



VOIE GÉNÉRALE

2^{DE}

1^{RE}

T^{LE}

Histoire

ENSEIGNEMENT

COMMUN

THÈME 3 : LA TROISIÈME RÉPUBLIQUE AVANT 1914 - UN RÉGIME POLITIQUE, UN EMPIRE COLONIAL

SOMMAIRE

<i>Axes majeurs et problématique générale du thème</i>	3
<i>Axes majeurs</i>	3
<i>Problématique générale</i>	3
<i>Chapitre 1. La mise en œuvre du projet républicain</i>	3
<i>Enjeux du chapitre</i>	3
<i>Insertion possible des points de passage et d'ouverture</i>	5
<i>Capacités et méthodes : exemple</i>	9
<i>Chapitre 2. Permanences et mutations de la société française jusqu'en 1914</i>	10
<i>Enjeux du chapitre</i>	10
<i>Insertion possible des points de passage et d'ouverture</i>	12
<i>Capacités et méthodes : exemple</i>	15
<i>Chapitre 3. Métropole et colonies</i>	16
<i>Enjeux du chapitre</i>	16
<i>Capacités et méthodes : exemple</i>	21
<i>Pièges à éviter</i>	22
<i>Pour aller plus loin</i>	22
<i>Ouvrages généraux</i>	22
<i>Pour approfondir</i>	23

Chapitre 1. La mise en œuvre du projet républicain

Objectifs	<p>Ce chapitre vise à montrer la manière dont le régime républicain se met en place et s'enracine ainsi que les oppositions qu'il rencontre.</p> <p>On peut mettre en avant :</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1870-1875 : l'instauration de la République et de la démocratie parlementaire ; • l'affirmation des libertés fondamentales ; • le projet d'unification de la nation autour des valeurs de 1789 et ses modalités de mise en œuvre (symboles, lois scolaires...); • les oppositions qui s'expriment (courants révolutionnaires, refus de la politique laïque par l'Église catholique, structuration de l'antisémitisme autour de l'affaire Dreyfus, nationalisme...); • le refus du droit de vote des femmes.
Points de passage et d'ouverture	<ul style="list-style-type: none"> • 1871 – Louise Michel pendant la Commune de Paris. • 1885 – Les funérailles nationales de Victor Hugo. • 1905 – La loi de séparation des Églises et de l'État : débats et mise en œuvre.

Chapitre 2. Permanences et mutations de la société française jusqu'en 1914

Objectifs	<p>Ce chapitre vise à montrer les spécificités de la société française, qui connaît une révolution industrielle importante tout en demeurant majoritairement rurale.</p> <p>On peut mettre en avant :</p> <ul style="list-style-type: none"> • l'industrialisation et les progrès techniques ; • la question ouvrière et le mouvement ouvrier ; • l'immigration et la place des étrangers ; • l'importance du monde rural et ses difficultés ; • l'évolution de la place des femmes.
Points de passage et d'ouverture	<ul style="list-style-type: none"> • 1891 – La fusillade de Fourmies du 1^{er} mai. • Les expositions universelles de 1889 et 1900. • Le Creusot et la famille Schneider.

Chapitre 3. Métropole et colonies

Objectifs	<p>Ce chapitre vise à étudier la politique coloniale de la III^e République, les raisons sur lesquelles elle s'est fondée, les causes invoquées par les républicains. Le contexte international de cette politique est également étudié, ainsi que ses effets dans les territoires colonisés.</p> <p>On peut mettre en avant :</p> <ul style="list-style-type: none"> • l'expansion coloniale française : les acteurs, les motivations et les territoires de la colonisation ; • les débats suscités par cette politique ; • les chocs entre puissances occasionnés par cette expansion ; • le cas particulier de l'Algérie (conquête de 1830 à 1847), organisée en départements français en 1848 ; • le fonctionnement des sociétés coloniales (affrontements, résistances, violences, négociations, contacts et échanges).
Points de passage et d'ouverture	<ul style="list-style-type: none"> • 1887 – Le code de l'indigénat algérien est généralisé à toutes les colonies françaises. • 1898 – Fachoda, le choc des impérialismes. • Saïgon, ville coloniale.

Axes majeurs et problématique générale du thème

Axes majeurs

Moment fondateur de notre culture démocratique, la III^e République est un objet historique toujours délicat à enseigner, car sa longévité donne l'impression d'un régime stable et pérenne dès 1875. Cette lecture à rebours masque, en réalité, la fragilité du consensus autour d'un système républicain secoué par de multiples crises et contestations politiques remettant régulièrement en cause sa légitimité, avant même l'épreuve que représente la Grande Guerre. La force du régime réside cependant dans sa capacité à évoluer et à maîtriser ce que l'historien Arnaud-Dominique Houte nomme le *dissensus*, à savoir l'expression de désaccords et d'oppositions à l'intérieur d'un même cadre politique. C'est cette plasticité qui permet l'enracinement du régime, qu'il convient de retranscrire à travers les chapitres proposés à l'étude.

Il importe cependant de ne pas nier les limites de l'intégration républicaine et ses impasses. Par l'articulation entre l'empire colonial et la République dans le même thème, ce qui n'était pas l'approche des précédents programmes, le professeur est invité à questionner les valeurs du régime, mises en avant et analysées dans le premier chapitre, au prisme du « code » de l'indigénat et en souligner les contradictions. La III^e République, loin d'être un astre mort, demeure donc objet de débats et suscite des questions socialement vives : définition et mise en place de la laïcité, maintien des femmes à l'écart de la citoyenneté, colonisation, etc. Autrement dit, son enseignement doit lui-même reposer sur une forme de maîtrise républicaine du *dissensus*.

Problématique générale

Comment la III^e République, malgré des tensions non résolues et des oppositions toujours fortes, forge-t-elle une culture républicaine commune, fondée sur une lecture libérale des principes hérités de la Révolution française ? Pourquoi ce régime émancipateur poursuit-il cependant la politique coloniale des régimes non démocratiques qui l'avaient précédé ?

Chapitre 1. La mise en œuvre du projet républicain

Enjeux du chapitre

Comme indiqué dans les termes du programme, il n'est plus question aujourd'hui d'évoquer le « modèle républicain », mais plutôt d'inscrire l'histoire de la III^e République dans un rapport dialectique avec les « oppositions » qu'elle rencontre. Pas de catéchisme républicain donc, ni d'histoire téléologique qui naturaliserait le régime républicain en en faisant le seul aboutissement institutionnel et politique possible d'un peuple français forcément épris de libertés et d'égalité. Ce régime a dû convaincre pour s'imposer, et c'est cet itinéraire peu linéaire qui fait passer les républicains de l'opposition à la direction du pays que le programme invite donc à étudier. Il s'agit également de replacer ce processus dans la durée du programme, afin de faire comprendre aux élèves pourquoi le régime républicain, après avoir échoué à deux reprises, parvient cette fois à s'implanter dans la durée.

Dès l'origine, la tâche est complexe, puisque malgré la proclamation parisienne de la République le 4 septembre 1870, les monarchistes, qui représentent le camp de

la paix alors que le gouvernement provisoire républicain, dit « gouvernement de la Défense nationale », a d'abord tenté de prolonger la guerre, remportent les élections du 8 février 1871. De plus, la véritable guerre civile à laquelle a donné lieu la Commune de Paris, de mars à mai 1871, renvoie l'image d'un « parti » républicain déchiré entre l'extrême gauche et la gauche de l'époque.

Aussi, face au déficit de confiance des masses rurales, l'instauration de la démocratie nécessite de la part des républicains une clarification sur le plan social et une rupture avec des lectures plus radicales de la République. Le parcours de Léon Gambetta depuis la chute de l'Empire peut illustrer facilement cette stratégie de prise de pouvoir où il s'agit de convaincre les Français que le parti de l'ordre et de la conservation sociale est désormais le parti de la République. Son discours de Bordeaux en juin 1871 tente de s'appuyer sur la majorité sociologique du pays en séduisant les paysans, alors que celui de Grenoble, le 26 septembre 1872, met en avant l'avènement d'une « couche sociale nouvelle », les classes moyennes. Ces différentes prises de parole prouvent qu'il souhaite élargir la base sociale d'une future république. La victoire aux élections législatives de 1876, confirmée après les élections qui suivent la dissolution du 16 mai 1877 par le président Mac-Mahon, atteste que cet opportunisme des républicains a payé. Un tel vote témoigne également de la sécularisation des esprits puisqu'une grande partie des catholiques vote contre les candidats issus de ce qui fut l'« ordre moral ». Le spectacle de la division entre les monarchistes contribue également à convaincre la majorité des Français que le régime républicain est désormais le plus crédible.

