prouve que la France est bonne et généreuse pour les peuples qu'elle a soumis. »²¹⁸

La plupart des manuels scolaires de la IIIe République qui enseignent la mission civilisatrice de la France consacrent au moins quelques lignes pour faire l'éloge de l'école aux colonies

. L'éducation des indigènes constitue un enjeu majeur de la colonisation car « L'école indigène en Algérie, est un foyer de civilisation française. »²¹⁹ Dans les colonies les Français « se sont faits les éducateurs et les protecteurs des peuplades paisibles et laborieuses. »²²⁰ Bernard et Redon expliquent en quoi consiste l'instruction : « Dans les salles de classe, un maître français, ou un maître indigène formé à la française, enseigne la langue française, le système français des poids et mesures. [...] Pour les filles, des écoles existent aussi, où des maîtresses françaises enseignent à faire des tapis, à broder, à coudre, à parler le français. Il y a actuellement 600 écoles indigènes en Algérie. 50.000 enfants la fréquentent »²²¹ Pendant son tour des colonies, tandis qu'il se trouve en Inde, Yvan Gall tente d'aborder un indigène pour lui demander un renseignement : « -Grand enfant que tu es me dit Jossic, qui éclate de rire, il va te répondre en sa langue, [] tu n'y comprendras rien. » Pas du tout. Quoiqu'il y ait dit-on, deux cent quarante, langues différentes dans l'Inde, l'hindou me dit bonjour en très bon français [...] La conversation continue : il m'apprend qu'il a étudié à l'école primaire de Mahé, que le gouvernement subventionne, et où l'on enseigne le français concurremment avec les langues du pays. »²²² L'apprentissage de la langue française dans les écoles coloniales est essentiel pour civiliser les indigènes car «le développement de notre langue

218 LAVISSE, *Histoire de France, Cours moyen*. Paris, Colin, 1936 p.166.

219 BERNARD, REDON, *L'Algérie*. Alger, Carbinel Jules, 1925, p.50.

220 BRUNHES, *Géographie*. Paris, Mame, 1930, p.110.

221 BERNARD, REDON, *L'Algérie*. Alger, Carbinel Jules, 1925, p.50.

222 COMPAYRE, *Yvan Gall*. Paris, Delplane, 1890, p.193.

est le meilleur moyen d'assimilation et de progrès pacifique. »²²³ En effet, « La France ne s'est pas bornée à assurer la vie matérielle des indigènes. Elle a tenté, depuis 1880 surtout, une œuvre plus haute, plus généreuse : celle de la civilisation et du rapprochement des races par l'instruction. La France a considéré que l'ignorance est le pire des fléaux et la plus infranchissable des barrières. Elle a voulu, par l'école élever jusqu'à elle la masse des indigènes, les fellahs, les travailleurs, aussi bien les riches et les chefs. »²²⁴



Illustration 23: Eleves indigènes s'exerçant à greffer dans le jardin de l'école de Djemâa-Saharidj.

Dans les écoles coloniales républicaines, tous les indigènes apprennent à devenir des Français notamment à travers l'apprentissage de la langue française et de l'histoire de France. Néanmoins ils ne reçoivent pas exactement la même instruction que les petits Français de la métropole étant donné qu'ils ne sont pas censés devenir des citoyens républicains mais plutôt une main d'œuvre qualifiée au service des colons. Sur l'illustration on aperçoit une école en plein air en Algérie où les enfants s'entraînent à « greffer » tout en travaillant la terre.

Toutefois, l'éducation qu'ils reçoivent témoigne de la volonté de la métropole d'assimiler les indigènes et de tenter « un rapprochement des races par l'instruction. »

D'après les historiens de la *République coloniale*, la scolarisation des indigènes est un moyen de cohésion de l'empire mais aussi une façon d'intégrer sa population à l'édifice national. Cependant, les auteurs soulignent que l'idéal de l'assimilation est inatteignable car son accomplissement total signifierait la fin de la colonisation.²²⁵

Les résultats de la civilisation des indigènes sont considérables : « Aujourd'hui la douceur, la justice, l'instruction, amènent à nous les indigènes. »²²⁶ Grace à l'école « Les mœurs de leurs habitants sont adoucies. »²²⁷ De plus, « La langue française est aujourd'hui comprise dans presque toute l'Algérie. Les indigènes, familiarisés avec notre langue et nos procédés de travail, trouvent à s'employer partout, même en France. Dans leurs villages, pénètrent les usages français. Leurs maisons sont mieux construites, plus propres, leurs champs mieux tenus. L'école leur a fait aussi

223 DUBOIS, *France et Colonies*. Masson, 1892, p.272.

224 BERNARD, REDON, *L'Algérie*. Alger, Carbinel Jules, 1925, p.48.

225 BANCEL, BLANCHARD, VERGES, *La République coloniale*. Paris, Albin Michel, 2003, p.76.

226 DUBOIS, *France et Colonies*. Masson, 1892, p.272.

227 BRUNHES, *Géographie*. Paris, Mame, 1930, p.111.

*connaître et apprécier la France. 20.000 d'entre eux sont morts pour elle pendant la Grande Guerre. Honneur à l'école et à ses maîtres ! Gloire à la France ! »*²²⁸

Finalement, la civilisation des indigènes à travers l'école « leur fait connaître et aimer la France. »²²⁹ Dans les manuels scolaires, on trouve l'idée que les indigènes sont très attachés à la métropole : « *Ce qui a été une autre surprise, c'est que, dans les rues de Mahé, à peine débarqués, nous avons entendu crier « Vive la France vive la République . »*²³⁰ écrit Yvan Gall dans son journal de bord. En effet, la métropole apporte les bienfaits de la colonisation aux indigènes et en témoignage de leur reconnaissance, ils sont fidèles et très attachés à la mère-patrie. De nombreux manuels scolaires évoquent ainsi l'attachement des sujets de l'Empire à la France. Par exemple, Yvan Gall déclare que « *Ce sont des bons français que ces colons d'Inde, naturels du pays ou européens. On nous a raconté qu'en 1870-1871, lorsque le paquebot arrivait de France, apportant en bloc les nouvelles de tout un mois, il y avait une affluence extraordinaire. Tous les habitants étaient là attendant avec anxiété les dépêches ; et beaucoup se mirent à pleurer, quand le sémaphore, transmettant les signaux du steamer, encore éloigné de plusieurs milles en mer, annonça la fatale nouvelle : Paris a capitulé. »*²³¹ Cette anecdote permet d'illustrer le patriotisme des populations autochtones. Les indigènes aiment la France, ils sont reconnaissants des bienfaits qu'elle leur a apportés et se sentent Français : « *L'hindou me questionne à son tour, et me demande, entre autres choses, d'avoir des nouvelles de la Chine et du Tonkin. Il est très au courant des affaires de la France, de la France de l'extrême orient surtout, et il parle avec fierté des succès de l'armée française. « Nos marins, dit-il, nos soldats se sont bien conduits contre ces maudits Chinois ! »*²³² Mourougaisapoullé, ce « brave Hindou » est un véritable patriote : il parle le français, célèbre les victoires de la France et fulmine contre ses ennemis. C'est l'amélioration des conditions de vie des indigènes à travers la mission civilisatrice qui a permis à la France d'atténuer leurs hostilités pour la faire évoluer vers le loyalisme. Ainsi, l'abdication des chefs indigènes comme le « héros algérien » Abd-el-Kader et le roi Makoko au Congo permettent de justifier la politique coloniale de la France. En effet, ces épisodes de la conquête témoignent de la magnanimité de la nation envers les indigènes. Après sa reddition Abd-el-Kader « *fut fait prisonnier en 1847 et amené en France, où il reçut l'hospitalité généreuse que la France donne aux vaincus. »*²³³ et demeura fidèle à la France jusqu'à sa mort. C'est un exemple d'assimilation réussit.

228 BERNARD, REDON, *L'Algérie*. Alger, Carbinel Jules, 1925, p.50.

229 Ibid.

230 COMPAYRE, *Yvan Gall*. Paris, Delplane, 1890, p.193.

231 Ibid.p.128.

232 Ibid.

233 LAVISSE, *La nouvelle première année d'histoire de France*. Paris, Colin, 1890, p.208.

« Est-ce que vous pouvez nier, est-ce que quelqu'un peut nier qu'il y a plus de justice, plus d'ordre matériel et moral, plus d'équité, plus de vertus sociales dans l'Afrique du Nord depuis que la France a fait sa conquête ? » demande Jules Ferry aux députés le 28 juillet 1885.

Après avoir démontré l'utilité des colonies pour la métropole, les manuels scolaires républicains s'attellent à expliquer aux enfants les bienfaits de la colonisation pour les indigènes et à légitimer l'intervention de la France dans les colonies au nom d'une mission civilisatrice. C'est l'idée d'une colonisation française doublement enrichissante. Dans un premier temps, les manuels véhiculent la théorie de l'inégalité entre les races humaines. Après avoir prouvé que les indigènes étaient des êtres sauvages incapables de se civiliser et que la France appartenait à la race supérieure, les manuels scolaires révèlent qu'un devoir moral incombe à la nation: celui de domestiquer les races inférieures pour le bien de l'humanité. L'enseignement colonial loue ensuite la mission civilisatrice que la France a mise en place dans ses colonies en apportant des témoignages de ses bienfaits matériels et moraux. La colonisation est présentée comme une œuvre généreuse, une préoccupation d'ordre humanitaire, qui rend service aux populations conquises. Ainsi, les manuels diffusent l'image d'un empire pacifié, modernisé et civilisé par la métropole. Le bilan de la conquête est favorable aux indigènes c'est pourquoi ils sont désormais fidèles à la France, de véritables patriotes. Ainsi, les manuels scolaires justifient la colonisation au nom de la mission civilisatrice et la mission civilisatrice au nom de l'infériorité des indigènes. Néanmoins ils diffusent une vision idéalisée de la colonisation qui ne correspond pas avec la réalité du système de l'Indigénat. L'auteur d'un manuel scolaire se fait des illusions, qu'il transmet aux enfants, en écrivant que : « Nos procédés généralement doux et humains de colonisation, la tendance de notre caractère national et de nos institutions à donner graduellement les mêmes droits qu'à nous-même aux hommes d'autres races dans la grande communauté française nous vaudront sans doute à l'avenir une assimilation rapide des colonies à la métropole et écarterons de nous bien des dangers de révoltes et de séparations. »²³⁴

234 DUBOIS, *France et Colonies*. Masson, 1892, p.272.

PARTIE 3- LE PATRIOTISME COLONIAL DANS LES MANUELS SCOLAIRES RÉPUBLICAINS.

« Oui, ce doux et noble nom de la patrie, il faut qu'il fasse de plus en plus battre vos cœurs; il faut que le drapeau aux trois couleurs réjouisse dès à présent vos yeux et enflamme vos courages, il faut que rien de ce qui touche aux intérêts du pays ne vous laisse indifférents, que vous soyez patriotes avant tout. »²³⁵ Afin de former des futurs citoyens de la République dévoués à la cause coloniale, les manuels scolaires s'emploient à « redéfinir l'intérêt national d'après les lignes impériales » c'est-à-dire à « nationaliser les idées coloniales. »²³⁶ En effet, ils ambitionnent de susciter l'attachement des élèves à l'empire colonial en faisant appel à l'amour qu'ils éprouvent pour la patrie. Les manuels scolaires développent ainsi l'idée d'un « patriotisme colonial » en trois étapes : d'abord ils font découvrir les colonies aux enfants qu'ils présentent comme des parties intégrantes du territoire nationale, des prolongements de la France, outre-mer. Ensuite, ils fabriquent un panthéon scolaire des grands hommes qui ont marqué l'histoire de l'empire colonial et les proposent comme modèles de référence pour la jeunesse. Finalement, après avoir provoqué la prise de conscience des écoliers au sujet de l'empire et suscité leur admiration pour ses héros, les manuels scolaires les incitent à la colonisation en affirmant notamment que l'empire colonial représente l'avenir de la nation .

Chapitre I- Français, vous avez un empire.

1 La promotion d'un tourisme colonial.

L'objectif principal de l'enseignement colonial est de faire prendre conscience aux petits français qu'ils possèdent un Empire. Ainsi, les manuels scolaires et notamment les livres de lecture font découvrir la plus grande France aux écoliers à travers des récits de voyages :

« Nous avons procuré à notre jeune héroïne un voyage en Afrique du Nord, non seulement pour la promener dans un beau décor où circulent des costumes pittoresques, mais pour conduire notre public jusqu'aux portes mystérieuses de l'Orient [...] qu'ils jouissent simplement du spectacle d'Alger ou d'El Kantara.»²³⁷ écrit l'auteur de *Hors du nid* dans la préface de son livre de lecture à destination des cours moyen. Ce dernier propose à ses lecteurs un voyage par procuration en Algérie à travers les aventures de Marguerite, une jeune française, qui a trouvé du travail auprès d'un couple

235 COMPAYRE, *Yvan Gall*. Paris, Delplane, 1890, p.3.

236 BLANCHARD, LEMAITRE, *Culture coloniale 1871-1931. La France conquise par son empire*. Paris, Autrement, 2003, p.197.

237 AB DER HALDEN, LAVAUT, *Hors du nid*. Paris, Bourrelie, 1945, p.3.

de colons fortunés dans une ferme près de Blida. On retrouve un scénario similaire dans le livre de lecture intitulé « Yvan Gall, pupille de la marine ». En effet, dans cet ouvrage, l'auteur fait nous fait connaître les différentes colonies françaises à travers les péripéties d'un jeune mousse, Yvan, qui s'est engagé dans la marine à bord du Jean-Bart.

Dans l'ouvrage qu'il consacre au «*Tour de la nation par deux enfants* » en référence au best-seller de Mme Fouillé qui a initié le genre littéraire, Patrick Cabanel répertorie les « tours des colonies » qu'il rencontre dans les manuels scolaires de la III^e République. Ce sont des récits d'aventures qui mettent en scène des enfants qui voyagent à travers l'Empire colonial. En effet, des ouvrages parus entre 1887 et 1927, comme : *Tu seras soldat*, *Jean Felbert*, *Jean Lavenir* ou *Paul DeFrance*, mettent en scène des personnages qui effectuent leurs services militaires dans la marine ou qui s'engagent en tant que soldat dans les colonies après l'obtention de leur certificat d'études.

D'autres manuels se consacrent exclusivement à l'exploration de l'Algérie. Parmi eux, on peut citer : *Les enfants de Marcel de Bruno* paru en 1887 chez Belin ou encore , *Jean Casteyras. Les aventures de trois enfants en Algérie*, de Badin paru en 1886. Les personnages principaux de ces récits d'aventures sont des jeunes héros auxquels le public visé peut aisément s'identifier. La figure de l'explorateur fascine et fait rêver la jeunesse. Les colonies promettent une vie d'aventure : combattre les barbares, découvrir des richesses et de nouveaux territoires. L'objectif de ces promenades à travers les colonies est de familiariser les élèves avec les territoires d'Outre-mer mais surtout de les faire rêver à travers la production d'un exotisme.



Un manuel scolaire de géographie nous promène en Indochine sur les bords du canal de l'Hué. La légende stipule que « Hué est l'une des plus ravissantes villes du monde : elle est traversé par une délicieuse rivière, appelée la Rivière des Parfums. Cette rivière est rejointe par un canal qui est tout peuplé de jonques

Illustration 24: Canal de Hué, capitale de l'Annam.

annamites, aux toiles de bambou. »²³⁸

238 AULARD, DEBIDOUR, *Histoire de France, Cours moyen*. Paris, Cornely, 1902, p.123.

Afin de promouvoir la France coloniale , les manuels scolaires républicains développent un univers autours de l'exotisme. En effet, cet imaginaire est notamment perceptible à travers les descriptions de la faune et la flore sauvage des colonies .

Paris, Bourrelier, 1945.