Malgré cette victoire et la prise de contrôle entre 1876 et 1879 de toutes les institutions nées du compromis constitutionnel de 1875 entre monarchistes modérés et républicains (Chambre des députés, Sénat, présidence de la République), les dirigeants républicains, durablement marqués par l'échec de 1848, continuent aux moins jusqu'aux années 1910 à éprouver un sentiment de précarité, sentiment ravivé par les multiples crises qui agitent la III^e République. En effet, la politisation des populations au tournant des deux siècles n'a jamais signifié qu'elle se faisait durablement au profit des républicains. D'ailleurs, lors des élections législatives de 1885, on invente le désistement républicain au second tour afin d'éviter une consolidation du camp conservateur hostile à la République, preuve que les opposants au régime ne désarment pas et disposent d'une base électorale.

Au-delà des considérations électorales, l'enjeu de la mise en œuvre du projet républicain est plus large : il s'agit par des médiations abstraites (symboles, espace-temps républicain, art et littérature républicains), par l'action d'institutions à portée éducative (École, service militaire, musées) et par la mise en œuvre concrète de nouveaux droits démocratiques (l'affirmation des libertés fondamentales à travers une série de lois), non seulement de susciter l'adhésion des masses, mais également de faire de la République un objet d'appropriation collective. La République ne doit plus apparaître comme un camp politique, mais doit devenir l'incarnation presque naturelle de la nation, rendant par conséquent l'alternative au régime presque impensable. C'est ainsi que s'implante une culture républicaine.

Enraciner la République dans la durée pour assurer sa survie transgénérationnelle suppose dès lors de la rendre évidente, car quotidienne, par l'action de tout un personnel dévoué à sa cause (instituteurs, gardiens de la paix, maires, etc.). Ces

Retrouvez éducol sur



véritables *missi dominici* de la cause républicaine doivent agir de telle sorte que l'État qu'ils représentent se distingue des gouvernements autoritaires par sa capacité à obtenir le consensus plutôt qu'imposer ses politiques par la seule force. Enfin, l'avantage d'un régime démocratique sur d'autres systèmes politiques est d'être toujours porteur de promesses politiques : la démocratisation est en quelque sorte toujours inachevée, car on peut toujours l'étendre à de nouveaux domaines, à de nouvelles populations. Elle justifie le combat politique permanent pour concrétiser des idéaux sans cesse renouvelés. Ainsi Jean Jaurès peut-il espérer que la République accouchera finalement du socialisme, tandis que les radicaux espèrent un consensus social laïque et que les républicains de gouvernement (qu'on appellera « opportunistes ») voient une République héritière des grandeurs de la France et accroissant le rayonnement international de celle-ci.

Reste que le programme, en évoquant le « refus du vote des femmes », invite à dépasser la seule réflexion générale sur l'intégration politique des masses. Il s'agit donc de s'ouvrir à des questionnements critiques sur des catégories de population qui, à des degrés et selon des modalités divers, sont exclues du champ politique sans pour autant disparaître de l'espace public, au premier rang desquelles les femmes. On peut évoquer les campagnes suffragistes de Maria Deraismes et Léon Richer en 1872 ou, plus tard, celles d'Hubertine Auclert, qui forge d'ailleurs le mot de « féminisme ». Notons toutefois que si la peur du vote clérical à travers l'influence supposée de l'Église sur les femmes se conjugue à une misogynie évidente des élites républicaines pour bloquer toute évolution, cette exclusion n'aboutit à aucune théorisation ni systématisation. Ainsi l'indique l'octroi de responsabilités « citoyennes » à des femmes, à travers l'autorisation qui leur est faite d'adhérer à un syndicat (1884), y compris sans l'accord du mari, ou de voter en 1907 aux élections prud'homales. La philosophe Geneviève Fraisse en déduit que la République ne crée pas de système délibéré d'exclusion des femmes, mais plutôt une dynamique d'omission.

Problématique possible

Comment la République s'est-elle installée durablement en France et a-t-elle triomphé de ses opposants à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e siècle ?

Insertion possible des points de passage et d'ouverture

1871 – Louise Michel pendant la Commune de Paris

Ce point de passage et d'ouverture introduit à l'histoire de la Commune puisque Louise Michel en est une des incarnations les plus célèbres. Cela nécessite un point sur cette révolution parisienne pour comprendre la place qu'y occupe cette femme politique. L'assemblée communale ou Commune rassemble 62 membres élus, dont, notons-le, 25 ouvriers. Il s'agit d'un groupe composite : vieux jacobins inspirés par la République de l'an II, blanquistes, socialistes dont certains comme Eugène Varlin sont membres de la Première Internationale, anarchistes proudhoniens, etc. Cette situation rend d'emblée l'interprétation problématique : en effet, sur la question de la propriété privée, du renforcement ou du dépérissement de l'État, de l'idée républicaine, les désaccords idéologiques sont nombreux et les tâtonnements se multiplient. Ainsi, plusieurs traditions historiographiques existent pour désigner ce que furent les communards : certaines les considèrent comme l'émanation d'une conscience de classe prolétarienne en construction alors que d'autres les perçoivent comme le reliquat d'un socialisme dépassé à l'aube de la diffusion du marxisme à une grande échelle.

Louise Michel personifie bien les difficultés à qualifier l'idéologie des insurgés. À cette époque, elle n'est pas encore anarchiste, mais elle est proche du blanquisme, soit une idéologie révolutionnaire qui prône le renversement du régime bourgeois par la force pour instaurer une république sociale. Aussi, son combat, comme celui de beaucoup de communards, ne vise pas à instaurer le socialisme et une dictature du prolétariat telle que prônée par Karl Marx, mais tente plutôt de mettre en œuvre un projet républicain radical, fondé sur une démocratie directe, sociale et anticléricale (séparation de l'Église et de l'État, instruction laïque, gratuite et obligatoire, etc.). « Ô la *Res publica* que nous rêvions comme elle était grande et belle ! » écrira-t-elle plus tard dans ses *Souvenirs*.

Jérôme Grondeux constate qu'avec les exécutions des communards (entre 7 000 et 15 000 morts lors de la semaine sanglante selon les estimations de Robert Tombs) ou leur arrestation et leur exil, c'est à la fois une certaine idée de la République qui est frappée, mais aussi une stratégie révolutionnaire pour imposer la démocratie par l'insurrection héritée de 1792¹. L'opposition entre les deux visions de la République que les élèves ont pu observer tout au long du programme est tranchée de façon tragique, ce règlement affichant dans le même temps la capacité d'un régime républicain (même si dominé par les conservateurs) à garantir l'ordre public, y compris par la force. Désormais, République et révolution se dissocient. Le parcours de Louise Michel peut donc être lu en classe comme la personnification de cet échec des révolutionnaires, quand bien même certains de leurs objectifs démocratiques seront accomplis par la suite. Elle tire cependant de cette expérience singulière une œuvre littéraire et militante qui, après coup, façonnera une mémoire de la Commune encore active aujourd'hui dans une partie de la population.

La célébrité qu'elle acquiert de son vivant, en particulier en raison de son attitude de révolutionnaire irréprochable lors de son procès, fait d'elle non seulement une icône politique de ce que l'on pourrait qualifier l'extrême gauche de l'époque, mais fascine également la presse conservatrice. Sidonie Verhaeghe, qui a consacré sa thèse à l'image de Louise Michel², constate que les contemporains ont bien du mal à intégrer cette intellectuelle militante et combattante à une lecture genrée de la politique. Ainsi, certains journaux qui lui sont hostiles l'accusent d'avoir participé à la Commune par goût du paraître !

Ce point de passage et d'ouverture est donc aussi l'occasion de travailler avec les élèves sur la place des femmes en politique en cette fin de XIX^e siècle. À l'image de Louise Michel, les Parisiennes sont, en effet, pleinement actrices de l'insurrection et la Commune propose, par ailleurs, d'égaliser les conditions entre les hommes et les femmes dans un certain nombre de domaines (égalité de traitement entre instituteurs et institutrices, par exemple). Toutefois, l'historien Robert Tombs, dans un récent ouvrage, tempère quelque peu certaines analyses en montrant que si les femmes sont certes nombreuses, elles agissent surtout à la base du mouvement et ne font pas partie des instances dirigeantes.

Il n'en demeure pas moins que la popularité et la visibilité de Louise Michel dans l'espace public, et cela jusqu'à sa mort, sont tout à fait singulières pour une figure

1. Jérôme Grondeux, *La France entre en République, 1870-1893*, Paris, Le Livre de Poche, 1999.

2. Sidonie Verhaeghe, *Vive Louise Michel ! Célébrité et postérité d'une figure anarchiste*, Vulaines-sur-Seine, Éditions du Croquant, coll. « Sociologie historique », 2021.

féminine. Surtout, cette politisation sert à la fois les promoteurs socialistes de l'égalité hommes/femmes comme leurs adversaires, lesquels campent Louise Michel en un personnage hystérique, « Vierge rouge » associée au sang et au feu de l'incendie criminel, ce qui peut permettre d'élargir la réflexion au mythe de la « pétroleuse ». Ils nient aussi sa féminité en la masculinisant afin de dénoncer son caractère « antinaturel ». L'enseignant peut donc tout à fait envisager de partir des caricatures hostiles à Louise Michel pour introduire le thème sur le « refus du vote des femmes ».

1885 – Les funérailles nationales de Victor Hugo

Ce point de passage et d'ouverture est l'occasion d'étudier un grand rituel républicain, qui est aussi un « événement monstre » rassemblant deux millions de personnes, afin d'en comprendre la signification politique (la recherche de légitimité d'un régime encore neuf et fragile), mais aussi de saisir, à travers le Panthéon, comment s'enracine une mémoire républicaine.

Héros républicain, exilé volontaire au moment de l'Empire, écrivain renommé, Victor Hugo a droit à sa mort aux honneurs d'une République désormais installée qui trouve l'occasion, à travers le grand homme, de se célébrer elle-même comme protectrice du génie français. Rendre ainsi hommage à un individu qui n'est pas membre du gouvernement ou de l'armée tranche effectivement avec les pratiques des régimes précédents : désormais, la grandeur de la Patrie peut s'incarner dans des figures citoyennes et pacifiques qui œuvrent pour la science (ainsi de Louis Pasteur en 1895) ou les arts. La République se présente ainsi comme le régime du progrès humain.

Les organisateurs de la cérémonie constituent délibérément ce que nous pourrions appeler, à la suite de Pierre Nora, un lieu de mémoire. Avec Hugo, figure révéralée au-delà du cercle républicain, c'est l'unanimité nationale qui est recherchée, et ceci à un moment stratégique : l'économie périclité et le gouvernement Ferry vient d'être renversé en raison de sa politique coloniale. Il convient donc d'utiliser ce rituel funéraire pour fédérer les Français autour d'une icône républicaine.

Obsèques civiles, funérailles nationales votées par la Chambre et le Sénat, nouvelle sécularisation du Panthéon (qui était redevenu une église en 1851) pour accueillir le corps du poète : l'ensemble de ces décisions va dans le sens d'une républicanisation de l'espace public et d'une laïcisation des rites funéraires. Dans son testament de 1883, Hugo, après avoir rappelé qu'il croyait en Dieu, avait en effet refusé l'oraison de quelque Église que ce soit. Il avait aussi voulu transformer ces funérailles, qu'il présentait nationales, en un moment d'éducation républicaine. Dans son testament de 1881, il avait ainsi désigné Jules Grévy, Léon Say et Léon Gambetta, respectivement présidents de la République, du Sénat et de la Chambre, comme ses exécuteurs testamentaires.

Pour traiter ce point de passage, l'étude en classe du parcours du convoi funèbre à partir d'un plan de Paris paraît tout indiquée. Un tel travail permet de montrer que les autorités républicaines veillent à ne pas honorer un Hugo trop à gauche alors que le vieil homme avait eu des sympathies pour la Commune : le cortège évite, par conséquent, les quartiers populaires de la capitale où l'on pourrait brandir le drapeau rouge, et passe dans les beaux quartiers, évitant d'ailleurs la cathédrale Notre-Dame. En effet, en décidant de séculariser à nouveau le Panthéon, le gouvernement provoque, de surcroît, une polémique avec la droite catholique, polémique qui lui sert à rassembler son camp dans une période de doute, autour d'un symbole hérité de

Retrouvez éducol sur



la Révolution. Enfin, en exposant le corps dans un immense catafalque sous l'Arc de Triomphe, les autorités transforment un monument napoléonien consacré à la Grande Armée en un symbole républicain dédié à la gloire d'un civil. Une sorte de sacralité républicaine fondée sur une transcendance sans Dieu et la sécularisation des pratiques de deuil catholiques (cortège, catafalque) émergent alors, participant du projet de mettre en scène le lien entre République et nation comme indissoluble.

1905 – La loi de séparation des Églises et de l'État : débats et mise en œuvre

Ce point de passage et d'ouverture ne peut s'enseigner sans être intégré à une temporalité plus longue, dans la mesure où la politique de laïcisation débute dès les années 1880 : laïcisation de l'Université en 1880, laïcisation des cimetières en 1881, école primaire laïque en 1882, divorce autorisé en 1884 et fin des prières publiques, laïcisation des personnels enseignants en 1886, etc. Cette offensive laïque cesse avec la possibilité du ralliement des catholiques à la République, marquée par l'encyclique de Léon XIII « Au milieu des sollicitudes » de 1892. Ainsi, en 1894, Eugène Spuller, ministre de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Cultes, se félicite à la Chambre de « l'esprit nouveau » qui caractérise désormais les relations entre l'Église et l'État.

L'affaire Dreyfus radicalise cependant une partie de l'opinion catholique. Le dénouement de l'affaire et les victoires électorales des républicains, en particulier des radicaux, provoquent par contrecoup des mesures anticléricales. Ainsi de l'exclusion des congrégations religieuses de la liberté d'association mise en place par la loi de 1901 : contrairement aux autres associations, elles sont soumises à un régime d'autorisation préalable. En 1904, il leur est cette fois interdit d'enseigner. Ce faisant, la République combat à nouveau ce cléricalisme présenté comme l'intervention de l'Église dans la sphère politique et désigné en son temps par Gambetta comme l'ennemi. La politique du président du Conseil, Émile Combes, anticléric convaincu, qui applique la loi de 1901 de manière extrêmement sévère, ainsi que les maladresses du Vatican amènent finalement à une rupture entre l'État et l'Église, ouvrant des débats au sein même des républicains. Clemenceau, Briand et Jaurès pointent le risque d'une dérive vers l'anti-religion, posant la question de la liberté de conscience, et se lancent dans un travail de compromis qui aboutit à la loi de décembre 1905.

Pour aborder ce point, on peut donc reconstituer en classe une partie des débats parlementaires qui précèdent le vote de la loi afin de montrer que le rapport présenté par Aristide Briand est une solution de compromis : « vous voulez une loi qui soit braquée sur l'Église comme un révolver ? Ah vous serez bien avancé quand vous aurez fait cela ! Et si l'Église ne l'accepte pas votre loi ? », répond-il à ceux qui refusent les accommodements. Briand souhaite un texte acceptable pour les catholiques quitte à provoquer l'ire d'une partie de la gauche à la Chambre. Pour comprendre l'esprit de 1905 et les arguments portés, souvent de haute volée, par les uns et les autres, on peut s'aider du film *La Séparation* de François Hanss, sorti en 2005, qui reconstitue une partie de ces discussions. Il est aussi envisageable de s'appuyer sur le projet de séparation élaboré par Briand, dont des extraits sont disponibles sur le site Internet de l'Assemblée nationale.

La loi forge en premier lieu une neutralité par abstention (« la République ne reconnaît aucun culte ») qui met fin au régime concordataire et au budget des cultes, mais qui temporise en accordant des avantages fiscaux aux associations reconnues comme culturelles et en laissant l'usage des bâtiments religieux construits avant 1905 aux

Retrouvez éduscol sur



Églises, bien que ces édifices soient déclarés propriétés publiques. De même, malgré des tensions fortes lors de la querelle des inventaires, la volonté demeure d'éviter une confrontation directe, comme le résume le mot de Clemenceau : « La question de savoir si l'on comptera ou ne comptera pas les chandeliers dans une église ne vaut pas une vie humaine ».

Neutralité positive aussi puisque le paradoxe veut qu'au moment où l'État se sépare de l'Église, la loi crée un ministère des Cultes afin de prendre en compte la situation des religions. Surtout, l'article premier de la loi est la réaffirmation de la liberté de conscience et du libre exercice des cultes. La crise des inventaires, qui a suivi le vote de la loi, ne doit donc jamais faire oublier que l'État laïque entend protéger la pratique religieuse contre une lecture extensive de la loi. Par exemple, en 1909, quand le maire de Sens interdit les manifestations religieuses à l'occasion des convois funèbres, au prétexte que ce convoi passe sur la voie publique, le Conseil d'État casse l'arrêté municipal, l'institution jugeant que puisque de telles manifestations ne gênent pas l'ordre public, la décision du maire ne respecte pas la liberté religieuse définie dans l'article 1^{er} de la loi de 1905.

Il n'en reste pas moins que, suivant la ligne pontificale, l'Église catholique refuse la constitution des associations cultuelles. La loi de Séparation ne sera donc pleinement appliquée qu'en 1923, après des négociations avec le pape et la mise en place d'associations diocésaines présidées par les évêques.

Capacités et méthodes : exemple

Mettre un événement ou une figure en perspective.
Savoir lire, comprendre et apprécier un document iconographique.
Procéder à l'analyse critique d'un document selon une approche historique.

Analyser un document mettant en scène le discours républicain au moment de l'affirmation de la III^e République et le mettre en perspective avec les évolutions du régime est un moyen efficace de montrer comment les républicains parviennent à implanter le régime et ses valeurs et à réussir là où leurs prédécesseurs avaient échoué. Un document comme la lithographie [*La République triomphante préside à la grande fête nationale du 14 juillet 1880*](#), qui évoque la première célébration officielle du 14 juillet comme fête nationale, constitue un support d'étude pertinent.