Illustration 25: Ile de Ceylan (Asie)

Ainsi, certains auteurs s'attachent à sublimer le décor exotique de certaines colonies :

« Ah ! Le magnifique pays que cette île de Ceylan, tout parfumée de fleurs, avec sa végétation luxuriante, la plus belle qui soit au monde, peut-être ! Avant même d'aborder à Colombo, la capitale, nous sentions déjà les parfums aromatiques qui se dégagent des palmiers, cocotiers, bananiers, tant d'autres arbres et arbrisseaux, qui peuplent ce pays merveilleux et toujours vert. »²³⁹

Mais ce qui a le plus fasciné Yvan Gall pendant son tour des colonies, « Ce sont les animaux qui circulent dans les rues. On se croirait au jardin d'acclimatation de Paris ! »²⁴⁰

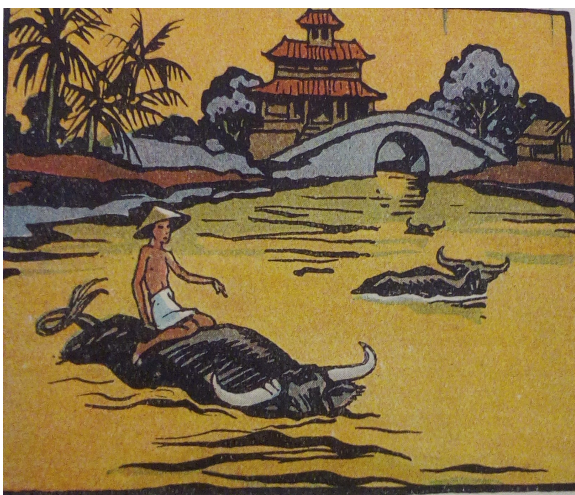


Fig. 126. — En Indochine : buffles dans la rivière.

Illustration 26: En Indochine, des buffles dans la rivière.

Dans son livre de lecture, Pierre Dumont énumère la liste des différents animaux sauvages que l'on peut rencontrer dans l'empire colonial: « L'Asie renferme toutes nos races d'animaux, des espèces à fourrures estimées [...] des éléphants domestiques. Les crocodiles pullulent dans les fleuves du sud. Les tigres mangeurs d'hommes, les panthères et les serpents infestent les jungles des Indes et de l'Indochine.»²⁴¹

Une « foule d'animaux sauvages pullule dans les forets et les déserts africains ; le lion, le chacal, l'hyène, l'hippopotame, le rhinocéros, la girafe,

239 COMPAYRE, Yvan Gall. Paris, Delplane, 1890, p.200.

240 Ibid. p.162.

l'éléphant, les singes, les antilopes, l'autruche et une multitude d'oiseaux au plumage éclatant, des reptiles redoutables sont les principaux hôtes du continent noir. »²⁴² Ce qui ressort de ces descriptions c'est le foisonnement et la diversité de la faune sauvage. Sur la gravure ci-contre, on aperçoit : « *Le principal animal domestique de l'Indochine qui vit à la fois sur terre et dans l'eau : il sert pour les labours des rivières. Il est souvent conduit par un petit annamite jonché sur son dos.* »²⁴³ L'illustration doit faire rêver les enfants et leur permettre de se faire une idée sur l'Indochine.

Un autre ouvrage propose une description plutôt sombre et terrifiante de l'Afrique : « *C'est la terre des monstres. Sa flore a quelque chose de gigantesque, témoin le baobab, le plus grand des végétaux. Dans le limon surchauffé par un soleil torride, s'agite une faune colossale : le crocodile, l'hippopotame, et le rhinocéros, aux formes bizarres et hideuses, le serpent python caché dans les grandes herbes, et des troupeaux d'éléphants énormes qui piétinent les marécages. L'Afrique possède aussi le plus grand des oiseaux, l'autruche, le plus hideux des singes anthropoïdes, le puissant et redoutable gorille ; l'animal le plus étranger, la girafe.* »²⁴⁴

L'Afrique est présentée comme un vaste territoire à la fois sauvage, dangereux et exotique . Le vocabulaire utilisé pour décrire la « terre des monstres » est inquiétant : « *gigantesque* » « *énorme* » « *colossale* » « *formes bizarres et hideuses* », « *redoutable* » « *étranger* »

Toutefois, l'auteur ne souhaite pas décourager les enfants à se rendre sur le continent. Au contraire, il veut éveiller leur curiosité en stimulant leur imagination . En provoquant la peur, il fait appel à leur témérité et à leur goût pour l'aventure : « *Ce continent mystérieux a de tout temps attiré tous les peuples, et, malgré des obstacles inouïs, aucun ne c'est rebuté.* »²⁴⁵

De plus, les livres de lecture font la promotion d'un tourisme colonial en valorisant les paysages et les conditions climatiques de la Plus grande France. Ainsi, pendant le voyage de son héroïne « hors du nid », l'auteur met en avant le charme de la capitale algérienne : « *Alger-la-Blanche se présente à vous dans toute sa beauté. Marguerite restait silencieuse devant l'admirable spectacle de cette ville.* »²⁴⁶ tandis qu'un manuel de géographie présente le département d'Alger comme une « *Station d'hivernage très fréquentée en raison de la douceur de son climat.* »²⁴⁷

241 DUMONT, *Livre de Lecture courante, Cours moyen*. Paris, Garnier, 1898, p.71.

242 Ibid.

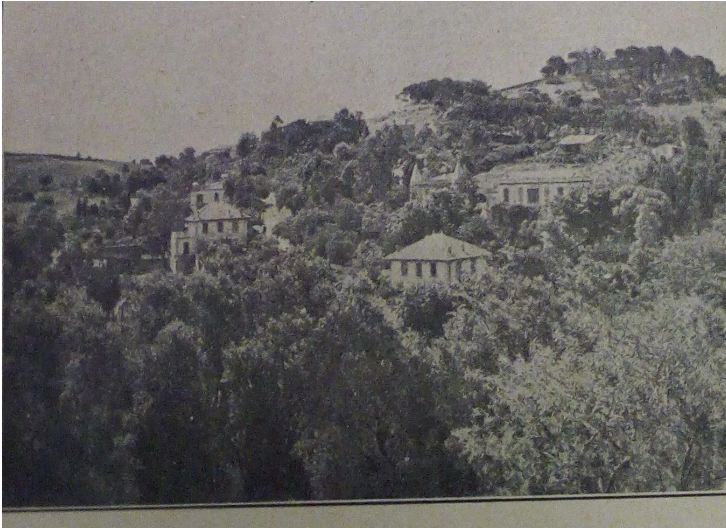
243 AULARD, DEBIDOUR, *Histoire de France, Cours moyen*. Paris, Cornely, 1902, p.123.

244 CAZES, *Livre de lecture, cours moyen*. Paris, Delegrave, 1902, p.146.

245 CAZES, *Livre de lecture, cours moyen*. Paris, Delegrave, 1902, p.146.

246 AB DER HALDEN, LAVAUT, *Hors du nid, Lectures suivies, Cours moyen*. Paris, Bourrelier, 1945, p.217.

247 BRUNHES, *Géographie*. Paris, Mame, 1930, p.113.



Un autre manuel propose de jeter un coup d'oeil sur l'ensemble du pays et fait l'éloge de ces conditions atmosphériques: « *Quand on débarque en Algérie, le pays produit une impression qui enchante. Le ciel est souvent très pur. La mer, toute bleue, n'a pas de brume. Le climat est doux. En hiver, il ne tombe jamais de neige. En été la brise de mer rafraichit la température. Auprès des villes et des*

Illustration 27: Les environs de Bône (littoral algérien). villages de la côte, les jardins, les cultures prospèrent. [...] Le littoral algérien est une des contrées les plus favorisées, du monde. »²⁴⁸

La Nouvelle-Calédonie est décrite comme "une île montagneuse entourée d'une ceinture de coraux son climat humide et doux est très salubre. [...]. Les autres Etablissements français de l'Océanie se composent d'une centaine d'îles éparses dans le Pacifique. Dans l'archipel de la Société Tahiti est l'île principale. Le climat y est délicieux. »²⁴⁹ Dans un dernier manuel de géographie, on peut lire : « Une mention doit être accordée à Tahiti, dans l'archipel de la Société. Cet îlot qui jouit d'un printemps perpétuel, est un petit paradis de verdure habité par une population hospitalière « Tahiti est la perle et le diamant du cinquième monde disait Dumont d'Urville. »²⁵⁰ À la manière des guides touristiques, les auteurs mettent en avant l'attractivité des colonies en soulignant la beauté des paysages et la douceur climatique de la France d'Outre-mer. Ils dépeignent souvent les colonies comme des paysages de cartes postales. Sur l'image ci-dessus, on aperçoit un joli paysage pittoresque et boisé avec des maisons enfouies dans la verdure dans les environs de Bône. Les auteurs utilisent de nombreuses expressions imagées qui stimulent l'imagination des enfants : « un pays merveilleux et toujours vert », « un petit paradis de verdure », « une impression qui enchante ». Une attention particulière est portée à la valorisation du climat qui est à la fois, *humide, doux, salubre, agréable, délicieux*, l'île de Tahiti bénéficie même d'un « printemps perpétuel. » Ces descriptions idylliques sont des invitations aux voyages. Les livres de lecture encouragent les élèves à venir visiter les espaces coloniaux français en leur suggérant des destinations touristiques exotiques. Au lendemain de la défaite de 1870, « l'exotisme apparaît

248 BERNARD, REDON, *L'Algérie*. Alger, Carbinel Jules, 1925, p.56.

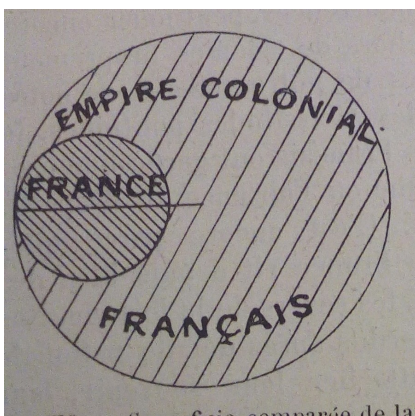
249 BRUNHES, *Géographie*. Paris, Mame, 1930, p.117.

250 LEAP, BAUDRILLARD, *La France, métropole et colonies*. Paris, Delagrave, 1921, p.64.

comme un exutoire, une digression bienvenue préparant le terrain d'un idéal transcendant et consolateur. »²⁵¹ En effet, l'exotisme est un espace de projection vers l'ailleurs qui exerce un fort attrait auprès du public et qui permet aux propagandistes de vendre la France coloniale. Après avoir fait découvrir les colonies et avoir donné envie aux écoliers de s'y rendre, les manuels scolaires s'approprient ces territoires en les présentant comme un prolongement de la France.

2 L'appropriation de l'Autre France.

« Au premier abord vous croirez peut être que ce récit, dont la plus grande partie vous transportera hors du territoire français, vous éloigne et vous sépare de la France. Détrompez-vous : c'est la France que vous retrouverez à chaque page » déclare Gabriel Compayre dans l'avant-propos de son manuel de lecture. Les manuels scolaires de la IIIe République ont tendance à confondre les colonies à la métropole au sein de la plus grande France. En effet, l'attachement des élèves à l'Empire colonial français, passe par l'appropriation de ces territoires. Par exemple, l'emploi systématique de déterminants possessifs pour désigner « Nos » colonies et « Notre » empire colonial, donne l'impression aux élèves qu'ils sont personnellement détenteurs de ces territoires. Dominique Maingueneau, qui a analysé la grammaire des livres scolaires, souligne que « *Le déictique « nos » désigne un « nous » inclusif, qui vise à être assumé par le récepteur comme un « mes », cela oblige l'élève assumer « ses possessions » et à proférer un implicite « mes colonies » c'est-à-dire se poser en légitime propriétaire.* »²⁵²



Dans les manuels scolaires, c'est notamment sous l'expression de « Plus grande France » que l'on désigne l'empire colonial français, « un territoire dix fois plus étendu que la France ! »²⁵³. On remarque que les auteurs font souvent des comparaisons entre la superficie de la métropole et celle des colonies. L'image ci-contre représente un schéma qui met en évidence l'immensité de l'empire colonial par rapport au seul territoire français

Illustration 28: Superficie comparée de la France et de son Empire colonial.

251 Bancel, Blanchard, Vergès, *La République coloniale*. Paris, Albin Michel, 2003, p.60.

252 MAINGUENEAU, *Les livres d'écoles de la IIIe République, 1870-1914*. Paris, Le Sycomore, 1979, p.19.

253 GUIOT, MANE, *Histoire de France, des origines jusqu'à nos jours, Cours moyen*. Paris, Delaplane, 1919, p.26.

Un manuel de géographie écrit que : « *Madagascar, est une île de l'océan Indien, plus grande que la France,* »²⁵⁴ Plus loin on peut lire que l'Indochine Française « *est plus grande que la France* », le Congo une « *belle colonie plus grande que la France* »²⁵⁵ ou un « *pays bien plus vaste que la France* »²⁵⁶ Kappelin fait un double rapprochement en comparant la superficie et la population : « *Notre Empire Colonial Français est vingt fois plus étendu que la France. Il mesure environ douze millions de km² et à une population d'environ 65 millions et demi d'habitants, soit plus d'une fois et demi la population française.* »²⁵⁷ · Ce que l'on retient de ces nombreuses comparaisons, c'est que l'Empire colonial français est décidément plus grand que la France. Les enfants peuvent être fiers de ces territoires d'Outre-mer qui augmentent la puissance territoriale de l'État ainsi que son poids dans le monde. L'idée selon laquelle « les colonies, c'est la France » est perceptible à travers les différentes appellations que les manuels scolaires utilisent pour désigner l'Empire colonial français. Ainsi, l'Indochine Française est une « *véritable seconde France !* »²⁵⁸ · l'Algérie une « *Autre France* » de l'autre cote de la méditerranée. »²⁵⁹ et la Tunisie est devenue « *presque une terre française[...] comme un prolongement de la France d'Algérie.* » , « *L'Algérie est même aujourd'hui plus qu'une colonie, elle forme, avec la Tunisie, une sorte de France africaine.* »²⁶⁰ « Nos aïeux appelait le Canada la Nouvelle France », Madagascar « la France orientale », la Guyane même la France équatoriale »²⁶¹ Dans le palmarès des expressions utilisées pour évoquer l'empire , on trouve aussi des tournures originales qui assimilent des villes coloniales importantes à des villes françaises. Comme Bizerte, « *notre Brest ou notre Toulon africain* ».²⁶² ou encore Saïgon « *ville européenne que l'on appelle, non sans exagération « le Paris de l'extrême Orient »* »²⁶³

Nous allons maintenant tâcher d'inventorier les raisons que les manuels scolaires évoquent pour justifier ces appellations auprès des élèves: .

« *C'est ainsi que commença cette conquête de l'Algérie qui devait donner à notre pays une admirable colonie, une « Autre France » de l'autre cote de la méditerranée.* »²⁶⁴

254 BRUNHES, *Géographie*. Paris, Mame, 1930, p.118.

255 GUECHOT, *Par l'effort, Livre de lecture courante pour aider à la formation de la volonté*. Cours moyen, Paris, Hachette, 1909, p.256.

256 GUIOT, MANE, *Histoire de France, des origines jusqu'à nos jours, Cours élémentaire*. Paris, Delaplane, 1900.

257 KAPPELIN, *La France les colonies*. Paris, Hatier, 1925, p.52.

258 BRUNHES, *Géographie*. Paris, Mame, 1930.

259 LAVISSE, *La nouvelle première année d'histoire de France*, p.201.

260 BRUNO, Les enfants de Marcel, *L'instruction morale et civique en action*. Paris, Belin, 1887, p233.

261 Ibid.

262 LEAP, BAUDRILLARD, *La France, métropole et colonies*. Paris, Delagrave, 1921, p.63.

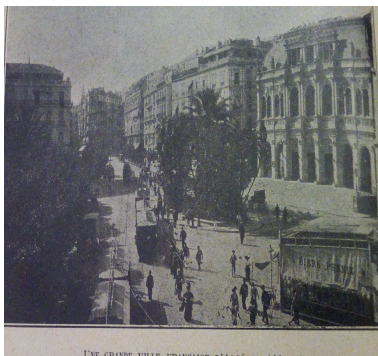
263 Ibid.