Le travail peut intervenir après une première partie sur la décennie 1870, ce qui aura permis d'évoquer la Commune de Paris ainsi que les difficultés que les républicains ont dû surmonter pour s'imposer au pouvoir après la défaite de 1870-1871 et l'effondrement de l'Empire.

Le professeur commence par présenter la lithographie et demande aux élèves de recenser les différents symboles présents sur le document et d'en expliquer l'origine et le sens. Cela permet de remobiliser des éléments sur tout le programme, de la Révolution à la Commune (à travers le retour des exilés), afin de replacer la construction de ce discours républicain dans la longue durée. Il interroge ensuite les élèves sur le but de ce document, dans le contexte de 1880, et sur les choix mis en avant :

- le rappel de la prise de la Bastille souligne la référence à la Révolution française, mais à celle de 1789, vue comme plus modérée et centrée sur la liberté individuelle, que figure également le bonnet phrygien, et qui se relie à la fête de la Fédération de 1790;
- l'image du défilé militaire, et du président Jules Grévy remettant les drapeaux aux régiments, avec la volonté de valoriser l'armée tout en soulignant, par cette mise en scène, sa soumission au pouvoir républicain;
- le retour des exilés de la Commune, associé à l'idée de réconciliation nationale autour des valeurs de la nouvelle République.

Tout ceci permet donc de donner les bases du discours républicain, ce sur quoi il repose et la façon dont il cherche à incarner une forme de compromis reposant sur un lien indéfectible entre nation, république et démocratie. Le professeur fait ainsi de cette analyse le support de son cours, à travers plusieurs axes :

- comprendre la façon dont ce discours s'applique, à travers les différentes lois sur les libertés fondamentales, l'école, l'armée, mais aussi à travers des moments mettant en scène ce discours (le point de passage et d'ouverture sur les funérailles nationales de Victor Hugo peut ainsi être mis en regard de l'affiche);
- confronter ce discours aux oppositions qui demeurent, en évoquant à la fois l'opposition nationaliste et antiparlementaire (une affiche ou un discours boulangiste, par exemple), mais également l'opposition de gauche (un texte de Jaurès, par exemple);
- s'appuyer sur un moment de tension, qui met à l'épreuve ce discours républicain et souligne son implantation, pour souligner ce qui n'est pas négociable et ce qui relève du compromis. L'Affaire Dreyfus ou la loi de 1905 permettent cette mise en perspective.

Chapitre 2. Permanences et mutations de la société française jusqu'en 1914

Enjeux du chapitre

Si l'on reprend l'analyse de l'historien François Caron, inspirée par les thèses de Joseph Schumpeter, des innovations d'ampleur (la chimie organique, le moteur à explosion, l'électricité) modifient le système technique à la fin du XIX^e siècle, suscitant des procédés de fabrication inédits et mobilisant de nouvelles formes d'énergie (électricité, essence). Ces avancées génèrent elles-mêmes d'autres innovations (téléphone électrique, tramway électrique) ainsi que de nouveaux besoins et de nouvelles formes de consommation. Qualifiés de seconde révolution industrielle, ces changements profonds engendrent une nouvelle société qui se caractérise entre autres par l'essor du prolétariat industriel. Ces évolutions sont ici à mettre en perspective

Retrouvez éducol sur



avec celles mentionnées dans le thème précédent, afin de continuer la réflexion sur la notion de modernisation de l'économie et de la société, pour en souligner les avancées, les contradictions et les tensions.

Il est d'abord nécessaire d'évoquer à grands traits les évolutions qui se font jour. L'unification du marché par le chemin de fer (dans le cadre du programme de travaux publics dit « plan Freycinet » de 1878 qui veut désenclaver les campagnes par le train) et le libre-échange négocié avec le Royaume-Uni (traité Cobden-Chevalier de 1860) exposent l'économie rurale à la concurrence internationale, ce qui la met en difficulté (ruine de l'industrie rurale³, stagnation du produit agricole, baisse du pouvoir d'achat, chômage). Cette crise des terroirs, contemporaine de la grande dépression de 1873-1896, provoque un exode rural vers les villes. Les paysans deviennent des ouvriers à temps complet, sans pour autant mettre fin à une singularité française puisque, comparée à des puissances industrielles comme le Royaume-Uni ou l'Allemagne, la majorité de la population demeure rurale longtemps, jusqu'en 1931. D'ailleurs, comme le constatent Emmanuel Fureix et François Jarrige dans leur ouvrage sur le XIX^e siècle⁴, persistent au sein de cette France du développement industriel des territoires hybrides où l'industrie rurale se maintient et s'adapte sans bouleversement à la nouvelle donne économique, comme la lunetterie autour de Morez dans le Haut-Jura.

Toujours est-il que la grande industrie profite de la situation nouvelle pour modifier les conditions d'emploi des ouvriers, en fixant, enracinant et encadrant une main d'œuvre sur des sites industriels qui fonctionnent de plus en plus sur le modèle militaire. C'est l'essor des grandes usines – même si ce phénomène reste limité comparé à d'autres pays (en 1901, 57 établissements comptent plus de 2 000 ouvriers) – et des cités ouvrières situées à proximité.

Cette restructuration du monde du travail montre que la France de la veille de la Première Guerre mondiale n'est plus celle de la fin du Second Empire. Il s'agit donc dans ce chapitre de montrer comment la III^e République se trouve contrainte d'accompagner ces transformations sociales de grande ampleur. Si la République protège ses agriculteurs, dont le vote lui est vital, avec la mise en œuvre de tarifs protectionnistes, et si elle soutient également ses industriels au nom de la prospérité économique, elle se montre en revanche incapable de satisfaire pleinement les revendications ouvrières. Le régime républicain n'abolit pas, en effet, les distinctions et inégalités sociales, mais défend une approche méritocratique individualiste, décevant dès lors les attentes d'une partie des classes populaires qui souhaitent une république plus sociale. Les lois sur le sujet sont rares (loi de 1874 interdisant le travail des enfants avant 12 ans, création d'une inspection du travail, etc.), même si une timide évolution se fait jour à partir de 1899 avec le gouvernement de défense républicaine et l'entrée du socialiste Millerand au gouvernement (direction du travail au ministère du Commerce, loi qui limite la durée du travail à 11 heures ou 12 heures par jour suivant les cas).

En définitive, les effets de la seconde révolution industrielle sur la société modifient les liens tissés entre les Français et le régime républicain et font émerger de nouvelles

3. Dispersion de l'industrie textile au sein du monde rural intégrée au foyer domestique et qui se pratique sur les temps morts du cycle agricole afin de bénéficier d'un revenu d'appoint.

4. Emmanuel Fureix et François Jarrige, *La modernité désenchantée. Relire l'histoire du XIX^e siècle français*, La Découverte, 2015, rééd. 2020.

problématiques sur le rôle de l'État : celui-ci doit-il tenir compte des conflits de classe générés par la société industrielle et les arbitrer, ou doit-il continuer à les ignorer, considérant que l'ordre républicain n'a pas à défendre les catégories particulières (logique de classes sociales), mais l'intérêt général, et au nom d'une vision libérale de l'économie amenant à y limiter au maximum l'intervention de l'État ?

Problématique possible

Comment la République a-t-elle pris en considération les mutations de la société française entre 1870 et 1914 ?

Insertion possible des points de passage et d'ouverture

1891 – La Fusillade de Fourmies du premier mai

Ce point de passage et d'ouverture, en traitant de l'épisode tragique de la fusillade de Fourmies le 1^{er} mai 1891, montre que les contestations ouvrières existent et qu'elles se confrontent parfois violemment avec les forces de sécurité républicaines. « C'est le quatrième état qui s'est levé », s'écrie Clemenceau au sujet des manifestants, preuve que les bouleversements sociaux et économiques nés de la seconde révolution industrielle sont immédiatement traduits en considérations politiques et que, au-delà de la réponse répressive, elle pose la question aux dirigeants de la régulation des luttes sociales.

Toujours est-il que cet événement, en raison de ses modalités d'action (grève, manifestation), de ses protagonistes, de son contexte international (l'Internationale appelle les organisations ouvrières du monde entier à agir pour obtenir la journée de 8 heures), de ses revendications et de sa symbolique (le premier mai) permet de travailler avec les élèves sur l'essor du mouvement ouvrier.

Les républicains espéraient que la loi sur les syndicats de 1884 amènerait à une forme de pacification des conflits du travail, par l'émergence d'une culture de la négociation propre à une démocratisation sociale qui ne bousculerait pas la société, mais intégrerait progressivement certaines doléances du monde ouvrier à l'ordre social existant. En réalité, comme le montre l'exemple de Fourmies, les grèves se multiplient à partir de 1886 et se durcissent, leur durée moyenne passant de 7 jours en 1875 à 22 jours en 1902. Malgré leur déception à l'égard d'une République qui ne s'empare pas de la question sociale, les ouvriers dans leur majorité ne rompent pourtant pas avec cette démocratie dénoncée comme « bourgeoise » et ceci malgré le développement d'idéologies contestataires. À ce titre, il faut faire attention à ne pas caricaturer les positions. Ainsi, il serait faux de considérer l'ensemble du mouvement socialiste français comme forcément extérieur au champ républicain, et ceci malgré la pénétration du marxisme. Au contraire, Jaurès et d'autres l'ont arrimé à la République, en particulier à la suite de l'affaire Dreyfus, quand il s'est agi de soutenir un gouvernement de défense républicaine contre l'extrême droite.

Une autre approche possible de ce point de passage et d'ouverture consiste à travailler à partir de cet événement sur l'ordre public républicain. Le gouvernement peut, certes, réprimer mais doit préserver le citoyen de l'arbitraire de l'État et lui garantir des droits individuels. La circulaire aux préfets de Pierre Waldeck-Rousseau, rédigée en 1882 quand il était ministre de l'Intérieur, résume bien le nouvel état d'esprit : il

Retrouvez éducol sur



faut négocier et arbitrer les conflits sociaux et ne réprimer par la force qu'en dernier ressort. Le drame de Fourmies avec ses 9 morts et 35 blessés prouve cependant qu'il existe bien des dérives. Le problème ici est que si la grève est reconnue, ce n'est pas le cas de la manifestation. L'historien Quentin Deluermoz nous rappelle que la loi sur les attroupements de juin 1848 limitant le droit de manifester est toujours en vigueur en 1891 (« est interdit tout attroupement non armé qui pourrait troubler l'ordre public »)⁵. Mais la République, par son histoire, ne peut pas systématiquement criminaliser la manifestation si celle-ci ne tourne pas à l'émeute. Par conséquent, l'ambiguïté préside et peut, comme on le voit ici, provoquer le drame quand les acteurs sont des soldats responsables de la sécurité, peu préparés à ce type de confrontation.

Ajoutons que le drame de Fourmies fait rejouer les tensions politiques : l'antisémite Drumont attaque le sous-préfet Isaac, tandis que les catholiques mettent en avant l'abbé Margerin, curé de Fourmies, qui s'est précipité auprès des victimes pour les assister.

De plus, cet événement s'inscrit dans la ligne de l'histoire des « premier mai » : lancée en 1884 par les syndicats américains, reprise en 1889 par l'Internationale socialiste, l'idée de faire du 1^{er} mai une journée de revendication, avec en particulier l'exigence d'une limitation à huit heures de la journée de travail, s'inscrit dans la culture ouvrière. On peut en esquisser l'histoire, avec une tentative de récupération officielle par Vichy en 1942 qui en fait une journée chômée dans un contexte de restriction des libertés syndicales. En 1948, le 1^{er} mai devient férié et chômé, mais avec un tout autre sens qu'en 1942 : les défilés du 1^{er} mai mettent en avant la place des syndicats dans la démocratie sociale.

Enfin, en se fondant sur les nombreuses images de l'événement (unes de journaux, gravures, cartes postales disponibles sur le site [L'histoire par l'image](#)) souvent théâtralisées, l'enseignant peut étudier les représentations des ouvriers et de leurs luttes dans l'espace public, la fusillade constituant un choc médiatique qui rappelle à tous l'acuité de la question sociale en France.

Les expositions universelles de 1889 et 1900

Ce point de passage et d'ouverture permet d'aborder le thème de l'industrialisation et des progrès techniques. Les expositions universelles exhibent de nouvelles technologies (palais de l'électricité en 1900) afin de susciter le désir des investisseurs et des consommateurs autour d'elles. Ces manifestations sont donc essentielles à la publicité et donc à la diffusion de nouveaux procédés de production. Elles constituent aussi des spectacles populaires préfigurant les loisirs de masse (celle de 1900 comptabilise plus de 50 millions d'entrées, dont 46 % de Français) et sont un élément d'une culture démocratique en formation, puisque ces expositions mettent à la portée de tous, en raison du prix raisonnable du ticket et d'une scénographie souvent ludique, la modernité industrielle. Le visiteur peut ainsi entrevoir pour quelques heures ce qui lui est présenté comme le « monde de demain » et qui se révèle optimiste et radicalement différent de ce qu'il vit au quotidien. Ces mises en scène flattent aussi le patriotisme des spectateurs en exaltant la puissance des pays participants, en particulier du pays organisateur. La construction de la Tour Eiffel est de ce point de vue emblématique, à la croisée de la célébration du progrès technique

5. Cf. Q. Deluermoz, *Policiers dans la ville : la construction d'un ordre public à Paris 1854-1914*, Paris, Publications de la Sorbonne, coll. « Histoire de la France aux XIX^e et XX^e siècles », 2012

et de la matérialisation d'une puissance française reposant sur un consensus autour de ce progrès. Il est d'ailleurs possible de restituer les mises en scène grandioses des deux expositions proposées dans le programme en faisant réaliser une recherche sur le [site Internet consacré aux expositions universelles de Paris](#) ou sur celui de la [BNF, qui leur consacre un dossier](#). On peut aussi organiser à partir de ces sites une véritable visite virtuelle de ces manifestations.

Ce point de passage et d'ouverture atteste de la volonté des autorités républicaines d'accompagner les entrepreneurs dans cette seconde révolution industrielle et de présenter la République comme le régime du progrès économique. La dimension politique de ces deux expositions est, de fait, patente, parce qu'elles naissent en France d'une décision parlementaire et parce qu'elles participent de l'apologie d'un régime et de son empire colonial. Par exemple, celle de 1889 célèbre le centenaire de la Révolution française, ce qui explique que les grandes monarchies européennes refusent d'y participer. De ce point de vue, c'est un échec pour la France qui cherche alors à briser son isolement diplomatique, mais sur le plan intérieur, il s'agit d'une réussite dans la mesure où la République masque les dissensions de la crise boulangiste par une célébration spectaculaire de ses valeurs. En 1900, la France a désormais de puissants alliés européens et cherche à effacer, cette fois, les divisions nées de l'affaire Dreyfus. Le régime, en organisant un immense banquet, le 22 septembre, jour anniversaire de la proclamation de la Première République, où furent invités l'ensemble des maires de France (22 000 environ s'y rendirent), affiche son unité et sa solidité à travers des élus locaux représentant l'ensemble du territoire national, campagnes et villes réunies.

Le Creusot et la famille Schneider

Ce point de passage et d'ouverture permet à la fois d'analyser un des rares établissements industriels français de grande taille et de traiter de la question ouvrière. Le Creusot s'est développé autour de l'activité sidérurgique et un plan du site au XIX^e siècle étudié en classe permettrait de voir que la ville est née en partie de l'usine. L'industrialisation a donc permis la croissance spectaculaire de cette unité urbaine dont l'entrepreneur est le maître d'œuvre, identifiant le lieu au destin de la famille Schneider, au point qu'en 1856 une pétition est lancée pour qu'elle prenne le nom de « Schneiderville ». Les Schneider sont omniprésents : représentés en statue ou sur le vitrail de l'église Saint-Henri, responsables de la municipalité avec Eugène et Henri Schneider, plusieurs fois maires de la ville entre 1866 et 1900, « bienfaiteurs » dotant la ville d'une école et d'une église, propriétaires des logements des travailleurs et évidemment patrons de la quasi-totalité des habitants.

Le Creusot est l'exemple même du paternalisme patronal qui, comme son nom l'indique, est une stratégie visant à diminuer l'influence syndicale en faisant du patron une sorte de « père » protecteur de ses ouvriers. Ainsi, l'alphabétisation des enfants à l'école et leur éducation morale à l'église, la construction d'une maison de famille pour les vieillards, d'un service de santé pour les malades, de logements pavillonnaires plus confortables, constituent autant de réalisations qui permettent aux Schneider de se prévaloir de leur bienveillance à l'égard de leurs employés. La contrepartie consiste en une stabilité de la main-d'œuvre et en une obéissance d'autant plus forte que ce paternalisme permet de contrôler le temps libre des employés et d'investir leur vie biologique au prétexte d'assurer leur préservation.

Retrouvez éducol sur



Ce paternalisme échoue néanmoins dans la mesure où, s'il le ralentit, il n'empêche pas le développement du mouvement ouvrier au Creusot. Il suffit pour le constater de consulter avec les élèves la [liste des maires du Creusot au XIX^e siècle sur Wikipédia](#). Le nom de Jean-Baptiste Dumay, maire en 1870, se distingue. Désigné maire après la proclamation de la III^e République et avec le soutien populaire, cet ancien ouvrier gréviste, membre de l'Internationale, démontre que le système Schneider a ses limites. Une autre trace des résistances ouvrières au Creusot est la grève de 1899 dont [une représentation célèbre de Jules Adler](#) et [des photographies](#) sont disponibles sur le site *L'histoire par l'image*, avec des commentaires interprétatifs.

Capacités et méthodes : exemple

Mettre un événement en perspective.
Mettre en relation des faits ou événements de nature et de période différentes.
Construire et vérifier des hypothèses sur une situation historique.