264 LAVISSE, *La nouvelle première année d'histoire de France*, p.201.

Dans le cas de l'Afrique du nord et particulièrement dans celui de l'Algérie, c'est la proximité géographique avec la métropole qui explique cette comparaison :

« En Afrique, l'Algérie et la Tunisie sont à nos portes. »²⁶⁵ « Cette région est aussi rapprochée de la France que Bayonne de Paris, puisque l'on va de Marseille à Alger en 24 heures, à Tunis en 30 heures. Elle est donc comme un « prolongement de la métropole ».²⁶⁶

De plus, on retrouve l'idée selon laquelle dans les colonies, « on se croirait en France », parce qu'il y a des concitoyens français en ces territoires étrangers. En effet, les colonies de peuplement « dont le climat permet l'émigration européenne [...] deviennent de « nouvelles Frances. » »²⁶⁷ Yvan Gall consigne dans son journal de bord des notes sur son séjour à Mahé : « Il nous semblait que nous étions deux fois en France, puisque nous rencontrions, du même coup, des compatriotes d'Afrique et d'Asie. »²⁶⁸ et révèle qu'il a été ravi « de retrouver, sur cette cote sauvage, l'image de la France et l'uniforme du soldat français. »²⁶⁹ Aussi, les manuels assimilent les colonies à la France car des soldats français sont morts pour conquérir ces territoires : « Ce n'est pas sans regret que j'ai dit adieu au Tonkin [...] sur cette terre arrosée du sang de tant de soldats français, il nous semblait que nous étions chez nous »²⁷⁰ Enfin, l'auteur d'Yvan Gall attire l'attention sur le fait « qu'on se sent bien en France » dans les colonies, d'un point de vue architectural : « Nous avons visité à Mahé une petite mairie avec un drapeau tricolore [...] et n'avons pas quitté sans regret ce petit morceau de France, perdu, au bout du monde, dans l'immensité de l'hindoue »²⁷¹



« Jossic, qui était du voyage déclare que le Caire ressemble à une ville française : « Il semble qu'on ne songe plus qu'à exposer un peu partout, dans la réalité des constructions nouvelles, des rues ou des Place de Paris. des rues construites à l'instar de Paris. »²⁷² L'image ci-contre représente Alger « Une grande ville française d'Algérie »²⁷³, on remarque qu'il y a des bâtiments, des tramways, que les rues sont animées et ombragées. On aperçoit aussi un petit

Illustration 29: Alger, une grande ville française d'Algérie .

265 DUBOIS, *France et Colonies*. Masson, 1892, p.262.

266 LEAP, BAUDRILLARD, *La France, métropole et colonies*. Paris, Delagrave, 1921, p.63.

267 Ibid. p.62.

268 COMPAYRE, *Yvan Gall*. Paris, Delplane, 1890, p.193.

269 Ibid. p.166.

270 Ibid. p.209.

271 Ibid. p.193.

272 Ibid. p.151.

273 BERNARD, REDON, *L'Algérie*. Alger, Carbinel Jules, 1925, p.66.

stand en bas à droite sur lequel on peut lire en français « *Bière* ». Ainsi les Français ne sont pas désacclimatés lorsqu'ils se rendent à Alger.

Chapitre II- La célébration des héros de l'Empire colonial dans le panthéon scolaire républicain.

Dans les écoles primaires, les hussards noirs de la République sont chargés d'inculquer le sentiment national aux petits français. Pour mener à bien leur mission, ils s'appuient notamment sur les manuels scolaires d'histoire qui véhiculent le patriotisme à travers le culte des grands hommes. En 2001, Christian Amalvi, qui s'est interrogé sur la manière dont certains personnages historiques sont devenus familiers aux Français, nous plonge dans les méandres de la fabrique des « Héros de l'histoire de France »²⁷⁴. Il met en évidence la construction d'un panthéon des hommes illustres dans les manuels scolaires de la IIIe République qui célèbrent les personnages historiques qui ont contribué à la protection ou à la grandeur de la nation. Ces héros sont des modèles de vertus patriotiques qui incarnent le génie populaire français. Ils doivent susciter l'admiration et l'identification des écoliers. L'iconographie scolaire glorifie les héros de l'Empire Colonial. Dans ce chapitre, nous allons partir à la découverte des personnages qui composent le panthéon scolaire colonial. Pour commencer, nous allons nous intéresser à la célébration des héros du premier empire colonial Français, puis nous nous pencherons sur les acteurs des conquêtes coloniales et sur les héros de la seconde colonisation qui figurent dans l'imagerie d'Épinal républicaine. Enfin nous verrons que les manuels scolaires glorifient le régime de la IIIe République pour son heureuse politique coloniale ainsi que son promoteur, Jules Ferry .

274 AMALVI, *Les héros de l'histoire de France*. Toulouse, Privat, 2001.

1 Les héros du premier Empire colonial français.

Dans un premier temps, les manuels scolaires honorent la mémoire des héros du premier empire colonial français. Par exemple, un manuel célèbre le désintéressement de Mahé le Bourdonnais pendant la prise de Madras :

« Nommé en 1734, gouverneur général de l'île de France et de Bourbon, Mahé de la Bourdonnais déploya dans ses fonctions les plus rares qualités d'administrateur et créa, pour ainsi dire, la fortune de ses îles. Il les dota de plantations de cannes à sucre, de raffineries, de fabriques de toutes sortes, y fit construire des hôpitaux, des magasins, des arsenaux, percer des routes et améliorer les ports. Comme il assiégeait Madras, en 1746, les Anglais lui firent offrir une somme considérable « Je ne vends point l'honneur, répondit-il avec indignation ; le pavillon de mon roi sera abordé à Madras ou je mourrai sous ses murs » Et les anglais furent obligés de capituler. »²⁷⁵

La Bourdonnais est un officier français de la marine royale qui s'est illustré par la conquête de Mahé en 1724. Nommé Gouverneur général des Mascareignes, il est présenté comme un fonctionnaire laborieux qui est parvenu à faire prospérer et à civiliser les territoires qui lui ont été confiés. L'auteur souligne la bravoure et l'honneur de ce patriote loyal, qui ne s'est pas laissé corrompre par les Anglais lors de la prise de Madras . Il a fait preuve d'une telle inflexibilité que l'ennemi a finit par lui céder le territoire. En raison de son comportement exemplaire, Mahé le Bourdonnais mérite donc de figurer dans le panthéon scolaire républicain. Toutefois, l'épisode historique rapporté par le manuel était sujet à controverse. En effet, après avoir soumis Madras au nom de la France, Mahé entame des négociations avec les Anglais qui lui proposent de racheter la ville au lieu de la détruire. Il accepte la transaction et il est alors accusé de trahison, notamment par Dupleix, qui fait raser Madras . La Bourdonnais est déchu de ses fonctions de gouverneur et fait prisonnier à deux reprises ; d'abord en Angleterre puis en France. Pendant sa captivité à la Bastille, il rédige ses mémoires afin de prouver son innocence. Il est finalement disculpé quelques temps avant sa mort. En insistant sur son sens de l'honneur et en rappelant les services que ce personnage valeureux a rendu à la France, l'auteur réhabilite la mémoire de Mahé le Bourdonnais.

²⁷⁵ CHARPENTIER, RENAUDIN, *Cours moyen d'histoire de France*. Paris, Larousse, 1890, p.151.

Dupleix occupe aussi une place de choix dans le panthéon scolaire dédié aux héros coloniaux: « Nommé gouverneur général des possessions françaises en 1747, ce grand homme acquit deux cents lieues de côtes.. »²⁷⁶

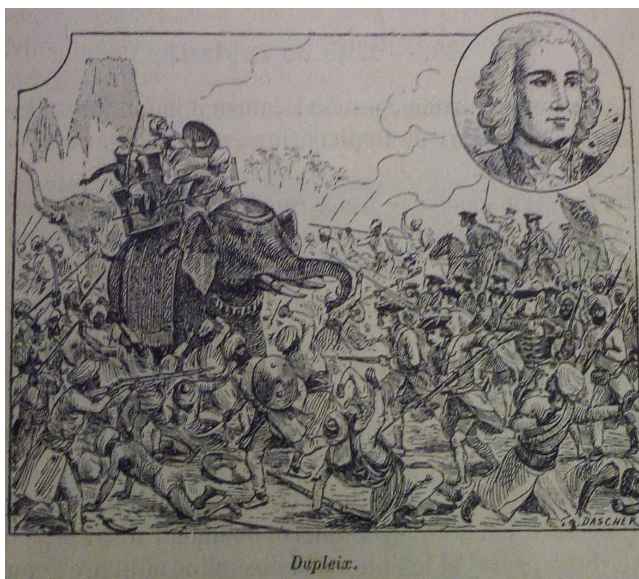


Illustration 30: Dupleix.

Un livre de lecture se remémore : « Comment ses lieutenants s'emparèrent de Madras, malgré les anglais et leurs alliés hindous. Comment en 1749, avec le traité d'Aix la chapelle, Louis XV, pour ne pas déplaire aux Anglais leur restitua Madras. »²⁷⁷ Alors que la Bourdonnais avait négocié pacifiquement la prise de Madras avec les Anglais, Dupleix en a décidé autrement. Sur l'illustration ci-contre on aperçoit ses soldats prenant la ville de Madras, on remarque la présence d'indigènes enrôlés parmi l'armée française. Au cours de cette bataille glorieuse,

Dupleix a prouvé la supériorité de la race blanche en montrant à ses ennemis : « Comment, avec une poignet d'européens ont pouvait avoir raison d'une multitude d'hindous. »²⁷⁸ La gravure ci-dessus représente : « Dans le médaillon le portrait de Dupleix ; au dessous les lieutenants de Dupleix prenant la ville de Madras. »²⁷⁹ Dans son manuel d'Histoire de France, Lavissee propose à ses lecteurs une lecture plus détaillée de la vie de Dupleix²⁸⁰: « Gouverneur des établissements français dans l'Inde, Dupleix montra dans ce poste un génie supérieur. Son ambition était de créer un puissant empire colonial. Profitant avec habilité des divisions qui avaient éclaté, parmi les princes indiens, il s'empara d'un vaste territoire aussi grand que la France. » Après avoir évoquer les entreprises hardies et intelligente de Dupleix aux Indes, Lavissee insiste sur la contribution de sa femme : « Un auxiliaire brillant d'esprit et de courage lui prêta le plus utile des concours : ce fut sa femme, Jeanne de Castro, familière avec toutes les langues d'Indes, elle entretenit une vaste correspondance avec tous les personnages indigènes qui pouvaient servir les projets de Dupleix et se rendit célèbre dans l'Inde entière sous le nom de princesse Jeanne. Dupleix soutint contre les anglais dans une lutte énergique. Dupleix dirigea en personne, la défense et y reçut une blessure.

276 Ibid. p.152.

277 COMPAYRE, *Yvan Gall*. Paris, Delplane, 1890, p.198.

278 Ibid.

279 Ibid. p.199.

280 LAVISSEE, *La nouvelle première année d'histoire de France*, p.201.

Sa femme le seconda d'une manière admirable, elle bravait tous les dangers à ses côtés, soutenant, par son exemple, les officiers et les soldats. » L'auteur souligne le rôle essentiel de Jeanne dans les succès de Duplex. En effet, c'est un modèle de vertus féminine : intelligente ; elle connaît toutes les langues parlées en Inde, fine stratège ; c'est elle qui rallie les indigènes à la cause de son mari. De plus, elle fait preuve d'un courage exemplaire en se rendant sur les champs de batailles au côté de son époux. A travers l'éloge de « princesse Jeanne », Lavissee s'adresse aux petites filles. Il explique que les femmes aussi peuvent contribuer à la grandeur nation et manifester leur patriotisme. Pour finir, l'historien rappelle la fin tragique de Duplex : *« Après le traité d'Aix la Chapelle, les Anglais effrayés des progrès que faisait la conquête française, exigèrent la retraite de Duplex. Le gouvernement français eut la faiblesse d'y consentir. Duplex mourut à Paris dans la misère extrême. »* Ce héros français, qui a consacré sa vie à la gloire de patrie, est finalement trahi par le gouvernement de Louis XV qui le destitua de ses fonctions à la demande des Anglais. Les manuels témoignent du désarroi de Duplex: *« On le laissa sans renforts et on le rappela en France : c'était laisser aux Anglais un vaste empire qui aurait pu être le nôtre. Ce fut en pleurant que Duplex quitta cette presque-île ou il avait rendu si imposant le nom de la France . »*²⁸¹ Finalement, Duplex, surendetté, meurt en France dans la pauvreté et l'indifférence la plus totale. Sa mort survient en 1763, quelques mois après la signature du Traité de Paris qui officialisait la perte de l'empire de l'empire colonial français au profit de l'Angleterre. Les manuels scolaires républicains veulent redorer la mémoire de Duplex : *« Depuis les anglais ont rendu justice à Duplex, il lui ont élevé une statue dans leur grande capitale Calcutta, et leurs historiens reconnaissent que c'est lui qui leur a appris le secret de la victoire.»*²⁸² Ainsi, *« Les Français ne doivent pas oublier les service de cet homme de génie, qui, s'il avait été soutenu par sa patrie, lui aurait donné le magnifique empire de hindoustani. »*²⁸³

Dans le panthéon scolaire, le marquis de Montcalm est présenté comme le héros de la Nouvelle-France. En effet, nombreux sont les auteurs qui rendent hommage à *« l'intrépidité du marquis de Montcalm au Canada »*²⁸⁴ : *« Honorons toutefois le nom éternellement illustre de Montcalm, le dernier défenseur de cette terre, jadis française ! Avec une poignée de soldats, ce général tient la tête à 40.000 Anglais. En vain, il demande du secours à Versailles : « De la poudre ! Envoyez-moi au moins de la poudre ! » écrit-il désespéré. Une dernière bataille s'engage sous les murs du*

281 CHARPENTIER, RENAUDIN, *Cours moyen d'histoire de France*. Paris, Larousse, 1890, p.152.

282 COMPAYRE, *Yvan Gall*. Paris, Delplane, 1890, p.198.

283 LAVISSE, *La nouvelle première année d'histoire de France*. Paris, Colin, 1890, p.181.

284 CHARPENTIER, RENAUDIN, *Cours moyen d'histoire de France*. Paris, Larousse, 1890, p.154.

Québec en 1759. Montcalm est frappé d'une balle au coeur. « Au moins, je ne verrais pas les Anglais maîtres du Canada. » Telle est la dernière parole prononcée. »²⁸⁵

Un livre de lecture écrit à son sujet : *« Le marquis de Montcalm avait fait de généreux efforts pour sauver cette belle colonie, mais il fut délaissé par la France, il eut bientôt à lutter contre une forte armée anglaise commandée par le général Wolf, la bataille s'engagea sous les murs du Québec. Wolf et Montcalm furent tués. -Je meurs content, dit celui-ci, les Anglais sont vainqueurs -Je meurs content, dit Montcalm, car je ne verrai pas la perte des Français. »²⁸⁶* Dans les manuels scolaires, le marquis de Montcalm est présenté comme un grand patriote. Sa mort glorieuse sur le champ de bataille est mise en scène. Alors qu'il vient de se prendre une balle en plein coeur pour défendre son pays qui l'a lâchement abandonné , sa dernière parole à consonance patriotique renforce le côté dramatique de la scène. Cette théâtralisation de l'Histoire a pour objectif de graver«éternellement » le souvenir de Montcalm dans la mémoire des Français.

Ces figures héroïques du premier Empire colonial français ont un sombre point commun : celui d'avoir tous été abandonnées par la Mère-Patrie. Ainsi, pour avoir laissé tombé des patriotes et causé la perte de l'empire colonial français lors de la guerre de sept ans, Louis XV est châtié dans le panthéon scolaire des contre-modèles. Comparé évoque d'abord les raisons de ce premier conflit d'ampleur mondial: *« Les anglais profitèrent de la faute de Louis XV pour se rendre maître des Indes. Jaloux du réveil de notre puissance maritime, ils avaient commencé par intriguer pour obtenir le rappel de Dupleix, dont ils redoutaient la supériorité. En Amérique, ils firent assassiner un officier français avec son escorte. En 1755, ils capturèrent sans déclaration de guerre, 300 de nos bâtiments de commerce. »²⁸⁷* L'auteur explique que c'est l'Angleterre qui est à l'origine de la guerre de sept ans en mentionnant les atteintes qu'elle a portés à la France notamment lors de la rafle de Boscawen. Lavisse détaille ensuite les erreurs stratégiques monumentales que le roi a commises pendant cette guerre : *« La France aurait dû consacrer toutes ses ressources à cette lutte maritime contre l'Angleterre, l'avenir de nos colonies en dépendait ! Malheureusement, elle se laissa entraîner dans une guerre continentale. Elle fit alliance, sans aucune raison, avec l'Autriche contre la Prusse que nous n'avions alors aucun intérêt à combattre. C'était une faute capitale ; de désastreux revers furent la conséquence. La guerre maritime, si malheureusement négligée par Louis XV, fut déplorable. Notre flotte fut deux fois vaincue : près du cap Lagos et près de Belle-Isle. Nos ports de Saint Malo et de Cherbourg furent insultés, nos côtes ravagées. En Amérique, nous*

285 GUIOT, MANE, *Histoire de France, des origines jusqu'à nos jours, Cours élémentaire*. Paris, Delaplane, 1900, p.112-113.

286 COMPAYRE, *Yvan Gall*. Paris, Delplane, 1890, p.180.

287 COMPAYRE, *Yvan Gall*. Paris, Delplane, 1890, p.138.

perdions le Canada. »²⁸⁸ Un autre manuel propose un récit semblable à celui de Lavissee : « Nos désastres sur mer furent incalculables : Les anglais ne cessèrent de bloquer nos ports dans l'Atlantique, capturant tous les vaisseaux qui en sortaient. Ils remparent de la belle-Isle. »²⁸⁹

Les livres scolaires se lamentent sur les conséquences « néfastes »²⁹⁰ de « l'infâme traité de Versailles qui consacrait la ruine de notre empire colonial, la perte de l'Inde, du Canada, et de la moitié de la Louisiane. »²⁹¹ « au bénéfice de l'Angleterre. »²⁹² Ainsi, Lavissee déplore la désastreuse paix de Paris : « La France perdait : en Amérique, le Canada, l'île du cap-breton, les bouches du Saint-Laurent, les Antilles ; en Afrique, le Sénégal, en Asie, toutes nos possessions de l'Indoustan. Toutes ces colonies étaient cédées à l'Angleterre, qui devenait ainsi maîtresse d'un vaste empire. »²⁹³ « La France cédait à l'Angleterre toutes ses colonies d'Amérique excepté la Nouvelle-Orléans, le Sénégal en Afrique, en Asie toutes ses possessions de l'Indoustan où elle ne gardé que Chandernagor, Pondichéry, Mahé, Karical. Tel était le résultat d'une guerre sanglante et ruineuse. »²⁹⁴ C'est surtout la perte des colonies en Inde et au Canada qui suscite la plus vive amertume parmi les auteurs républicains: « Nous aurions conquis un immense empire dans les Indes orientales, si le gouvernement de Louis XV avait soutenu les entreprises hardies et intelligente de Duplex. »²⁹⁵ « Dans l'Indoustan notre gouverneur [...] fut obligé de capituler dans Pondichéry et d'abandonner aux Anglais un riche pays, peuplé de deux cents millions d'habitants. En Amérique, nous perdîmes le Canada, découvert par un Français, Jacques Cartier, colonisé par un français, Champlain, occupé par une population française, qui, encore aujourd'hui, parle notre langue . Avec quelques milliers de soldats, on aurait pu conserver ce pays à la France! »²⁹⁶ « La perte du Canada est regrettable. Les Canadiens, devenus Anglais, sont restés Français par le coeur. »²⁹⁷ Ainsi, «le gouvernement de Louis XV est bien coupable. »²⁹⁸ Pour les « fautes » qu'il a commises, le « Bien-aimé » est accablé de reproches : il est dépeint comme un « prince égoïste »²⁹⁹, comme « l'incapable Louis XV »³⁰⁰. Il est sévèrement blâmé pour « la maladresse, la faiblesse et

288 LAVISSEE, *La nouvelle première année d'histoire de France*. Paris, Colin, 1890, p.180.

289 CHARPENTIER, RENAUDIN, *Cours moyen d'histoire de France*. Paris, Larousse, 1890, p.154.

290 KAPPELIN, *La France les colonies*. Paris, Hatier, 1925, p.49.

291 COMPAYRE, *Yvan Gall*. Paris, Delplane, 1890, p.193.

292 KAPPELIN, *La France les colonies*. Paris, Hatier, 1925, p.49.

293 LAVISSEE, *La nouvelle première année d'histoire de France*. Paris, Colin, 1890, p.181.

294 CHARPENTIER, RENAUDIN, *Cours moyen d'histoire de France*. Paris, Larousse, 1890, p.154.

295 Ibid. p.152.

296 Ibid. p.154.

297 GUIOT, MANE, *Histoire de France*. Paris, Delaplane, 1900, p.112-113.

298 Ibid.

299 CHARPENTIER, RENAUDIN, *Cours moyen d'histoire de France*. Paris, Larousse, 1890, p.147.

300 DUMONT, *Livre de Lecture courante, Cours moyen*. Paris, Garnier, 1898, p.71.

l'insouciance»³⁰¹ dont il a fait preuve pendant la guerre de sept ans. C'est pourquoi il est exilé dans le panthéon antagoniste des anti-héros. Afin de s'assurer que les élèves aient bien compris les conséquences désastreuses de la politique coloniale de Louis XV, Lavissee propose un devoir à rédiger: « *Dites nous se que vous savez du Traité de Paris* »³⁰²

2 Les glorieux héros militaires de la conquête du second Empire Colonial.

Le panthéon scolaire célèbre aussi les héros militaires du second Empire colonial français. «*La marine et l'armée françaises n'en sont plus à faire au Tonkin, les preuves de courage.* »³⁰³ lit-on dans un livre de lecture de la fin du XIXe siècle. Dans les manuels scolaires, l'armée française est glorifiée en tant que héros collectif. En outre, c'est à travers les récits des conquêtes coloniales que les auteurs républicains trouvent l'occasion de rendre hommage aux prouesses de l'armée républicaine. Fréquemment, on retrouve une même description du déroulement de la bataille: sous le commandement de chefs dévoués et courageux, les Français, bien souvent en infériorité numérique, parviennent à terrasser un grand nombre d'indigènes. Ainsi, l'enseignement des faits glorieux de l'armée française pendant la conquête, permet aux pédagogues de démontrer la supériorité de la race française. Déjà, Duplex avait démontré: « *Comment, avec une poignée d'Européens on pouvait avoir raison d'une multitudes d'Hindous.* »³⁰⁴ et au Canada, Montcalm « *avec une poignée de soldats, tient la tête à 40.000 Anglais* »³⁰⁵



Illustration 31: Siège de Mazagan

La conquête de l'Algérie foisonne de faits d'armes glorieux qui sont célébrés par les manuels scolaires. Par exemple, Duvillage évoque « *La défense du fort de Mazagan, où 123 français résistèrent pendant cinq jours à des milliers d'arabes qu'ils obligèrent à la retraite, fut l'un des plus beaux faits d'armes de la conquête.* »³⁰⁶ Blanchet présente ce fait glorieux de la conquête algérienne comme « *un acte héroïque qui eut en France un grand retentissement surexcita le courage de notre armée.* » et résume

301 COMPAYRE, *Yvan Gall*. Paris, Delplane, 1890, p.194.

302 LAVISSEE, *La nouvelle première année d'histoire de France*. Paris, Colin, 1890, p.208.

303 COMPAYRE, *Yvan Gall*. Paris, Delplane, 1890, p.182-193.

304 Ibid.p.198.

305 GUIOT, MANE, *Histoire de France, des origines jusqu'à nos jours, Cours élémentaire*. Paris, Delaplane, 1900, p.112-113.

306 DUVILLAGE, *Histoire de la France*, Paris, Fourault et fils, 1925, p.238.

brièvement le déroulement du siège : « 123 hommes, commandé par le capitaine Lalièvre furent cernés dans la ville de Mazagran par 12.000 arabes. Pendant quatre jours et quatre nuits, ils se défendirent dans les maisons du village et forcèrent l'armée à battre en retraite. »³⁰⁷ En revanche, les auteurs républicains Guiot et Mane proposent un récit plus détaillé des évènements: «Les murs sont en mauvais états et ne sont défendus que par cent-vingt Français commandés par le capitaine Lelièvre. Tout à coup, 12 000 Arabes apparaissent : pendant quatre jours, ils se précipitent sur la bicoque. Les uns, ressent de longues poutres contre les murailles ; les autres se hissent avec des perches armées de crocs. Les Français n'ont plus de munitions. Le brave capitaine Lelièvre n'est pas effrayé. Il commande à ses hommes de ne plus se servir que de la baïonnette pour repousser les assaillants. Trois fois le drapeau tricolore a sa hampe brisée ; trois fois il est relevé avec enthousiasme !« On se battit, dit un Arabe, quatre jours. C'étaient des jours noirs, car la fumée de la poudre obscurcissait les rayons du soleil.Le soir du quatrième jour, des secours arrivent. Les Arabes découragés se retirent. Mazagran est délivré ! »³⁰⁸ Dans un premier temps, on remarque que les auteurs présentent les Français en position défensive alors qu'en réalité, ce sont eux les attaquants puisqu'ils ont violé le traité de la Tafna signé avec Abd-el-Kader en 1837. De plus, les historiens diminuent le nombre de soldats français qui passe de 123 à 120 face à 12 000 Arabes. Ils accentuent la difficulté du combat en faisant du « fort » une « bicoque » délabrée et en mentionnant que les Français manquent de munitions. Toutefois, la bravoure dont ils font preuve pendant cette lutte acharnée décourage les ennemis qui s'enfuient. Bien entendu, les auteurs exagèrent considérablement l'importance de cet épisode de la conquête, notamment en ce qui concerne le nombre d'assaillants : les Arabes n'auraient pas été 12 000 mais plutôt 1200.

307 BLANCHET, *Histoire de France cours moyen à l'usage de l'enseignement primaire*. Paris, Belin, 1890, p.231.

308 GUIOT, MANE, *Histoire de France*. Paris, Delaplane, 1900, p.145-146.

« On m'a enseigné, dit Marguerite, l'histoire de la conquête de l'Algérie par les armes. Je sais le nom des principales batailles, le noms de quelques gouverneurs généraux. »³⁰⁹
 Évidemment, les manuels scolaires célèbrent de manière individuelle, les généraux illustres de l'armée française qui se sont distingués pendant la conquête au cours de faits d'armes glorieux. Ainsi, ils sont nombreux à commémorer « les héros de l'empire colonial africain et les héros de l'empire colonial asiatique »³¹⁰



Illustration 32: Le maréchal Bugeaud, duc d'Isly.

En effet nombreux sont les hommes qui se sont rendus célèbres pendant la conquête de l'Afrique.

Par exemple « Le général Bugeaud, successeur du maréchal Valée, poursuivit avec énergie la conquête de l'Algérie. Il disposait d'une armée de 100.000 hommes, commandée par des généraux rompus à la tactique arabe. »³¹¹

Abd-el-Kader et le général Bugeaud forme un duo célèbre de l'Histoire :

« Une nuit, les Arabes surprennent le camp des zouaves et tuent les sentinelles endormies. Le général Bugeaud, à peine vêtu, se jette dans la mêlée. L'ennemi est repoussé. Au moment où il rentre dans sa tente, le général s'aperçoit que chacun sourit en le regardant ; il porte la main à sa tête, et constate qu'il est coiffé du vulgaire... bonnet de coton. Dès le lendemain, quand les clairons sonnent la marche, les zouaves accompagnent la sonnerie en chantant à tue-tête : As-tu-vu la casquette ? As-tu vu la casquette du père Bugeaud ? »³¹²

Cette anecdote sur la casquette du père Bugeaud va devenir familière à tous les Français.



Illustration 33: Le sergent Blandan

Les manuels exaltent le sacrifice patriotique des héros qui ont courageusement et volontairement donné leur vie pour défendre l'honneur de la France dans ses colonies. Par exemple, un auteur se remémore le trépas exemplaire du sergent Blandan et de ses hommes : « En 1842, le sergent Blandan escortait avec 22 hommes la correspondance envoyée de Boufarik à Blida. En arrivant dans un ravin, près de Beni-Méred, il est tout à coup entouré par 300 cavaliers arabes qui s'y étaient embusqués. - Rends-toi lui crie l'un d'eux. -Voilà comment je me rends, riposte Blandan, en

³⁰ Hors du nid, Paris, Bourrelier, 1945, p.229 .

³¹ France. Paris, Delaplane, 1900.

³² France, Paris, Fourault et fils, 1925, p.238.

³³ France. Paris, Delaplane, 1900, p.145.

déchargeant son fusil sur l'Arabe ». La lutte s'engage aussitôt entre le deux groupes. Mais la partie est trop inégale. Les Français tombent l'un après l'autre. Blandan reçoit plusieurs blessures. Une balle au ventre l'abat. Il a encore la force de crier : « Défendez-vous jusqu'à la mort ! » [...] Les Arabes n'attendent pas le choc du renfort qui arrive et se dispersent en toute hâte. Mais, il ne reste plus à ce moment que cinq Français debout. »³¹³L'auteur célèbre la résistance héroïque du sergent Blandan qui est mort pour la France à l'âge de 23 ans. En métropole, la nouvelle de sa mort suscite un vif émoi. En raison de son sacrifice patriotique, ce héros est récompensé à titre posthume en recevant la plus haute distinction honorifique française et par l'érection d'une statue en son honneur que l'on aperçoit sur l'image.



Illustration 34: Yvan Gall, ramasse le drapeau

Parmi « les héros de l'empire colonial asiatique »³¹⁴, on rencontre le sergent Bobillot. Ainsi, un manuel scolaire d'histoire exalte le trépas patriotique du sergent Bobillot à Hanoi en 1885 pendant le siège de Tuyen Quang: « Le héros est blessé à mort. Qu'il est heureux ! Avant de mourir, il voit briller sur sa poitrine la croix de la Légion d'honneur, juste récompense des glorieux services qu'il a rendus ! »³¹⁵ On retrouve le même schéma théâtral que dans le récit de la mort du sergent Blandan. Ces héros trouvent une belle mort en combattant pour la France sur le champ de bataille. Francis Garnier est aussi une figure de proue du panthéon scolaire. La réplique qu'il a

prononcé lors de la prise de Hanoï est restée célèbre : « Mes amis , vous êtes une centaine de Français, qui allez, la poitrine découverte, attaquer 7000 Annamites, retranchés derrière des murailles : la partie est égale puisque vous êtes Français ! En avant pour la vieille France ! »³¹⁶ « Le héros, le lieutenant de vaisseau Francis Garnier, est envoyé au Tonkin, avec deux cents marins et cinq canons en 1873. Cette poignée de braves assiège et prend Hanoi, ville de cent-cinquante mille habitants, défendue par cinq mille soldats ! Hélas ! Les Français sont trop peu nombreux pour pouvoir se maintenir. Garnier meurt dans une embuscade, préparée par de hardis pirates, les Pavillons noirs. Son successeur, le capitaine de vaisseau Henri Rivière, à le même sort en 1883. Tout se ligue pour anéantir les valeureux soldats de la France restés isolés. La Chine soutient les Annamites. Un vigoureux effort est indispensable le ministre Jules Ferry n'hésite pas à envoyer

313 BERNARD, REDON, *L'Algérie*. Alger, Carbinel Jules, 1925, p.29.

314 GUIOT, MANE, *Histoire de France*. Paris, Delaplane, 1900, p.232.

315 Ibid.

316 COMPAYRE, *Yvan Gall*. Paris, Delplane, 1890, p.182- 193.

au Tonkin une flotte et une armée de trente mille hommes. »³¹⁷ Selon certains manuels scolaires, la mort de ce patriote est une raison qui a poussée la France à intervenir en Indochine. On remarque le contraste frappant entre Jules Ferry qui n'hésite pas à lancer une expédition militaire pour sauver ses hommes et Louis XV qui les abandonne. Parmi les héros de la conquête, on retrouve notamment dans les livres de lecture des personnages fictifs. Yvan Gall, le héros éponyme du manuel de Gabriel Comparé est un modèle de vertus patriotiques. De modeste condition, il s'engage dans la marine française pour parcourir les colonies. Il s'illustre par sa vaillance lors d'un combat en Indochine et il est félicité par son supérieur: « *Tout le monde s'est bien conduit, disait le commandant, dans son ordre du jour. Nous avons sauvé l'honneur du drapeau français.[...]Mais nous devons des félicitations spéciales à la marine, qui, une fois de plus,, s'est associée aux périls et aux gloires de la conquête de Tonkin, et, en particulier, au plus jeune des matelots du Jean-Bart, au brave gabier Yvan Gall.* » Sur la gravure on l'aperçoit entrain de planter le drapeau tricolore en territoire ennemi.