La question de l'immigration permet de mettre en perspective les évolutions de la société française, en amenant à réfléchir sur celles de l'économie et du marché du travail, sur la façon dont ces changements bouleversent la société et créent des tensions, mais également sur la gestion de ces bouleversements par le pouvoir républicain.

S'appuyer sur l'étude d'un événement cristallisant ces éléments permet cette mise en perspective des évolutions de l'économie et de la société. Ainsi, le massacre des Italiens d'Aigues-Mortes, le 17 août 1893, que Gérard Noiriel présente comme « le plus grand "pogrom" de toute l'histoire contemporaine de la France »⁶ peut servir d'objet d'étude de ces changements. Il permet en outre de travailler avec les élèves sur l'analyse historique d'un événement et sa mise en perspective.

La séance peut commencer par la confrontation de « unes » et d'extraits de journaux relatant l'événement, issues de la presse italienne et de la presse française. La première étape est donc de reconstituer ce qui s'est passé le 17 août, à savoir une rixe entre ouvriers français et ouvriers italiens qui dégénère en émeute anti-italienne, les ouvriers français, les « trimards », ayant rallié à eux une partie de la population (en affirmant de façon mensongère qu'une partie d'entre eux a été tuée par les Italiens), émeute qui fait au moins 9 morts et une centaine de blessés. Les élèves peuvent notamment examiner le point de vue italien, qui met en avant la dimension internationale de cette affaire, la presse étrangère prenant fait et cause pour les ouvriers italiens et des émeutes anti-françaises éclatant en Italie.

6. Gérard Noiriel, *Le massacre des Italiens, Aigues-Mortes, 17 août 1893*, Paris, Fayard, 2010.

Les élèves sont ensuite amenés à formuler des hypothèses sur ce qui explique un tel événement dans la France républicaine, pays respectant les libertés et les droits de l'homme. Le professeur leur distribue alors des ressources sur :

- l'évolution de l'immigration en France, en particulier celle venue de Belgique et d'Italie, en lien avec le développement industriel du pays;
- l'évolution des méthodes d'exploitation et de gestion du personnel par les dirigeants des salines d'Aigues-Mortes et des tensions sociales qui en découlent, notamment le sentiment de déclassement des ouvriers français appelés « trimards »;
- les tensions grandissantes autour de l'immigration, dans le contexte de la grande dépression et de l'affirmation d'un nationalisme d'exclusion, en particulier autour de l'image d'ouvriers étrangers qui accepteraient des salaires moindres et qui prendraient les emplois de Français. Le lien avec le thème précédent et le climat de l'affaire Dreyfus peut ainsi être fait.

L'analyse des différentes causes du massacre permet donc de mettre en perspective des évolutions majeures de la société française : le développement industriel et l'évolution des méthodes de production, qui bouleversent l'organisation sociale et sont à l'origine de la première vague d'immigration en France, mais aussi les tensions nées d'une conjoncture économique difficile et de l'affirmation d'un nationalisme xénophobe dans ce contexte.

Enfin, le travail se conclut par un point sur le procès des seize inculpés français à Angoulême qui, alors que leur culpabilité a été clairement établie par la justice, sont acquittés par le jury populaire, gagné par les idées nationalistes, obligeant à un règlement diplomatique. C'est ainsi un moyen de se relier au premier chapitre et de montrer les difficultés que peut rencontrer la République pour faire appliquer et vivre les valeurs qu'elle promet.

Chapitre 3. Métropole et colonies

Enjeux du chapitre

Loin de rompre avec la politique de colonisation des régimes non démocratiques qui l'ont précédée, la République fait œuvre de continuité et se lance dans de nouvelles conquêtes. La défaite de 1870, véritable blessure nationale, est un élément déterminant de cette projection impérialiste vers l'Afrique et l'Asie : il s'agit de redonner à la France son rang de grande puissance et de briser son isolement diplomatique. Là où pour certains historiens comme Nicolas Bancel, Pascal Blanchard ou Françoise Vergès, la République diffère du Second Empire, c'est qu'elle forge une nouvelle justification à la colonisation : la mission civilisatrice, soit un impératif moral que se fixe le régime d'éduquer ceux qui sont assignés à l'état de « sauvages ». Dans cette « République coloniale », des liens sont tissés entre la promotion de l'école (lois Ferry de 1881-1882) et les motifs de la colonisation tels que proclamés par la propagande républicaine. Des affinités se découvrent également dans les discours officiels entre un messianisme porteur de valeurs universelles héritées de la Révolution et cette mission que prétendent se fixer les gouvernements successifs d'émanciper progressivement (après la conquête) des peuples africains ou asiatiques jugés incapables de se gouverner eux-mêmes. Cette générosité autoproclamée

Retrouvez éducol sur



de la République, couplée avec un discours d'affirmation de puissance, masque l'asservissement violent des peuples et le racisme inhérent à l'entreprise. La question du droit est ici centrale, puisqu'il s'agit de mettre fin par la conquête à des pratiques dénoncées comme barbares par les Européens au nom de la civilisation ; or, ce n'est pas le droit républicain qui est imposé, mais un droit spécifiquement créé pour les territoires dominés. La République systématisait ainsi l'exclusion des colonisés de la citoyenneté.

Pierre Singaravérou, constatant le manque de volonté de mettre en œuvre des politiques promouvant l'assimilation, contrairement aux discours enflammés tenus en métropole, conteste cette idée d'une « République coloniale ». Rappelant qu'il existe en métropole différents projets coloniaux que masque une propagande forcément fédératrice et que, par ailleurs, la population française se montre dans une large part indifférente à l'Empire jusque dans les années 1930, il réfute un lien spécifique entre République et colonialisme. Aussi, pour cet historien, la croisade civilisatrice promue par les gouvernements de la III^e République n'a rien de spécifique et se retrouve également chez les autres nations colonisatrices.

Toujours est-il que la République n'est pas unanime et que des voix s'élèvent contre sa politique coloniale : les débats à la Chambre qui opposent Jules Ferry et Georges Clemenceau, facilement disponibles, peuvent être intéressants à évoquer en classe pour montrer que cette politique n'est pas consensuelle. En effet, le 28 juillet 1885, Ferry dans un discours célèbre énonce les motifs officiels de la colonisation républicaine : arguments politique, économique et humanitaire se succèdent. Ainsi, il s'exclame : « les races supérieures, c'est-à-dire les sociétés occidentales parvenues à un haut degré de développement technique, scientifique et moral, ont à la fois des droits et des devoirs à l'égard des "races inférieures". » Clemenceau lui répond sèchement le 30 juillet : « La conquête que vous préconisez, c'est l'abus pur et simple de la force que donne la civilisation scientifique sur les civilisations rudimentaires, pour s'approprier l'homme, le torturer, en extraire toute la force qui est en lui au profit du prétendu civilisateur. Ce n'est pas le droit : c'en est la négation. Parler à ce propos de civilisation, c'est joindre à la violence l'hypocrisie. ». Cette réflexion permet de questionner à nouveau les contradictions de la République, entre son discours, les valeurs qu'elle promeut, et la façon dont elle les applique, cette fois en dehors des frontières de la métropole.

Si les premiers objectifs du programme évoquent une histoire de la colonisation du point de vue de la métropole et ses rivalités avec les autres puissances européennes, le dernier point sur le « fonctionnement des sociétés coloniales » invite à décentrer le regard. Il convient ici de s'intéresser aux « situations coloniales », concept hérité de Georges Balandier, afin d'étudier les relations complexes entre colonisateurs et colonisés, sans jamais oublier que cette expérience partagée est conditionnée par les relations de domination d'une minorité européenne sur une majorité autochtone. De surcroît, la colonisation a certes souvent détruit les sociétés qui lui ont préexisté, mais a créé aussi de nouvelles divisions et hiérarchies sociales, juridiques (« citoyens » et « sujets »), ethniques, géographiques, etc., avec leurs cas intermédiaires (métis, « évolués », étrangers) et leurs variantes locales. L'enseignant peut introduire les acquis des recherches inspirées par les *Subaltern Studies* qui défendent une histoire sociale par le bas, et en particulier du point de vue du « colonisé », mettant en lumière les résistances et capacités d'initiative des populations dominées. Reste que, sur un sujet

Retrouvez éducol sur



difficile à appréhender en raison du foisonnement historiographique et son statut de sujet considéré comme polémique (voir le travail de Laurence de Cock sur l'enseignement du fait colonial), il est de bon aloi de consulter la mise au point de David Lambert, Marie-Albane de Suremain et Sophie Dulucq, *Enseigner les colonisations et les décolonisations*, aux éditions Réseau Canopé.

Problématique possible

Comment la III^e République peut-elle concilier expansion coloniale et valeurs démocratiques? Comment fonctionnent les sociétés coloniales entre 1870 et 1914?