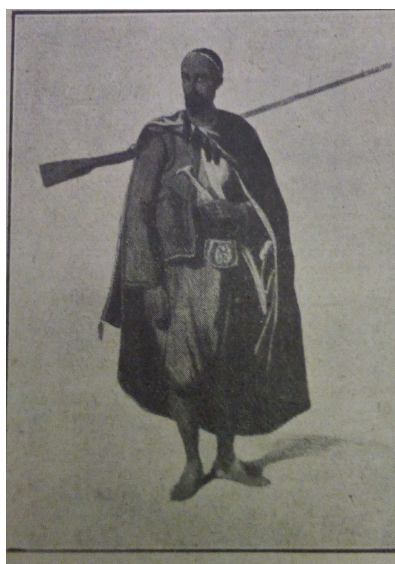


Illustration 35: Soldat régulier d'Abd-el-kader

Dans le panthéon scolaire républicain ,un personnage fait figure d'exception. Il s'agit d'un héros algérien: Abd-el-Kader³¹⁸

Comme le souligne Christian Amalvi : «*Les étrangers ne sont pas absents du panthéon national mais les critères d'entrée sont extrêmement sélectifs* ». Alors pourquoi le chef de la résistance algérienne figure dans le panthéon scolaire républicain ? Quelle est la spécificité d' Abd-el-kader ? Dans les manuels scolaires, l'émir est présenté comme un grand homme avec des qualités intellectuelles, physiques et morales : « *Un jeune chef, très courageux, très pieux , très ambitieux* »³¹⁹ « *un homme éloquent et brave* » « *Un habile chef arabe, fils d'un marabout, vénéré comme un saint.* »³²⁰ ou encore « *L'intrépide Abd-el-Kader* »³²¹. Les

manuels considèrent aussi l'organisateur de la résistance algérienne comme un adversaire redoutable mais respectable :

« *Pendant 17 ans, la France va trouver en Abd-el-kader un ennemi implacable et un adversaire irréductible. Sa manière de combattre déconcerte les Français.* »³²²

317 GUIOT, MANE, *Histoire de France*. Paris, Delaplane, 1919, p.233.

318 GUIOT, MANE, *Histoire de France*. Paris, Delaplane, 1900,p.215.

319 CHARPENTIER, RENAUDIN, *Cours moyen d'histoire de France*. Paris, Larousse, 1890, p.26.

320 DUVILLAGE, *Histoire de la France*. Paris, Fourault et fils, 1925, p.201.

321 GUIOT, MANE, *Histoire de France*. Paris, Delaplane, 1900, p.215.

322 CHARPENTIER, RENAUDIN, *Cours moyen d'histoire de France*. Paris, Larousse, 1890, p.26.

« Notre plus terrible adversaire fut Abd-el-kader que les arabes vénéraient comme un saint et appelait émir. Il sut réunir et discipliner les arabes pour combattre contre nous. »³²³

« La France allait rencontrer un adversaire redoutable. Abd-el-kader [...] fils d'un marabout vénéré, il prit bientôt le titre de marabout (saint) et d'émir (prince). Un pèlerinage à la Mecque accrut la vénération qu'il avait inspiré aux arabes. A son retour, il trouva Alger en possessions des français, et il résolut de les chasser d'Afrique. Il fit de Mascara le centre de la résistance arabe. Il prêcha la guerre set les tribus se soulevèrent en masse. »³²⁴

« Restait à soumettre la province d'Oran, ou un chef arabe, Abd el Kader, fils d'un marabout, vénéré comme un saint, avait pris sur les tribus, une influence souveraine. »³²⁵

« Fils d'un simple marabout. Abd-el-kader fait bientôt l'effet, à ses partisans, d'un grand personnage. Ils l'appellent émir. Plus tard même, ils lui donneront le titre de sultan Il le tiennent pour un saint. Ils racontent que les balles françaises peuvent bien trouer son burnous, mais qu'au contact de son corps, elles s'amortissent et tombent. »³²⁶

Les auteurs soulignent la vénération que le peuple Arabe éprouve pour ce héros à la fois très pieux et mystique, à qui il prête des pouvoirs surnaturels comme celui de ne pas mourir sous les coups des balles françaises. Les Français insistent sur ses origines modestes « Fils d'un simple marabout » et sont impressionnés par la façon dont il a réussi à fédérer les tribus algériennes .

En dépit de la résistance menée par l'émir, qui a tout de même duré 17 ans, la défaite arabe était inéluctable :

« Abd-el-kader se défendit, mais toutes ses richesses et sa famille tombèrent, après un combat, au pouvoir du duc d'Aumale. »³²⁷



« Le duc d'Aumale, fit, en 1843, une action d'éclat. Avec cinq cents chevaux, il enleva la smalah d'Abd-el-kader, c'est-à-dire sa famille, ses enfants, ses serviteurs, ses bagages, ses troupeaux, qui campaient près du Chélif, sous la protection de cinq milles hommes.

e. Paris, Colin, 1890, p.208-209.

Illustration 36: Prise de la smala d'Abd-el-Kader, d'après Horace Vernet.

326 Ibid.

327 LAVISSE, La nouvelle première année d'histoire de France, Paris, Colin, 1890, p.208-209.

France. Paris, Larousse, 1890, p.27.

*L'émir qui s'était sauvé à grand-peine avec sa mère et sa femme se réfugia au Maroc. Il souleva contre nous l'empereur du Maroc Abd-el-Rhaman. Le général Bugeau prépara activement la guerre. Une bataille importante se livra près de la frontière du Maroc. Notre artillerie jeta le désordre dans la cavalerie marocaine. Le fils de l'empereur s'enfuit avec tous ses officiers [...] cette brillante victoire nous assurait la soumission d'un grand nombre de tribus d'Algérie. L'acte capital du duc d'Aumale, fut la prise d'Abd-el-Kader. Celui-ci après avoir essayé vainement de soulever une révolution dans le Maroc était revenu en Algérie. [...] il se rendit à condition qu'il serait conduit à sa famille. Le duc d'Aumale ratifia le traité de soumission. Le gouvernement ne jugea pas prudent de laisser l'émir en liberté, il le fit transféré à Toulon. »³²⁸ Définitivement vaincu par l'armée française, Abd-el-kader n'a pas d'autre choix que celui de se rendre. L'épisode de sa soumission auprès du général Bugeau est fameux dans l'iconographie scolaire. Après sa reddition, « *L'émir fut fait prisonnier en 1847 et amené en France, où il reçut l'hospitalité généreuse que la France donne aux vaincus.* »³²⁹ « *Depuis lors, il a toujours été l'ami fidèle de la France.* »³³⁰ En effet, rallié à la France après sa défaite, Abd-el-kader lui demeurera loyal jusqu'à sa mort . Il reçoit même la croix de la légion d'honneur pour avoir défendu les chrétiens maronites persécutés à Damas. Finalement, « *les manuels scolaires rendent hommage à Abd-el-Kader que l'on s'efforce en quelque sorte de récupérer. On le dépeint comme le Vercingétorix algérien* »³³¹ En effet, ils encouragent les élèves à honorer sa mémoire car « *c'est un patriote qui défend son pays attaqué par l'étranger.* »³³² Pour faire figurer Abd-el-kader dans le panthéon scolaire républicain, les auteurs font des parallèles entre le chef de la résistance algérienne et le premier patriote de l'histoire de France, Vercingétorix. En effet, tandis que la Gaule est envahit par les troupes romaines, Vercingétorix rallie les tribus barbares et organise la résistance. Cependant, en 52 avant J.C. il est défait à Alésia et se rend volontairement à César. Sa reddition est célèbre, son dévouement patriotique fait de lui le premier héros de l'histoire nationale.*

3 Les autres héros de la seconde colonisation.

La galerie héroïque du panthéon scolaire se compose aussi des explorateurs et aventuriers français qui ont découvert de nouveaux territoires. Tandis qu'il conclut son chapitre sur « *le rayonnement de la France* », un manuel de géographie leur consacre un discours élogieux : « *Les Français ont eut la*

328 BLANCHET, *Histoire de France*. Paris, Belin, 1890, p.231.

329 LAVISSE, *La nouvelle première année d'histoire de France*, Paris, Colin, 1890, p.208-209.

330 GUIOT, MANE, *Histoire de France*. Paris, Delaplane, 1900, p.216.

331 Manuela Semidei, *De l'Empire à la décolonisation à travers les manuels scolaires français* », *Revue française de science politique*. n° 1, 1966. pp.56-86.

332 GUIOT, MANE, *Histoire de France*. Paris, Delaplane, 1900, p.215.

curiosité passionnée de connaître la terre entière. De hardis marins se sont lancés sur les océans dont les limites n'étaient point encore connues et sont allés avec un courage intrépide planter le drapeau de la France en des contrées nouvelles. Des explorateurs ont abordé et traversé les plus hautes régions de l'Asie comme les plus dangereuses et les plus malsaines ; ils ont traversé le continent si massif de l'Afrique ; ils ont reconnu les archipels et les îlots perdus dans les immensités liquides de l'océan Indien ou de l'océan Pacifique ; ils se sont aventurés jusque dans les régions polaires. »³³³ En Afrique, « Les européens gagnent peu à peu le cœur du continent qui est encore bien mal connu et de hardis explorateurs essayent chaque jour de pénétrer les mystères du continent noir. Beaucoup d'hommes courageux, dont les plus connus sont Livingstone, Stanley, Savorgnan de Brazza, ont arraché au péril de leur vie bien des secrets à l'Afrique et longue est la liste des héros tués par le climat meurtrier ou les sauvages au cours de leurs explorations. Honorons ces martyrs de la science et efforçons-nous d'acquiescer leur courage et leur volonté. »³³⁴ Ainsi, Savorgnan de Brazza fait incontestablement partie des explorateurs français les plus renommés du panthéon scolaire : « Qu'elle est intéressante, la conquête pacifique du Congo ! L'explorateur de Brazza, par des paroles de paix et de douceur, fait reconnaître au roi des nègres la souveraineté de la France. »³³⁵ En effet, « Savorgnan de Brazza nous a donné le Congo français. Il ne l'a pas conquis les armes à la main, mais uniquement par la douceur de l'humanité. »³³⁶ Dans un manuel dédié à la pédagogie par l'effort, Mr. Guéchet consacre sa leçon numéro 91 qui s'intitule « La conquête d'une colonie » à une biographie de Brazza : « Brazza était officier de marine quand en 1875, il se sentit attiré par l'inconnu de l'Afrique équatoriale. Il savait quels obstacles insurmontables il allait rencontrer, mais il savait aussi qu'il pouvait compter sur lui-même : son énergie était extraordinaire. Plusieurs fois les indigènes qui portaient ses bagages l'abandonnèrent en le volant. Puis ses barques coulèrent au milieu des rapides. Après avoir remonté le fleuve Ogooué à 668 kilomètres de la mer, il trouva des eaux si basses qu'il fallut traîner les barques de roche en roche sur une longueur de dix-huit cents mètres. A la fin, il dut, faute de chaussures, marcher pieds nus pendant sept mois. Sa vie était sans cesse menacée, mais il finissait toujours par gagner les tribus par sa droiture. Épuisé par la fièvre, couvert d'ulcères, il dut enfin regagner la côte et rentrer en Europe après trois ans d'absence. Lors de son second voyage Brazza fonda la station de Franceville sur l'Ogooué et s'enfonça dans le pays à la recherche du grand fleuve africain la Congo. Après s'être égaré plusieurs fois, il arriva à bout de force chez les Batéké. Sa

333 BRUNHES, *Géographie*. Paris, Mame, 1930, p.165.

334 DUMONT, *Livre de Lecture courante*. Paris, Garnier, 1898, p.95.

335 GUECHOT, *Par l'effort, Livre de lecture courante pour aider à la formation de la volonté*. Cours moyen, Paris, Hachette, 1909, p.335.

336 Ibid. p.256.

*réputation l'y avait devancé. Restait une tribu dont Brazza n'avait pu vaincre l'hostilité, celle des Oubendji. Comme elle était [...]riveraine du Congo, il fallait la gagner. Brazza demanda une entrevue aux chefs. Ils la lui accordèrent. [...]Brazza eut beaucoup de peine à dégager sa responsabilité de celle de Stanley. Cependant il réussit à conclure la paix. [...] Le drapeau tricolore fut hissé. La fondation de notre station du Congo était désormais assurée. C'est aujourd'hui Brazzaville. »*³³⁷ Les qualités morales de l'aventurier qui sont mises en avant sont : le courage, la douceur et surtout la persévérance. En effet, c'est pacifiquement et en dépit de nombreuses difficultés que Brazza a conquis la colonie du Congo et y a aboli l'esclavage. C'est une vie exemplaire dont les écoliers doivent s'inspirer. Son homonyme catholique est le cardinal Lavignerie qui est mentionné par un manuel républicain : *« Des missionnaires ont eu la persévérante énergie de vivre au milieu des populations les plus primitives et les plus sauvages, d'apprendre leurs langues, de comprendre leurs coutumes et de travailler, au risque de leur santé et de leur vie, à les civiliser. L'oeuvre admirable d'un homme tel que le cardinal Lavignerie est aujourd'hui célébrée par les hommes de coeur de tous les partis, parce qu'ayant connu de près les misères lamentables de l'esclavage auquel étaient condamnés presque tous les peuples noirs de l'Afrique, il a fini par réunir les efforts des nations européennes de race blanche pour faire disparaître cette forme affreuse de barbarie. »*³³⁸

De plus, *« La France est surtout honorée, au regard des autres nations, par ceux de ses illustres enfants qui ont apporté des idées neuves, des facilités plus grandes d'existence ou des découvertes salutaires pour tous les peuples de la terre ; ils ont bien servi leur pays en servant l'humanité. »*³³⁹ Les manuels scolaires associent la grandeur de la science à celle de la patrie, c'est pourquoi ils rendent hommage aux savants français dans le panthéon républicain. Ce sont des ingénieurs de talent, des inventeurs de génie ou encore des savants hors-du-commun, qui ont révolutionné le monde par leurs découvertes scientifiques et qui ont contribué à la prospérité économique ainsi qu'à la grandeur morale de la France.

Parmi les inventeurs célèbres, le manuel cite Aristide Bergès, un papetier français qui a créé la houille blanche : *« Aristide Bergès remarquable inventeur, fil d'un homme qui avait été uniquement formé par l'école primaire, eut l'idée d'utiliser à Lancey la force d'une chute d'eau de deux cents mètres ; lors de l'Exposition universelle de Paris, en 1889, il lança pour la première fois l'expression de « Houille blanche » qui devint à la fois populaire et scientifique et devait être*

337 Ibid.

338 BLANCHET, *Histoire de France*. Paris, Belin, 1890, p.231.

339 BRUNHES, *Géographie*. Paris, Mame, 1930, p.126-127.

adoptée dans le monde entier. Il n'y a plus un seul grand pays de la terre où ne soit aujourd'hui connue, recherchée et utilisée la « houille blanche » de Bergès. ³⁴⁰

L'ingénieur français Ferdinand de Lesseps est aussi célébré pour la construction du canal de Suez. « *Un diplomate nommé Ferdinand de Lesseps (1805-1894) a conçu le projet d'unir les mers entre elles en coupant les principaux isthmes, celui de Suez et celui de Panama, par des canaux accessibles aux plus grands navires. Sa persuasive persévérance et son énergie audacieuse eurent raison des plus rudes obstacles : il réussit à joindre par un canal continu de 160 kilomètres la Méditerranée à la mer Rouge.* » ³⁴¹ Un manuel lui exprime sa reconnaissance : « *Les services d'un tel ordre se sont le plus souvent marqués dans la géographie ; nous en reconnaissons alors les traces visibles sur la surface de notre globe. [...] . Avant lui, il y a seulement soixante ans, on était obligé pour aller d'Europe aux Indes, en Chine, au Japon, de faire l'immense contour de toute l'Afrique : ceux qui exigeait plus que des semaines : des mois. Voilà donc un Français, qui a par excellence modifié les conditions géographiques de la terre et des peuples et rapproché les uns des autres les habitants de la planète.* » ³⁴² Les qualités de Lesseps qui sont mises en avant sont : la ténacité, l'audace et l'ingéniosité. La construction du canal de Suez bouleverse la face du monde. En novembre 1869, lors de son inauguration, la renommée de Ferdinand de Lesseps est à son apogée. Néanmoins, la fin de sa carrière est désastreuse. En effet, son nouveau projet d'un canal à Panama est un échec cuisant qui provoque la faillite de la compagnie de Lesseps en 1889 ainsi que la ruine de milliers d'investisseurs. En raison de ce scandale financier et en dépit des services qu'il a rendu à l'humanité, l'entrepreneur est condamné à verser une amende considérable et à une peine de cinq ans de prison. Il est toutefois gracié en raison de son grand âge. Finalement, Lesseps mourra quelques années plus tard dans l'anonymat le plus total. Les livres scolaires lui rendent hommage pour empêcher ce personnage historique de sombrer dans l'oubli.