1887 – Le code de l'indigénat algérien est généralisé à toutes les colonies françaises

Ensemble de réglementations appliqué en Algérie en 1881 puis progressivement étendu aux autres colonies en 1887 avant d'être « codifié » en 1917 pour l'Afrique occidentale française (AOF), le « code de l'indigénat » autorise les autorités coloniales à imposer un code de conduite, *via* des sanctions disciplinaires, donc sans procès, aux peuples autochtones. Ce « code » crée donc un droit dérogatoire pour les colonisés, démentant sur le terrain les promesses d'égalité et d'assimilation faites depuis la métropole. Il s'agit donc d'un régime d'exclusion discriminatoire assorti d'une violence répressive extra-judiciaire qui montre que la question des droits et du droit, essentielle au modèle républicain, est volontairement occultée dans l'Empire français.

Comme le rappelle l'historien Laurent Manière, ce système répressif est d'abord pensé en Algérie pour être l'apanage des autorités militaires afin de réprimer les adversaires au moment de la conquête. Ainsi, confier par la suite ces prérogatives disciplinaires à des administrateurs civils n'a rien d'évident et provoque des remous à la Chambre. Mais, en 1880, la loi est adoptée, car ces dispositions ne sont au départ perçues que comme des mesures de circonstance par le législateur et ne sont accordées à ce titre que provisoirement (7 ans). En 1888, lorsqu'il s'agit de renouveler le dispositif, de nouveaux débats se déroulent après qu'un groupe de sénateurs a présenté le projet de loi comme une « monstruosité juridique ». En 1909, le député Albin Rozet lance une nouvelle offensive à la Chambre contre ce « code » de l'indigénat.

Malgré ces polémiques, qui sont un bon moyen de traiter en classe le thème sur les « débats autour de la politique coloniale », la loi est systématiquement reconduite. En septembre 1887, un décret autorise les autorités de l'AOF à emprisonner les « indigènes », à séquestrer leurs biens ou à leur infliger une amende si l'on considère qu'ils commettent une infraction portant atteinte à l'ordre public. Cette extension géographique du « code de l'indigénat » montre que ce qui reste un régime d'exception devient permanent et que se crée un ordre public spécifiquement colonial, distinct de l'ordre public de métropole. Notons au passage que cette histoire juridique permet d'évoquer en classe l'absence d'une véritable uniformisation administrative quant à la gestion des colonies : l'empire n'est pas un ensemble homogène et cohérent, mais une superposition de territoires aux différents statuts, chacun ayant ses règles. La « généralisation du code » évoquée dans le point de passage constitue une sorte d'exception.

Cependant, comme les administrateurs civils délèguent des prérogatives disciplinaires à des agents locaux afin de suppléer par cette rigueur au manque de personnel judiciaire, le « code de l'indigénat » est en réalité non limitatif : cette situation de délégation ouvre en effet à une lecture extensive du « code » et au règne du plus grand arbitraire, aggravant encore plus la situation des autochtones. Ainsi, Bénédicte Brunet-La Ruche considère que le « code de l'indigénat » est la traduction d'un lexique colonial, où les mots ont un rapport nul ou contraire à leur contenu et conclut : « Ainsi, la "pacification" est-elle employée dans le sens de guerre. De même, le "code" de l'indigénat regroupe-t-il des textes qui n'ont aucun rapport avec une codification juridique, d'autant plus qu'il concerne le domaine de l'extra-judiciaire, de l'exception, qui devient la norme et qui est au cœur de la situation coloniale. »⁷

1898 – Fachoda, le choc des impérialismes

Ce point de passage et d'ouverture permet d'étudier un événement aujourd'hui largement oublié du grand public, mais qui constitue un épisode essentiel du thème sur les « chocs entre puissances occasionnés par l'expansion coloniale », dans la mesure où il faillit provoquer une guerre entre les États impliqués. À cette époque d'affirmation des nationalismes et du triomphe de la presse écrite, les opinions publiques sont particulièrement exacerbées. En revanche, l'opinion des populations autochtones n'est jamais prise en compte par les acteurs de la crise.

Ce point peut être également utilisé comme une étude de cas pour comprendre les « acteurs et les motivations » de l'expansion coloniale. Ici, tout part du protectorat anglais sur l'Égypte de 1882. La France n'admet pas cette mainmise britannique et Fachoda représente à la fois l'apogée d'une stratégie qui vise à la contester, ainsi que son échec. Il s'agit donc pour le gouvernement français de rétablir son influence sur le Nil et d'affirmer son hégémonie sur l'Afrique centrale en reliant les possessions françaises d'Afrique occidentale à Djibouti. Le parti colonial, soit un groupe de pression formé de députés, de géographes, de militaires et surtout d'hommes d'affaires, pousse à la colonisation. Regroupés dans le comité de l'Afrique française, ses membres rêvent de créer un vaste ensemble traversant l'Afrique d'Ouest en Est et de se venger d'Anglais, qui, à travers leur Premier ministre Lord Salisbury, s'étaient moqués du coq français réduit à gratter les sables du Sahara alors que le Royaume-Uni occupait la riche Égypte.

En 1893, le comité trouve en la personne du sous-secrétaire aux colonies, Théophile Delcassé, un allié. Celui-ci ne veut plus laisser les initiatives privées contraindre le gouvernement et décide d'impulser une politique coloniale d'État plus offensive afin de prendre de vitesse les Anglais et d'accéder au Haut-Nil. Ses successeurs, car l'instabilité des gouvernements provoque des changements constants de ministère, préparent l'expédition de Jean-Baptiste Marchand, du Congo français à Fachoda, un ancien poste militaire fondé en 1855 et désormais abandonné, dont la position permet de contrôler le Haut-Nil. Parti de Marseille, grand port colonial, en juin 1896, Marchand et ses hommes, après bien des péripéties, atteignent Fachoda en juillet 1898. En septembre, les troupes du général anglais Horatio Herbert Kitchener, qui remontent la vallée du Nil, y rencontrent les Français. Ce qui est alors remarquable dans cet épisode

7. Brunet-La Ruche Bénédicte, Manière Laurent, « De l'exception et du droit commun en situation coloniale : l'impossible transition du code de l'indigénat vers la justice indigène en AOF », in Piret Bérengère, Braillon Charlotte, Montel Laurence, Plasman Pierre-Luc (dir.), *Droit et justice en Afrique coloniale. Traditions, productions et réformes*, Bruxelles, Université Saint-Louis, 2013, pp. 117-141.

et particulièrement révélateur de cette phase de la colonisation, dont chacun mesure qu'elle peut provoquer des guerres sur le vieux continent, est que, loin de chercher l'épreuve de force, les deux corps d'armée attendent que la question se règle dans les chancelleries européennes.

La stratégie du fait accompli pour contraindre les Anglais à la négociation échoue. Delcassé, désormais ministre des Affaires étrangères, recule, d'autant que sur place les Français ont peu de moyens militaires face à l'armée de Kitchener. Il décide de faire évacuer Fachoda, ce qui provoque la colère des nationalistes français, en particulier des antirépublicains. Il est donc ici facile de relier ce point de passage et d'ouverture avec le chapitre 1, Marchand devenant pour le journal antisémite *La Libre Parole* le double inversé de Dreyfus, présenté comme officier patriote et catholique issu du peuple, là où Dreyfus est vu comme un traître bourgeois et juif.

Le tour de force de Delcassé est d'avoir compris que de cette crise pouvait naître le rapprochement diplomatique avec l'Angleterre, rapprochement nécessaire pour limiter la puissance allemande sur le continent. En effet, l'entente cordiale de 1904 naît de cette confrontation, car elle met fin au contentieux colonial autour de l'Égypte. Elle permet aussi d'obtenir le soutien du Royaume-Uni au sujet de la mise en place du protectorat français au Maroc alors que l'Allemagne le conteste vigoureusement.

La crise de Fachoda peut donc être réutilisée pour éclairer l'embrasement mondial de 1914-1918 au programme du thème 4 puisqu'elle permet d'introduire au « système des alliances ».

Saigon, ville coloniale

Ce point de passage et d'ouverture sur Saigon (et non Saïgon) a pour objectif d'évoquer le fonctionnement des sociétés coloniales à travers l'exemple d'une ville coloniale en Indochine. Pour rappel, l'Indochine, créée en 1887, regroupe la colonie de Cochinchine, le protectorat du Cambodge, le protectorat de l'Annam, le protectorat du Tonkin et, à partir de 1891, le protectorat du Laos. Saigon, à l'intérieur de cet ensemble, n'est pas n'importe quelle ville puisqu'il s'agit du siège du gouvernement général. C'est aussi une capitale économique grâce à son grand port de commerce qui concentre les investissements français. L'étude de son plan permet de montrer comment l'influence occidentale se marque dans le paysage et comment se manifeste une ségrégation « raciale » entre population blanche et population asiatique à travers une ville basse, populaire et peuplée d'autochtones, et un quartier européen avec un plan hippodamien issu d'un lotissement planifié par le colonisateur.

Cette approche morphologique se révèle cependant insuffisante, car derrière le simulacre d'une ville européenne intégralement recrée et séparée du reste des populations se cachent des interactions nombreuses et complexes. Il importe de rappeler aux élèves que la colonisation se greffe sur des sociétés qui lui préexistent, ici l'empire vietnamien, et que les Français ont dû composer avec les élites autochtones ou avec des groupes en situation d'intermédiaire telle la communauté chinoise, essentiellement marchande. À la suite de Catherine Coquery-Vidrovitch, il est donc pertinent de présenter aux élèves la ville coloniale comme un lieu de métissage et de contact incessant entre « civilisations ».

Retrouvez éducol sur



Capacités et méthodes : exemple

Mettre une figure en perspective.
Identifier les contraintes et les ressources d'un événement, d'un contexte historique.
Utiliser une approche historique pour mener une analyse ou construire une argumentation.

Il est possible d'analyser les motivations et les évolutions de la politique coloniale française en s'appuyant sur le parcours de la figure emblématique que fut Pierre Savorgnan de Brazza. Le travail s'organise autour du traité de 1880-1882 entre Brazza et le Makoko-Ilôo, avec des documents sur le traité, une carte du Congo et des notices sur Brazza et sur le Makoko-Ilôo. Les élèves doivent alors :

- reconstituer les étapes des expéditions menées par Brazza ;
- identifier les motivations de chacun des acteurs, et les expliquer à l'aide des documents ;
- expliquer le résultat de l'expédition et la façon dont il est obtenu.

Cela permet de faire dans un premier temps le récit des expéditions de Brazza, de l'exploration à la volonté d'acquisition territoriale, mais également de montrer l'absence de plan de conquête prédéfini. La réflexion sur les différents acteurs amène aussi à souligner que les autochtones ne sont pas les sujets passifs de la conquête coloniale (en montrant par exemple les premiers échecs de Brazza, ou que le Makoko-Ilôo voit dans la concession d'un territoire réduit un moyen d'affaiblir ses rivaux, avant d'être abusé par les Français sur la nature et l'ampleur de cette concession).

L'étape suivante du travail s'appuie sur le retour de Brazza en France. Il est possible de se fonder sur des extraits des articles et du compte-rendu réalisés par Brazza pour promouvoir ses découvertes et son action, ou sur les articles de presse qui lui sont consacrés, afin de souligner l'engouement dont il fait l'objet. C'est le moment de mettre en avant sa rivalité avec Henry Morton Stanley, pour sa part au service de la Belgique. Les élèves sont amenés à réfléchir, à partir de ces ressources et de documents sur le développement de la colonisation dans les années 1880-1890, sur la façon dont l'action de Brazza souligne les logiques de la colonisation, avec la possibilité de les guider autour de deux axes :

- la colonisation comme réaffirmation de la puissance française après la blessure de la défaite de 1870, en lien avec l'affirmation des nationalismes. Un lien peut ici être fait avec les débats autour de la colonisation, notamment de la « mission civilisatrice » ;
- les conséquences de cette affirmation nationale, à travers la rivalité avec la Belgique, qu'on élargit à l'échelle des nations européennes. Il est ici possible de faire un lien avec le PPO sur Fachoda.

Enfin, il convient d'achever la réflexion autour de la suite du parcours de Brazza et de l'image qu'il a laissée, afin de mettre en perspective les évolutions et les contradictions de la colonisation. À ce titre, le professeur s'appuie sur un extrait du « rapport Brazza », demandé par le ministre des Colonies suite à un scandale lié à des violences survenues en 1903, dans lequel Brazza dénonce les abus de la colonisation et met en cause le rôle négatif des intérêts privés. Le professeur peut évoquer la mort prématurée de

Retrouvez éducol sur



Brazza et l'enterrement du rapport⁸, pour montrer la complexité des politiques des gouvernements républicains sur le fait colonial, entre valeurs et discours affichés, réalités de la domination et intérêts variés qui influencent les politiques. Il est ainsi possible de relier cette réflexion aux débats sur la colonisation ou au PPO sur le code de l'indigénat.

Pièges à éviter

- Faire un discours niant la complexité de la III^e République, que ce soit pour la présenter comme une République idéale ou pour n'insister que sur ses contradictions.
- Présenter la loi de 1905 comme une loi de combat et pas un compromis garantissant les libertés fondamentales.
- Présenter l'industrialisation comme le passage généralisé à la grande usine et au travail à la chaîne.
- Ne pas donner au monde rural une place conforme à son importance pour la société française.
- Faire une histoire générale de la colonisation.
- Donner une vision univoque de la domination coloniale qui ne mettrait pas assez en avant l'action des dominés et leurs stratégies.

Pour aller plus loin

Ouvrages généraux

- Thomas Branthôme, Jacques de Saint Victor, *Histoire de la République en France. Des origines à la V^e République*, Paris, Economica, 2018.
- Christophe Charle, *Les Élités de la République, 1880-1900*, Paris, Fayard, 2006.
- Quentin Deluermoz, *Le Crépuscule des révolutions, 1848-1871*, Paris, Seuil, coll. « L'univers historique », 2012 [pour l'année 1871].
- Vincent Duclert, *La République imaginée, 1870-1914*, Belin, 2010, coll. « Histoire de France ».
- Sophie Dulucq, Jean-François Klein, Benjamin Stora (dir.), *Les mots de la colonisation*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2008.
- Marion Fontaine, Frédéric Monier, Christophe Prochasson (dir.), *Une contre-histoire de la III^e République*, Paris, La Découverte, 2013.
- Jérôme Grondeux, *La France entre en République (1870-1893)*, Paris, Hachette-Le Livre de Poche, coll. « Références », 2000.
- Arnaud-Dominique Houte, *Le Triomphe de la République 1871-1914*, Paris, Seuil, coll. « L'univers historique », 2014.
- Arnaud-Dominique Houte, « La III^e République - La République à l'épreuve, 1870-1914 », *La Documentation photographique* n°8101, La Documentation française, septembre-octobre 2014.

8. Le rapport a été retrouvé par Catherine Coquery-Vidrovitch et a été édité : Mission Pierre Savorgnan de Brazza / Commission Lanessan (préf. Catherine Coquery-Vidrovitch), *Le Rapport Brazza, Mission d'enquête du Congo, Rapport et documents (1905-1907)*, Paris, Le Passager clandestin, 2014.

- Jean-François Klein, Pierre Singaravérou, Marie-Albane de Suremain, *Atlas des empires coloniaux, XIX^e -XX^e siècles*, Autrement, 2013.
- Jacqueline Lalouette, *La séparation des Églises et de l'État. Genèse et développement d'une idée*, Paris, Seuil, coll. « L'univers historique », 2005.
- David Lambert, Marie-Albane de Suremain, Sophie Dulucq, *Enseigner les colonisations et les décolonisations*, éditions CANOPÉ, 2016.
- Gérard Noiriel, *Les ouvriers dans la société française XIX^e-XX^e siècles*, Paris, Seuil, 1986, rééd. 2002.
- Michelle Perrot, « Jeunesse de la grève » : France 1871-1890, Paris, Seuil, coll. « Points Histoire », 1984.
- Jacques Rougerie, *La Commune et les Communards*, Paris, Gallimard, coll. « Folio histoire », 2018.
- Pierre Singaravérou (dir.), *Les empires coloniaux (XIX^e -XX^e siècle)*, « Points Histoire », Le Seuil, 2013.
- Robert Tombs, *Paris, bivouac des révolutions. La Commune de 1871*, Libertalia, 2014.
- « Le Temps de la lutte des classes », numéro spécial de la revue *L'Histoire* n°195, janvier 1996.

Pour approfondir

- Avner-Ben Amos, « Les funérailles de Victor Hugo », in Pierre Nora (dir.), *Les Lieux de mémoire, t. I, La République*, Paris, Gallimard, 1984.
- Bénédicte Brunet-La Ruche, Laurent Manière, « [De l'“exception” et du “droit commun” en situation coloniale : l'impossible transition du code de l'indigénat vers la justice indigène en AOF](#) », In *Droit et Justice en Afrique coloniale : Traditions, productions et réformes* [en ligne], Bruxelles, Presses de l'Université Saint-Louis, 2014.
- Emmanuel Fureix, François Jarrige, *La modernité désenchantée. Relire l'histoire du XIX^e siècle français*, Paris, La Découverte, 2015.
- Marc Michel, *Fachoda. Guerre sur le Nil*, Paris, Larousse, coll. « L'histoire comme un roman », 2010.
- Christophe Prochasson, *Paris 1900 : essai d'histoire culturelle*, Paris, Calmann-Levy, 1999.
- Sidonie Verhaeghe, « Louise Michel, féministe : analyse d'une opération de qualification politique aux débuts de la III^e République », *Le Temps des Médias*, n° 29, 2017/2.
- Gerard Unger, « [Les débats parlementaires lors de la loi de 1905](#) », In *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, n° 78, 2005.

Retrouvez éducol sur