Enfin, le savant le plus célèbre du panthéon scolaire républicain est sans conteste Louis Pasteur. Pour commencer, les manuels scolaires résumant brièvement son parcours et les grandes lignes de son œuvre : « *Un professeur, fils d'un petit tanneur de Dôle, Louis Pasteur (1822-1895), reçu au concours de l'Ecole normale supérieure, ayant spécialement étudié la physique et la chimie, s'étant appliqué de toutes ses forces à la recherche loyale de la vérité, fit coup sur coup de multiples découvertes merveilleuses sur les fermentations, sur les maladies des vers à soie, sur les causes des maladies les plus terribles des hommes et des animaux, notamment sur la rage.* » ³⁴³ Ensuite, les

340 Ibid.

341 Ibid.

342 Ibid.

343 Ibid.

manuels scolaires soulignent que : « *M.Pasteur n'a pas travaillé que pour la France ; et les microbes d'Arabie, comme les microbes de tous les pays du monde, ont maintenant affaire à lui.* »³⁴⁴ En effet, « *Les élèves de M.Pasteur sont venus jusqu'en Australie. Ils ont été reçus comme des sauveurs, dans un pays où l'élevage des moutons est une source principale de la richesse ; ils y ont vacciné des milliers de troupeaux. Et voilà pourquoi, même sur cette terre anglaise, le nom de la France et des Français est entourés de sympathie et de vénération.* »³⁴⁵ . « *Bien mieux, des établissements qu'on appelle des Instituts Pasteur et qui sont des maisons d'études scientifiques et de traitements sauveurs, ont été fondés dans plusieurs grandes villes de France, ainsi que dans les pays les plus lointains , à Madagascar dans l'Inde, en Indochine, en Chine, au Japon comme au Canada, au Brésil, au Chili ou dans la République Argentine. Ils existent en pays anglais comme en pays chinois, en pays hollandais comme en Amérique. Ce, sous la sonorité du même titre français : Institut Pasteur. C'est devenu un véritable fait géographique d'origine française sur toute la surface de la planète.* »³⁴⁶ Ainsi, les méthodes pastoriennes sauvent de nombreuses vies humaines à travers le monde par le biais des instituts Pasteur. En effet, ces établissements sont fondés dans toutes les régions du monde, tant au sein de l'Empire colonial français que dans les territoires qui appartiennent aux ennemis de la France. Cela témoigne de la générosité de la patrie des droits de l'homme qui partage son savoir pour le bien de l'humanité.

Pour achever ce tour du panthéon scolaire républicain, nous allons nous intéresser à la célébration de la III^e République pour « *son ardente et heureuse politique coloniale* »³⁴⁷ et au « *patriote Jules Ferry (qui) a été le promoteur de cette œuvre grandiose.* »³⁴⁸ En outre, les manuels scolaires insistent d'abord sur l'idée qu'avant 1870, « *Les colonies françaises languissaient, sans espoir d'avenir.* »³⁴⁹ mais que « *Après avoir longtemps végété, notre empire colonial, très agrandi par la III^e République , est entré dans une période de prospérité indéniable.* »³⁵⁰ Dans les livres d'école, l'expansion coloniale est présentée comme une gloire et un bienfait du régime républicain : « *Jusqu'en 1870, la France ne possédait en Afrique occidentale que l'Algérie, le Sénégal, quelques comptoirs de la cote de Guinée. Depuis lors, tout l'immense pays compris entre ces colonies est*

344 COMPAYRE, *Yvan Gall*. Paris, Delplane, 1890, p.346.

345 Ibid. p.252.

346 BRUNHES, *Géographie*. Paris, Mame, 1930, p.126-127.

347 Ibid. p.110.

348 GUIOT, MANE, *Histoire de France*. Paris, Delplane, 1900, p.226.

349 Ibid.

350 LEAP, BAUDRILLARD, *La France, métropole et colonies*. Paris, Delagrave, 1921, p.64.

soumis. En Indochine, avant 1870, la France ne possédait que la Cochinchine et le Cambodge. C'étaient deux modestes colonies. La République a su y ajouter le Tonkin et l'Annam. Tout à coup, la France a sous sa dépendance vingt-cinq millions d'Asiatiques. Combien glorieuse a été la conquête de ce vaste territoire, où se pressent de nombreuses et actives populations ! »³⁵¹ Les auteurs mettent en évidence le tournant que constitue l'année 1870 dans l'histoire de l'Empire colonial Français. Ils n'évoquent point de difficultés ; ni les coûts financiers, ni les pertes humaines que ces expéditions militaires ont nécessitées. Par exemple, ils écrivent que « *Tout à coup, la France a sous sa dépendance vingt-cinq millions d'Asiatiques.* » en passant sous silence la guerre coûteuse et meurtrière engagée contre l'Annam et la Chine pour s'emparer du Tonkin en 1885 et qui a d'ailleurs provoqué la chute du gouvernement Ferry. Ainsi ces auteurs n'insistent que sur les résultats « positifs » de l'expansion coloniale.

« *La France doit surtout à un grand patriote, M. Jules Ferry, qui fut plusieurs fois ministre et président du conseil l'accroissement de son empire.* »³⁵² En effet, Jules Ferry au sein du gouvernement se fait le chantre du colonialisme. Dans les manuels scolaires il est présenté à l'unanimité comme un « grand patriote » car « *Sous la troisième République, le ministre Jules Ferry, se préoccupa particulièrement des conquêtes coloniales.* »³⁵³ Tandis qu'Ernest Lavisse, un auteur républicain modéré, écrit simplement que la « *République a donné une nouvelle impulsion à notre Empire colonial* »³⁵⁴ en rappelant par exemple que « *Le gouvernement de la restauration, malgré ses fautes, n'a pas été sans honneur et sans profit pour la France.[...]. Il a commencé la conquête de l'Algérie et le premier, il a fait flotter le drapeau de la France sur les murs d'Alger.* »³⁵⁵, des auteurs plus radicaux en viennent à attribuer tout le mérite et la gloire de la formation de l'empire colonial à la IIIe République. Ainsi les fervents nationalistes Guiot et Mane enseignent au cours élémentaire qu'un « *deuxième bienfait de la République est d'avoir constitué en Asie et Afrique, deux grands empires coloniaux.* »³⁵⁶ et précisent au cours moyen qu'il s'agit bien de « *L'oeuvre et la gloire de la troisième République* » et du « *Ministre républicain Jules Ferry qui a eu le premier la pensée d'édifier ces deux empires coloniaux* ». ³⁵⁷

En définitive, on remarque que le panthéon scolaire républicain célèbre à la fois *les Anciens* et *les Modernes*, c'est-à-dire des personnages du premier empire colonial et des héros

351 GUIOT, MANE, *Histoire de France*. Paris, Delaplane, 1919, p.263.

352 LAVISSE, *La nouvelle première année d'histoire de France*, Paris, Colin, 1890, p.227.

353 BRUNHES, *Géographie*. Paris, Mame, 1930, p.110.

354 LAVISSE, *La nouvelle première année d'histoire de France*, Paris, Colin, 1890, p.227.

355 BLANCHET, *Histoire de France*. Paris, Belin, 1890, p.226.

356 GUIOT, MANE, *Histoire de France*. Paris, Delaplane, 1919, p.263.

357 Ibid.

contemporains de la seconde colonisation. L'histoire de la conquête de l'Empire colonial est une épopée glorieuse qui permet de rendre hommage aux héros militaires soit à l'armée française et à ses célèbres généraux. Nous ne les avons pas tous mentionnés ; ainsi Gallieni à Madagascar, Lyautey au Maroc ou encore Courbet au Tonkin, font également partie du panthéon scolaire colonial. Parmi les grands hommes célébrés dans l'iconographie, il y a aussi des intrépides explorateurs, des ingénieurs talentueux, des bienfaiteurs de l'humanité ou des hommes politiques, ayant contribué à l'oeuvre coloniale. Ces personnages illustres sont glorifiés en raison de leurs qualités morales telles que l'intrépidité, la ténacité, l'audace, la loyauté, l'intelligence, le goût du travail et surtout le sens de l'honneur patriotique. En effet, chaque héros qui figure dans le panthéon scolaire est un patriote qui incarne une ou plusieurs autres vertus. Ces figures héroïques sont proposées à l'admiration de la jeunesse. D'ailleurs, certains héros célébrés dans le panthéon colonial appartiennent au peuple. Par exemple un auteur conclut ainsi l'hommage qu'il rend à Pasteur : « *Voici donc un simple enfant d'ouvrier qui, par sa puissance de travail, par l'intègre moralité de sa vie, et par l'effort de son esprit, est parvenu à augmenter la gloire de sa patrie et à rendre service aux hommes de toutes les races ! Rappelons-nous qu'il était semblable à beaucoup d'écolier d'aujourd'hui, et que jamais dans la suite il ne craignit de rappeler ses modestes mais très honorables origines.* »³⁵⁸ Ainsi, les manuels scolaires font la promotion de la méritocratie républicaine et diffusent l'idée selon laquelle il est possible de s'élever dans la hiérarchie sociale à condition de suivre l'exemple des héros laborieux de l'histoire de France. Finalement, la nation est reconnaissante envers ces patriotes de l'Histoire qui ont concouru à sa grandeur. Afin d'entretenir leurs mémoires ils sont célébrés dans le panthéon scolaire mais on leur dédie aussi des plaques commémoratives ou on érige des statues en leur honneur. De plus, « *La plupart des villages de colonisation portent des noms de grands Français (Michelet, Colbert, Bugeaud) ou de grandes victoires françaises. Ainsi les gloires de la France sont associées à l'oeuvre de la colonisation algérienne.* »³⁵⁹

Chapitre III- Incitation à la colonisation.

« *Il est peu de colonies au monde qui se soient développées plus rapidement que notre Algérie, depuis la fin des opérations militaires. Les colons européens s'y portent en grand nombre : ils n'étaient que 125. 000 en 1825, ils sont aujourd'hui environ 500.000. Le Canada et l'Australie peuvent seuls lui être comparés pour l'accroissement merveilleux de leur population.* »³⁶⁰

³⁵⁸ BRUNHES, *Géographie*. Paris, Mame, 1930, p.126-127.

³⁵⁹ BERNARD, REDON, *L'Algérie*. Alger, Carbinel Jules, 1925, p.77.

³⁶⁰ DUBOIS, *France et Colonies*. Masson, 1892, p.272.

Les manuels scolaires dispensent surtout des enseignements sur l'Algérie car il s'agit de la colonie de peuplement la plus florissante de l'Empire colonial français. Le verbe « coloniser » signifie « peupler de colons », c'est-à-dire que pour transformer un territoire étranger en une colonie, il est indispensable d'y envoyer des métropolitains. Dans ce chapitre, nous allons tâcher de nous rendre compte de quelle façon les manuels scolaires incitent les élèves de l'école primaire à devenir des colons.

1 Les colonies de peuplement.

Généralement, les manuels scolaires républicains distinguent les colonies de peuplement des colonies d'exploitation. « *Les colonies de peuplement, au climat supportable, sont situées pour la plupart dans la zone tempérée. [...] Dans les autres colonies, les Français ne peuvent pas s'installer définitivement. Le climat est trop dur et malsain.* »³⁶¹ Hormis les raisons climatiques, l'enseignement colonial évoque d'autres obstacles ayant constitué un frein au développement du peuplement français dans les colonies. Par exemple, un manuel de géographie datant de 1925 rappelle à ses lecteurs les difficultés d'installation auxquelles furent confrontées les premiers colons, à travers l'histoire de la fondation de Boufarik, un village de colon, en l'Algérie : « *Les premiers colons ont déployé des efforts persévérants et courageux.[...]. Les villages créés par les colons n'ont pas prospéré sans peine et sans risques. Les colons ont longtemps souffert de la fièvre et du banditisme arabe* »³⁶² Dans *Hors du nid*, le personnage du colon déclare qu'au début « *la sécurité n'était pas encore complète. Il fallait bien souvent se défendre à coup de fusil contre les maraudeurs. Enfin la fièvre constituait le plus terrible ennemi du colon.* »³⁶³ Toutefois, les conditions de vie des colons se sont nettement améliorées avec le temps. En effet, « *Peu à peu, on sut mieux lutter contre la fièvre, on trouva les méthodes de culture qui conviennent mieux à ce sol admirable et fécond [...]. La sécurité est devenue complète. La salubrité s'est améliorée, et si la fièvre n'a pas complètement disparu, du moins sait-on la combattre, grâce à cette merveilleuse quinine qui a sauvé des milliers d'existences.* »³⁶⁴ Un manuel de géographie renchérit : « *On doit se faire aujourd'hui une conception plus juste de la tâche coloniale. D'abord, par les meilleures conditions d'hygiène, par des installations électriques qui permettent aux européens d'avoir sous tous les climats à leur disposition la lumière, les ventilateurs, et même la glace, la vie est devenue partout supportable et hygiénique ; les Français vivent même d'une vie très confortable et saine par exemple dans toutes*

361 KAPPELIN, *La France les colonies*. Paris, Hatier, 1925, p.49.

362 BERNARD, REDON, *L'Algérie*. Alger, Carbinel Jules, 1925, p.46.

363 AB DER HALDEN, LAVAUT, *Hors du nid*. Paris, Bourrellier, 1945, p.227.

364 Ibid.

les villes, grandes et petites de l'Indochine. »³⁶⁵ L'auteur de ce manuel de géographie met un terme à l'opposition traditionnelle qui régnait entre colonies d'exploitations et colonies de peuplements. En effet, avec l'exportation des innovations techniques, scientifiques et médicales dans les colonies, toutes les régions du globe sont désormais habitables.

Dans cette optique, pour encourager les enfants à devenir colons, certains manuels scolaires s'attachent à démonter les clichés sur les colonies : « *Te voilà au Tonkin mon cher Yvan, je suis bien inquiète. On nous fait tant peur de se pays. On nous raconte des choses si effroyables que j'en suis toute tremblante. [...]. Est il vrai que la chaleur est intolérable ? Que le pays est malsain ? Que le choléra y règne en permanence ? Que les soldats et les marins y souffrent de toutes les misères ?* »³⁶⁶ « *Tranquillise toi ma chère maman. Le Tonkin, le pays des Annamites, n'est pas aussi désagréable ni aussi dangereux , que le disent ceux qui n'y sont jamais allés.[...]Je te parle de toutes ces choses, ma chère maman, pour que tu te représentes un peu dans quelles conditions je vis et pour te prouver que le Tonkin est très habitable.* »³⁶⁷ Pour démanteler les stéréotypes sur l'Indochine, l'auteur simule une correspondance de voyage entre une mère angoissée et un fils qui se veut rassurant. Dans un second livre de lecture, le héros a une vision biaisée et caricaturale de l'Algérie : « *Jacques est tout étonné à la pensée que sa sœur va traverser la mer, vivre en Afrique, dans un pays à demi sauvage, et où il sait bien que tous les habitants sont des nègres, et où l'on risque de rencontrer des lions au coin des rues. Il a lu dans les livres de sa chambre suisse des récits de la conquete, en particulier une terrible histoire où le bey de Constantine fait dévorer sous ses yeux des prisonniers français par des énormes chiens. Tu n'as pas peur d'aller là-bas ? demande-t-il à sa sœur. –De quoi aurais-je peur ? répond-elle. C'est un très beau pays où il y a toujours du soleil et où l'on ne court pas plus de dangers qu'en France ou en Suisse. Voici le départ des hirondelles. Je vais avec elles vers les beaux jours.* »³⁶⁸ On retrouve le même concept que dans le livre précédent sauf qu'il s'agit d'un frère et d'une sœur qui discutent et que le récit concerne l'Algérie. Dans ses explications de mots, l'auteur souligne qu'en employant le terme de « *nègres* » Jacques fait une erreur, « *les indigènes algériens sont de race blanche.* » À propos des lions, il rappelle que « *Depuis longtemps il n'y a plus de lion en Algérie* ». Finalement, afin de s'assurer que les élèves aient bien compris, il demande : « *Quelles idées fausses Jacques se fait de l'Algérie ?* »

365 BRUNHES, *Géographie*. Paris, Mame, 1930, p.110.

366 COMPAYRE, *Yvan Gall*. Paris, Delplane, 1890, p.209.

367 Ibid. p.213 et p219.

368 AB DER HALDEN, LAVAUT, *Hors du nid, Lectures suivies, Cours moyen*. Paris, Bourrelier, 1945, p.196.

Après avoir rétabli la vérité en expliquant que toutes les possessions coloniales françaises sont aptes à recevoir des colons, les manuels scolaires informent les écoliers sur la vie dans les colonies .

2 La vie dans les colonies.

Les manuels scolaires donnent des renseignements sur la façon dont les français vivent dans les territoires Outre-mer. En effet, « *Pas une seule colonie française n'a reçu autant de colons français que l'Algérie.* »³⁶⁹ L'Algérie est la colonie de peuplement préférée des Français, probablement en raison de la douceur de son climat et de sa proximité géographique avec la métropole. C'est pourquoi les manuels scolaires se s'attachent surtout à dépeindre la vie des colons



Illustration 37: Une vue de Boufakir aujourd'hui.

en Algérie . Par exemple, Kappelin consacre un chapitre entier de son livre de géographie à « La vie aux colonies ». Dans un premier temps, les manuels scolaires insistent sur le fait qu'en Algérie, dans les villes comme à la campagne, « *Les Français vivent à peu près comme dans la métropole.* »³⁷⁰ En effet, dans les villes d'Algérie, « *Les enseignes des magasins, les noms des rues, les affiches sont en français. Tous les journaux se publient en français. Les bâtiments publics sont ceux de la vie française : mairies, écoles, tribunaux, bureaux de*

postes, casernes, etc. Les magasins, les théâtres, les cinémas, les cafés, ressemblent à ceux de la France. Les rues sont sillonnées de tramways et d'automobiles. Pendant la nuit, elles sont éclairées au gaz ou à l'électricité. ainsi Français retrouvent partout, dans les villes , l'image de la France et le usages français . »³⁷¹ Dans les campagnes algériennes, les colons français sont regroupés dans des villages de colonisation. « *L'Algérie française par ses villes, l'est plus profondément encore par ses villages de colonisation. Ils sont disséminés un peu partout dans le Tell, sont particulièrement nombreux et rapprochés les uns des autres dans les plaines et les vallées.* » L'auteur explique ensuite aux enfants les différentes étapes de la fondation d'un village de colon : « *L'administration choisit l'emplacement dans une région facile d'accès, fertile, bien pourvue d'eau et aussi salubre que possible. Elle trace les rues, délimite les lots à bâtir et les lots à culture, installe les fontaines et*

369 BERNARD, REDON, *L'Algérie : récits historiques, observations géographiques, à l'usage des cours élémentaires et moyen des écoles primaires*. Alger, Carbinel Jules, 1925, p.74.

370 KAPPELIN, *La France les colonies*. Paris, Hatier, 1925, p.49.

371 BERNARD, REDON, *L'Algérie : récits historiques, observations géographiques, à l'usage des cours élémentaires et moyen des écoles primaires*. Alger, Carbinel Jules, 1925, p.67.

l'abreuvoir. A leur arrivée, les colons n'ont qu'à élever leurs maisons et commencer les défrichements ou les labours. Quand le village est édifié sur terrain marécageux. Des distributions gratuites de quinine sont assurées aux colons. Des médecins de colonisation, nommés et rétribués par le Gouverneur Général, soignent les malades et tiennent une pharmacie. »³⁷² Ainsi, c'est le Gouverneur Général de l'Algérie qui décide de la création d'un village de colons. On remarque qu'ils sont situés sur les meilleures terres, dans les régions les plus fertiles de la colonie, notamment près du littoral, dans les plaines et les vallées. L'édification de ces villages commence par la délimitation des lots de terres qui vont être attribués aux colons. Ensuite, l'administration se charge d'amener l'eau potable et de construire des édifices publics. Une fois qu'elle leur a facilité la tâche, les colons peuvent venir s'installer dans le village pour y construire leurs maisons et commencer à cultiver leurs champs. L'auteur souligne que l'administration coloniale prend bien soin des colons, notamment en assurant gratuitement des distributions de médicaments pour lutter contre la fièvre. Le même manuel propose enfin aux écoliers de découvrir ces villages une fois construits : *« Entrons dans un de ces villages. D'ordinaire, ils ont bel aspect, les rues sont larges, les maisons bien alignées. Chaque village dispose d'une mairie, d'une école, d'un bureau de poste et de télégraphe, d'une grande place publique. Il est en communication par des routes bien entretenues avec la route nationale ou le chemin de fer, le plus voisin. Des services de diligence ou d'autobus le traversent. Les colons, ainsi rattachés à la vie française, peuvent conserver toutes les habitudes de la France.* »³⁷³ Finalement, l'auteur veut convaincre ses lecteurs que le colon français n'est pas dépaycé en Algérie. En effet, avec la colonisation les territoires conquis se sont « francisés » c'est-à-dire qu'ils sont reconstruits et emménagés sur le modèle français. Ainsi, les Français se sentent comme chez eux en Algérie. C'est une façon de rassurer les enfants pour les inciter à devenir colons. Les manuels scolaires expliquent ensuite aux enfants qui sont les Français d'Algérie :

« La France a donc laissé venir en Algérie tous les Français que tentait la vie dans ce pays neuf : capitalistes, agriculteurs, artisans. Elle a même encouragé ses paysans à s'expatrier en leur donnant des terres : elle en a fait des colons. En 1848, elle a dirigé sur l'Algérie des ouvriers parisiens sans travail. Après la guerre malheureuse de 1870, elle a fait une place aux alsaciens-lorrains qui avaient quittés leurs provinces pour ne pas devenir allemands. »³⁷⁴ Parmi les colons, il y a un grand nombre de cultivateurs et d'artisans français mais aussi des financiers qui investissent dans la colonie afin de s'enrichir. De même, des pauvres paysans sans terres émigrent en Algérie

372 Ibid.p.77.

373 Ibid. p.76.

374 Ibid.

car il est aisé de trouver du travail dans la colonie : « *Les colons que nous y envoyons trouvent de terres à cultiver, des industries à exploiter, du commerce à faire* »³⁷⁵ « *Ils cultivent le sol, font du commerce [...] . Ils commandent, dirigent, instruisent les indigènes.* »³⁷⁶. Devenir colon, c'est l'assurance d'une vie meilleure pour les paysans.

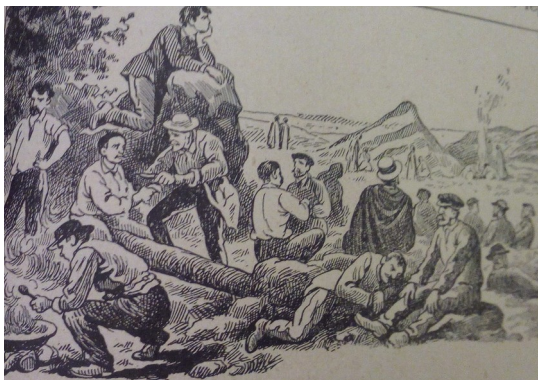


Illustration 38: Citoyens déportés en Algérie à la suite du coup d'Etat.

Par ailleurs, le gouvernement envoie aussi dans la colonie des « *ouvriers parisiens sans travail* » que l'on aperçoit sur l'image. Ainsi, la colonisation permet à la République d'exiler les classes dangereuses qui représentent une menace pour le maintien de l'ordre public en France. Par ailleurs, la population coloniale se compose aussi des Alsaciens et Lorrains, de véritables patriotes qui préfèrent émigrer dans l'Autre France plutôt que de se soumettre aux lois allemandes.

Dans *Hors du nid*, M.Coste dit à Marguerite : « *En 1848, mon arrière-grand-père était un pauvre maraicher aux environs de Paris. Il vivait péniblement. A cette époque, le Gouvernement eut l'idée de transporter en Algérie, dont la conquête était à peine achevée, un certain nombre d'ouvriers et de paysans français, et de leur concéder des terres. Mon arrière-grand-père partit avec sa femme et ses enfants, à bord d'une lourde péniche qui remonta la Seine, puis descendit la Saone et le Rhone. Toute la famille fut transportée à Marseille avec des centaines d'autres émigrants. On arriva en Alger comme on disait alors.* »³⁷⁷ L'auteur invente un scénario dans lequel il raconte l'histoire particulière d'une famille française qui a décidé d'émigrer en Algérie. En effet, c'est la misère et la pauvreté qui ont poussé l'arrière-grand-père de M.Coste à devenir colon. L'auteur détaille avec précision le voyage de la famille Coste. pour que l'enfant puisse se faire une idée de la façon dont se déroule le départ en Algérie et pour qu'il se rende compte que ce n'est pas compliqué de devenir colon. Afin de démontrer que l'émigration dans l'empire colonial est à la portée de tous, un manuel scolaire détaille les modalités pour devenir colon et obtenir à titre gracieux un lot de terre : « *Le colon français est presque toujours propriétaire du champ qu'il travaille. Il l'a reçu, en concession, au moment de la création du village. On n'a exigé de lui que les conditions suivantes : être français, de préférence agriculteur, et avoir quelques ressources pour attendre la première récolte. Entre plusieurs candidats, le choix se porte sur ceux qui ont le plus d'enfants. Les concessions ou lots ont une étendue de 10 à 50 hectares, suivant la qualité des*

375 KAPPELIN, *La France les colonies*. Paris, Hatier, 1925, p.49.

376 Ibid.

377 AB DER HALDEN, LAVAUT, *Hors du nid*. Paris, Bourrelie, 1945, p.227.

terres ; le colon algérien vit aussi bien sur sa terre que le paysan-proprétaire en France. » Les conditions d'accès au statut de colon sont faciles à remplir, il n'y a aucune difficulté hormis peut-être celle d'avoir des provisions en attendant la première récolte.

3 L'Empire colonial, représente l'avenir de la nation.

Les manuels scolaires « ne fabriquent pas que des Français mais des Français d'Algérie, des futurs colons ». ³⁷⁸ En effet, pour inciter les enfants à devenir colons, les manuels scolaires insistent d'abord sur l'idée que les colonies sont promises à un grand avenir : « L'Algérie, en résumé, est un beau pays auquel le climat chaud et salubre, les terres fertiles assurent un grand avenir »³⁷⁹. « l'Indochine est une colonie de grand avenir. »³⁸⁰ À Madagascar « une sage administration fera certainement prospérer ce riche pays appelé à un brillant avenir. »³⁸¹ « Nous avons donc dans l'Asie un Empire colonial plein d'avenir. »³⁸² Ainsi, les auteurs républicains enseignent que les élèves de l'école primaire, au même titre que les colonies, représentent l'avenir de la nation.

On retrouve l'idée que l'avenir de la colonisation des régions conquises dépend en grande partie de leur participation à l'aventure impériale. Par exemple, les manuels scolaires invitent leurs lecteurs à émigrer dans l'empire car c'est son peuplement par la race blanche qui assurera son bon fonctionnement : « L'Algérie, de la mer au désert, peut être considérée aujourd'hui comme complètement soumise. Dès les premiers temps de la conquête, la France a compris que ce pays ne lui appartiendrait réellement que lorsqu'elle l'aurait civilisé et colonisé, c'est-à-dire peuplé de français et d'autres européens. »³⁸³ Ainsi, colonisation et civilisation sont intimement liés. En émigrant dans les régions conquises, les Français attestent de la possession d'un territoire par la métropole et apportent les bienfaits de la civilisation aux indigènes. C'est la présence française Outre-mer qui permet aux colonies de devenir de *Nouvelles Frances*. De plus, « Il faut que les français, à l'exemple des anglais et des allemands émigrent dans leurs colonies : Algérie, Tunisie, Maroc, Madagascar, Tonkin, etc... pour qu'elles deviennent prospères, que leur commerce ne soit pas entre les mains de peuples rivaux ». ³⁸⁴ Les auteurs évoquent plusieurs raisons pour convaincre

378 CABANEL, *Le tour de la nation par deux enfants*. Paris, Belin, 2007, p.96.

379 DUMONT, *Livre de Lecture courante, Cours moyen*. Paris, Garnier, 1898, p.89.

380 COLIN, FRAYSSE, *La France et ses colonies*. Paris, Colin, 1926, p.54.

381 DUMONT, *Livre de Lecture courante, Cours moyen*. Paris, Garnier, 1898, p.35.

382 KAPPELIN, *La France les colonies*. Paris, Hatier, 1925, p.50.

383 BERNARD, REDON, *L'Algérie*. Alger, Carbinel Jules, 1925.

384 LEAP, BAUDRILLARD, *La France, métropole et colonies*. Paris, Delagrave, 1921, p.64.

les écoliers d'émigrer dans les colonies. D'abord ils évoquent la politique de peuplement des puissances coloniales rivales et abordent le thème de la concurrence commerciale dans le cadre de la course aux colonies. Ensuite ils se réfèrent à la prospérité économique des colonies car c'est par le biais de leurs activités que les colons assurent le développement économique de ces territoires. Finalement, ce manuel de géographie publié en 1921 encourage le peuplement de l'empire colonial de façon limpide et sans la moindre ambiguïté.

Cela dit, la majorité des manuels scolaires incite les élèves de l'école publique à devenir colon, à travers des remarques subtiles qui sous-entendent que l'œuvre coloniale n'est pas terminée et qu'il reste de nombreuses choses à accomplir dans les colonies. Par exemple, un livre de lecture veut pousser les enfants à la colonisation en sollicitant leur goût pour l'aventure : « *L'Afrique est le moins connu des cinq continents. Que de contrées restent encore inexplorées, que d'espaces laissés en blanc sur les cartes !* »³⁸⁵ Dans un autre livre de lecture, le personnage de Paul déclare à son petit frère Jean que « Bien des choses restent encore à faire en Algérie et en Tunisie, mais en résumé ces pays sont appelés à une brillante prospérité. »³⁸⁶ Pour que la colonie d'Obrock, devienne florissante, l'auteur de *Yvan Gall* suggère que « *Le port aurait besoin d'être amélioré.* »³⁸⁷

Par ailleurs, on retrouve l'idée que les colonies sont potentiellement riches mais qu'elles ne sont pas exploitées de la bonne façon. Ainsi, « *L'Asie est riche en gisements miniers mal exploités.* »³⁸⁸

« *Ces dernières colonies d'Afrique ont des ressources suffisantes, des promesses d'avenir mais elles sont peu habitées. Leurs richesses sont de plus en plus exploitées et leur mise en valeur s'accroissent, mais elles peuvent encore produire plus qu'elles ne le font.* »³⁸⁹

En Nouvelle-Calédonie « *ne produit pas autant qu'elle le pourrait car la population n'est pas assez suffisante. C'est le peuplement plus important de ces possessions qui nous assurera des profits agricoles et industriels plus appréciables.* »³⁹⁰ L'argumentation développe l'idée que l'avenir des possessions coloniales dépend grandement du peuplement de ces régions. En effet, les colonies ont des sols extrêmement fertiles et elles pourraient produire d'avantage de richesses pour la métropole. Cependant, en raison du manque de colons, ces régions sont mal exploitées et n'ont pas encore révélé la totalité de leurs potentiels économiques. Ainsi, les colonies, promises à un grand avenir, peuvent rapporter encore plus à la métropole à condition qu'elle y envoie des colons. De ce fait, la jeunesse doit impérativement concourir à l'œuvre coloniale.

385 CAZES, *Livre de lecture, cours moyen*. Paris, Delegrave, 1902, p.145.

386 DUMONT, *Livre de Lecture courante, Cours moyen*. Paris, Garnier, 1898, p.89.

387 COMPAYRE, *Yvan Gall*. Paris, Delplane, 1890, p. 193.

388 DUMONT, *Livre de Lecture courante, Cours moyen*. Paris, Garnier, 1898, p.71.

389 KAPPELIN, *La France les colonies*. Paris, Hatier, 1925, p.115.

390 Ibid.

« *La conquête a coûté beaucoup d'argent et la vie de bien des soldats ; mais nous avons le droit d'en être fiers.* »³⁹¹ lit-on dans un manuel de géographie. Finalement, l'enseignement colonial républicain veut susciter l'adhésion des écoliers aux colonies, en les familiarisant avec la Plus Grande France, en proposant à leur admiration des héros issus de l'Empire colonial et en les incitant à la colonisation. Dans les manuels scolaires de la III^e République, la notion de colonialisme se confond avec celle de patriotisme. Être patriote c'est aimer son pays mais aussi ses colonies. Une conversation entre deux personnages du livre de lecture de Pierre Dumont illustre nos propos :

« *Petit-Jean remercia Simon -Ce n'est vraiment pas la peine ; reprit le soldat, je serai toujours heureux de raconter, ce que je sais à des enfants studieux comme toi, car, vois-tu, Petit Jean, j'aime bien la France, mais j'aime aussi ces pays lointains où j'ai souffert, que bien des Français ont arrosé de leur sang et qui sont l'avenir de notre pays.* »³⁹² En raison du nombre de soldats français qui ont sacrifié leur vie pour conquérir ces territoires, mais également en raison des promesses d'avenir, il faut tenir à l'Empire colonial. Gabriel Comparé renchérit dans l'avant- propos de son manuel de lecture : « *Dans les colonies qu'elle a fondées, dans celles qu'elle a conservées comme dans celles qu'elle a perdues, dans les champs de bataille sur terre ou sur mer, où vos pères ont versé leur sang pour sa défense ou pour sa gloire partout où je vous conduirai, et où. sont passé ses navigateurs, ses ingénieurs, ses marins et ses soldats, et où est allée aussi l'influence de sa pensée, l'action de sa science : ce sont les traces, les souvenirs de la France que vous saluerez au passage ; c'est, à chaque étape de votre voyage, dans tous les coins de l'univers la grande image de la France qui vous apparaîtra. Oui, ce doux et noble nom de la patrie, il faut qu'il fasse de plus en plus battre vos cœur ; il faut que le drapeau aux trois couleurs [...] réjouisse dès à présent vos yeux et enflamme vos courages, il faut que rien de ce qui touche aux intérêts du pays ne vous laisse indifférents, que vous soyez patriotes avant tout.* »³⁹³ L'auteur est un fervent nationaliste qui défend son choix de consacrer son ouvrage à un voyage en mer à travers les colonies françaises. Il explique que son objectif n'est pas de transporter les enfants en dehors de la France, puisque les colonies sont « *la grande image de la France* ». Il écrit que pour être un véritable patriote, il ne faut surtout pas rester indifférent aux intérêts de la nation . Ces intentions sont limpides ; en s'appuyant sur un sentiment patriotique préexistant , il veut éveiller l'amour des élèves pour les colonies et développer ainsi une « foi en l'Empire ».

391 Ibid.

392 DUMONT, *Livre de Lecture courante, Cours moyen*. Paris, Garnier, 1898, p.35.

393 COMPAYRE, *Yvan Gall*. Paris, Delplane, 1890, p.3.

CONCLUSION

Dans les écoles primaires publiques, les manuels scolaires plaident en faveur de la possession et du maintien de l'Empire colonial. En effet, les livres d'histoire, de géographie ou de lecture, regorgent d'explications sur les motivations et les enjeux de la colonisation. D'abord, les auteurs s'attachent à légitimer la politique coloniale de Jules Ferry en soulignant les intérêts que les colonies procurent à la métropole, notamment en terme de richesses et de prestige, et en trouvant des prétextes pour légitimer les nouvelles conquêtes coloniales. Toujours, afin de légitimer les démarches coloniales de la France, les manuels scolaires adoptent un point de vue européocentré pour enseigner le concept de mission civilisatrice aux enfants. Ils diffusent la théorie de l'inégalité entre les races humaines et stigmatisent les indigènes à travers des stéréotypes. Ils leur inculquent qu'en raison de leur infériorité, il est légitime de les coloniser pour les civiliser. Afin de prouver le bien-fondé de cette mission « humanitaire », les manuels scolaires véhiculent une vision idéalisée de la colonisation à travers l'image d'un empire prospère, modernisé, pacifié et civilisé par la France. Enfin, pour contribuer à la formation d'une conscience impériale, les manuels scolaires font la promotion de l'Autre France. Ils font découvrir les territoires de l'empire aux élèves afin qu'ils se les approprient. Puis, ils diffusent la notion de patriotisme colonial à travers la mise en place d'un panthéon scolaire qui célèbre les héros de l'Empire colonial français. Certains manuels scolaires vont plus loin en incitant les petits français à devenir de futurs colons. On peut donc affirmer que les manuels scolaires républicains ont relayé l'idéologie coloniale officielle. En effet, l'enseignement colonial sous la IIIe République, consiste surtout à légitimer la colonisation et à susciter l'attachement des enfants aux colonies. Ainsi, dans les manuels, le recours aux prétextes, aux anecdotes, aux réflexions et aux illustrations orientées sont fréquents. Souvent, les auteurs n'hésitent pas à partager leur point de vue et à émettre des jugements de valeur ou au contraire à se taire. Ainsi, à travers notre étude on peut avancer que les manuels scolaires ont été instrumentalisés à des fins idéologiques et qu'ils ont contribué à l'édification d'une conscience impériale. Toutefois, dans son ouvrage sur *La culture scolaire*, André Chevrel, nous met en garde sur le fait que les manuels scolaires ne reflètent pas nécessairement la réalité et qu'il faut prendre des précautions avant d'émettre des conclusions : « *Les manuels peuvent présenter des décalages par rapport aux programmes officiels et ils ne sauraient apparaître non plus comme des reflets des prescriptions, dont ils ne sont que des interprétations.* »³⁹⁴

394 CHERVEL, *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris, Belin, 1998, p.238. (Histoire de l'éducation)

De plus, il ne faut pas surestimer l'impact des manuels scolaires sur l'inconscient collectif.

En effet, de nombreux historiens soulignent que l'endoctrinement colonial des enfants s'est surtout fait en dehors de l'école, notamment par le biais de la littérature de jeunesse et des objets du quotidien. Finalement, c'est « *La création d'un environnement culturel noyé de représentations coloniales qui constitua sans doute le terreau de la conscience coloniale métropolitaine et ancre une certaine image de soi et des autres au sein de la culture de masse française.* »³⁹⁵

« *Nos procédés généralement doux et humains de colonisation[...] écartérons de nous bien des dangers de révoltes et de séparations.* »³⁹⁶ La manipulation de l'opinion publique à travers la propagande impériale a eut une ampleur considérable: alors qu'en 1880 il n'y avait pas de conscience coloniale, en 1945 la majorité de la population est convaincue de la légitimité de la colonisation, c'est d'ailleurs pour cela qu'elle aura du mal à comprendre les sursauts nationalistes dans les colonies à la veille de la décolonisation. Finalement, l'impact de l'idéologie coloniale est encore perceptible aujourd'hui. En effet, les stéréotypes et les préjugés raciaux qui ont ainsi été véhiculés par les manuels scolaires, sont encore profondément ancrés dans l'imaginaire collectif.

395 BLANCHARD, LEMAITRE, *Culture coloniale 1871-1931. La France conquise par son empire*. Paris, Autrement, 2003, p.67.

396 DUBOIS, *France et Colonies*. Masson, 1892, p.272.

BIBLIOGRAPHIE

I. SOURCES

1. Manuels d'histoire
2. Manuels de géographie
3. Manuels d'histoire-géographie
4. Manuels de lecture

II. HISTOIRE DE LA COLONISATION.

1. Généralités
2. Histoire de l'idéologie coloniale

III. ÉDUCATION ET SOCIÉTÉ

1. Histoire de l'éducation et de l'enseignement
2. Histoire des manuels scolaires et de l'enseignement de l'histoire.

I. SOURCES

1. Manuels d'histoire

BLANCHET, *Histoire de France cours moyen à l'usage de l'enseignement primaire*. Paris, Belin, 1890.

CHARPENTIER, RENAUDIN, *Cours moyen d'histoire de France*. Paris, Larousse, 1890.

DUVILLAGE, *Histoire de la France expliquée aux enfants, Histoire de la nation, Histoire de la civilisation, Cours élémentaire et moyen*. Paris, Fourault et fils, 1925.

DUVILLAGE, *Histoire de la France expliquée aux enfants. Histoire de la nation, Histoire de la civilisation, Cours élémentaire et moyen*. Paris, Fourault et fils, 1925.

GUIOT, MANE, *Histoire de France, des origines jusqu'à nos jours, Cours moyen*. Paris, Delaplane, 1919.

GUIOT, MANE, *Histoire de France, des origines jusqu'à nos jours, Cours élémentaire*. Paris, Delaplane, 1914.

LAVISSE, *La nouvelle première année d'histoire de France, Cours moyen*. Paris, Colin, 1890.

LAVISSE, *La première année d'Histoire de France, Cours élémentaire*. Armand Colin, Paris, 1888, p. 198.

LAVISSE, *Histoire de France, Cours moyen*. Paris, Colin, 1925.

LAVISSE, CONARD, *Histoire de France, Cours moyen deuxième année et certificat d'études*. Paris, Colin, 1933.

LAVISSE, *Histoire de France, Cours moyen*. Paris, Colin, 1936.

2. Manuels de géographie

AULARD, DEBIDOUR, *Histoire de France, Cours moyen*. Paris, Cornely, 1902.

BRUNHES, *Géographie*. Paris, Mame, 1930.

COLIN, FRAYSSE, *La France et ses colonies*. Paris, Colin, 1926.

COURS DE GEOGRAPHIE, *La France et ses colonies, Cours moyen*. Paris, École universelle, 1940.

DOME BEISSEIGE, *La France et ses colonies, Cours moyen*. Paris, Libraire Istra, 1930.

DUBOIS, *France et Colonies*. Paris, Masson, 1892.

FONCIN, *Géographie élémentaire des cinq parties du monde*. Paris, Colin, 1911.

KAPPELIN, *La France les colonies*. Paris, Hatier, 1925.

LEAP, BAUDRILLARD, *La France, métropole et colonies : les cinq parties du monde*. Paris, Delagrave, 1921.

3. Manuels d'histoire-géographie

BERNARD, REDON, *L'Algérie : récits historiques, observations géographiques, à l'usage des cours élémentaires et moyen des écoles primaires*. Alger, Carbinel Jules, 1925.

4. Manuels de lecture

AB DER HALDEN, LAVAUT, *Hors du nid, Lectures suivies, Cours moyen*. Paris, Bourrellet, 1945.

BRUNO, Francinet, *Livre de lecture courante, principes élémentaires de morale d'instruction civique, Cours moyen et cours supérieur*. Paris, Belin, 1896.

BRUNO, Francinet, *Livre de lecture courante, principes élémentaires de morale d'instruction civique, Cours moyen et cours supérieur*. Paris, Belin, 1932.

BRUNO, *Le tour de la France par deux enfants, Cours moyen : Devoir et patrie, Livre de lecture courante*. Paris, Belin, 1904.

BRUNO, *Les Enfants de Marcel, instruction morale et civique en action ; livre de lecture courantes, Cours moyen*. Paris, Belin et fils 1887.

CAZES, *Livre de lecture, cours moyen*. Paris, Delegrave, 1902.

COMPAYRE, *Yvan Gall, le pupille de la marine, Livre de lecture courante Cours Moyen et supérieur*. Paris, Delplane, 1890.

DUMONT, *Livre de Lecture courante, Cours moyen*. Paris, Garnier, 1898.

GUECHOT, *Par l'effort, Livre de lecture courante pour aider à la formation de la volonté*. Cours moyen, Paris, Hachette, 1909.

SEGUIN, *Histoire de trois enfants, Lecture courante, Cours moyen*. Paris, Larousse, 1927.

II. HISTOIRE DE LA COLONISATION.

1. Généralités.

ARTICLES

MANCERON, *Marianne et les colonies: Une introduction à l'histoire coloniale française*. Paris, La Découverte, 2003.

OUVRAGES

BANCEL, BLANCHARD, VERGES, *La République coloniale*. Paris, Albin Michel, 2003.

2. Histoire de l'idéologie coloniale.

BLANCHARD, BANCEL, *De l'indigène à l'immigré*. Paris, Gallimard, 1998.

BLANCHARD, LEMAITRE, *Culture coloniale 1871-1931. La France conquise par son empire*. Paris, Autrement, 2003.

BLANCHARD, LEMAITRE, *Culture impériale 1931-1961. Les colonies au cœur de la République*. Paris, Autrement, 2004.

GIRARDET, *L'idée coloniale en France de 1871 à 1962*, Paris, 1978

REYNAUD-PALIGOT, *La République raciale 1860-1930. Paradigme racial et idéologie républicaine*, Paris, PUF, 2006.

TODOROV, *Nous et les autres*. Paris, Seuil, 1989.

III. ÉDUCATION ET SOCIÉTÉ

1. Histoire de l'éducation et de l'enseignement

ARTICLES

CASPARD, LUC. *Questions sur l'enseignement primaire au XIXe siècle*. Histoire de l'éducation, n° 6, 1980. pp. 47-56.

MANCERON, *École, pédagogie et colonies*, in BLANCHARD, LEMOINE (dir.), *Culture coloniale 1871-1931*. Paris, Autrement, 2003.

OUVRAGES

CHERVEL, *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris, Belin, 1998.

2- Histoire des manuels scolaires.

ARTICLES

CHOPPIN, *L'histoire des manuels scolaires. Un bilan bibliométrique de la recherche française. Histoire de l'éducation*. n° 58, 1993, pp. 165-185.

DE COCK, *Un siècle d'enseignement du « fait colonial » dans le secondaire de 1902 à nos jours. Histoire Politique*. n°3, vol. 18, 2012, pp. 179-198.

NORA, *Ernest Lavisse, son rôle dans la formation du sentiment national. Revue historique*. Juil 1962, pp.73-106.

SEMIDEI, *De l'Empire à la décolonisation à travers les manuels scolaires français. Revue française de science politique*. n°1, 1966, pp.56-86.

OUVRAGES

AMALVI, *De l'art et la manière d'accommoder les héros de l'histoire de France : de Vercingétorix à la Révolution*. Paris, Albin Michel, 1988.

AMALVI, *Les héros de l'histoire de France*. Toulouse, Privat, 2001.

CABANEL, *Le tour de la nation par deux enfants* . Paris, Belin, 2007.

FREYSSINET-DOMINJON, *Les manuels d'histoire de l'école libre, 1882-1959 : de la loi Ferry à la loi Debré*. Paris, Armand Colin,1969.

MAINGUENEAU , *Les livres d'écoles de la IIIe République, 1870-1914. Discours et idéologie*. Paris, le Sycomore, 1979.

INDEX DES ILLUSTRATIONS

1. (p.15) BERNARD, REDON, *L'Algérie*. Alger, Carbinel Jules, 1925, p.16.
2. (p.19) COMPAYRE, *Yvan Gall, le pupille de la marine*, Paris, Delplane, 1890, p.182.
3. (p.23) COLIN, FRAYSSE, *La France et ses colonies*. Paris, Colin, 1926, p.54.
4. (p.23) COMPAYRE, *Yvan Gall*, Paris, Delplane, 1890 p.184.
5. (p.25) COLIN, FRAYSSE, *La France et ses colonies*. Paris, Colin, 1926, p.36.
6. (p.30) BERNARD, REDON, *L'Algérie*. Alger, Carbinel Jules, 1925, p.82.
7. (p.31) BRUNO, *Le tour de la France par deux enfants* Paris, Belin, 1904, p.188.
8. (p.31) COMPAYRE, *Yvan Gall*. Paris, Delplane, 1890, p.227.
9. (p.31) Ibid.
10. (p.35) BERNARD, REDON, *L'Algérie*. Alger, Carbinel Jules, 1925, p.82.
11. (p.35) COMPAYRE, *Yvan Gall*. Paris, Delplane, 1890, p.162.
12. (p.39) Ibid.
13. (p.42) AULARD, DEBIDOUR, *Histoire de France*. Paris, Cornely,1902, p.123.
14. (p.45) BERNARD, REDON, *L'Algérie*. Alger, Carbinel Jules, 1925, p.80.
15. (p.46) Ibid.p.76.
15. (p.47) Ibid p.81.
17. (p.49) AULARD, DEBIDOUR, *Histoire de France*. Paris, Cornely,1902, p.114.
18. (p.46) BERNARD, REDON, *L'Algérie*. Alger, Carbinel Jules, 1925, p.40.
19. (p.51) Ibid.p.40.
20. (p.54) Ibid. p.48.
21. (p.58) Ibid.p.49.
22. (p.58) Ibid. p.40.
23. (p.59) Ibid. p.40.
- 24 .p.(59) AULARD, DEBIDOUR, *Histoire de France, Cours moyen*. Paris, Cornely,1902, p.123.
- 25.(p.65) COMPAYRE, *Yvan Gall*. Paris, Delplane, 1890, p.200.
26. (p.65) AULARD, DEBIDOUR, *Histoire de France, Cours moyen*. Paris, Cornely,1902, p.123.

27. (p.66) BERNARD, REDON, *L'Algérie*. Alger, Carbinel Jules, 1925, p.56.
28. (p.68) KAPPELIN, *La France les colonies*. Paris, Hatier, 1925, p.52.
29. (p.70) BERNARD, REDON, *L'Algérie*. Alger, Carbinel Jules, 1925, p.66.
30. (p.73) COMPAYRE, *Yvan Gall*. Paris, Delplane, 1890, p.198.
31. (p.77) DUVILLAGE, *Histoire de la France*, Paris, Fourault et fils, 1925, p.238.
32. (p.78) DUVILLAGE, *Histoire de la France*, Paris, Fourault et fils, 1925, p.238.
33. (p.80) BERNARD, REDON, *L'Algérie*. Alger, Carbinel Jules, 1925, p.29.
34. (p.80) COMPAYRE, *Yvan Gall*. Paris, Delplane, 1890, p.191.
35. (p.81) BERNARD, REDON, *L'Algérie*. Alger, Carbinel Jules, 1925, p.29.
36. (p.82) BLANCHET, *Histoire de France* . Paris, Belin, 1890. p.231.
37. (p.93) BERNARD, REDON, *L'Algérie*. Alger, Carbinel Jules, 1925, p.46.
38. (p.94) Ibid. p.76.