



Lycée(s)	Général	Technologique	Professionnel	
Niveau(x)	CAP	Seconde	Première	Terminale
Enseignement(s)	Commun	De spécialité	Optionnel	
Histoire				

Thème 3 – La Troisième République : un régime, un empire colonial

Sommaire

Axes majeurs et problématique générale du thème	2
• Articulation avec les sujets d'étude au choix	3
• Problématique générale	3
Éléments de mise en œuvre de la question générale	3
• La III ^e République, un régime stable en dépit d'oppositions multiples	3
• La reprise des principes de 1789	4
• L'approfondissement des principes de 1789	6
• La Troisième République relance l'expansion coloniale	7
Sujet d'étude – L'instruction des filles sous la Troisième République avant 1914	8
• Les enjeux de la question	8
• Problématique et éléments de mise en œuvre	10
• Capacités et méthodes : exemples	11
Sujet d'étude – Vivre à Alger au début du XX^e siècle	12
• Les enjeux de la question	12
• Problématique et éléments de mise en œuvre	14
• Capacités et méthodes : exemples	15
Pour aller plus loin	16
• Sur la III ^e République	16
• Sur l'empire colonial	16
• Ouvrages et articles sur les sujets d'étude	16

Question obligatoire (A) et sujet d'étude (B)	Notions	Mise en œuvre
A – La Troisième République avant 1914 : un régime, un empire colonial	Démocratie République Libertés fondamentales Laïcité Antisémitisme Colonisation Société coloniale	Ce chapitre vise à montrer que la France se dote d'un régime stable qui reprend et approfondit l'ensemble des principes de 1789. La Troisième République relance l'expansion d'un empire colonial. On peut mettre en avant : <ul style="list-style-type: none"> • le projet républicain liant affirmation des libertés fondamentales et volonté d'unifier la nation autour des valeurs de 1789 (symboles, lois scolaires...); • l'antisémitisme autour de l'affaire Dreyfus ; • la loi de 1905 de séparation des Églises et de l'État ; • les rivalités coloniales des puissances européennes ; • les territoires de la colonisation et le fonctionnement des sociétés coloniales.
B – Un sujet d'étude au choix : <ul style="list-style-type: none"> • L'instruction des filles sous la Troisième République avant 1914 • Vivre à Alger au début du XX^e siècle 		Selon l'entrée du <i>Nouveau dictionnaire de pédagogie</i> dirigé par Ferdinand Buisson, l'instruction des filles concerne « l'instruction primaire, secondaire et supérieure ». Les élèves sont également invités à se pencher sur la formation et le rôle républicain des institutrices. Les élèves s'intéressent aux différentes populations présentes dans la société d'une ville coloniale au statut de préfecture du département d'Alger. L'architecture, l'urbanisme, la toponymie ainsi que la caractérisation des différents quartiers et les relations entre les habitants peuvent être étudiés.

Axes majeurs et problématique générale du thème

Moment fondateur de notre histoire collective, la III^e République participe de la formation d'une identité démocratique à l'échelle de la nation en associant durablement dans l'esprit des Français le régime républicain à la démocratie libérale et parlementaire. L'enracinement des valeurs républicaines, héritées en grande partie de 1789, ne va cependant pas sans épreuves, contestations ou crises politiques violentes, dont certaines ont semblé menacer le régime. Par conséquent, enseigner la III^e République suppose de n'occulter ni les combats des républicains face à des adversaires qui ne désarment pas, ni les impasses d'une démocratisation inachevée et porteuse de déceptions tant elle suscite des espérances contradictoires. En articulant empire colonial et République dans le même thème, le programme incite d'ailleurs à questionner les valeurs du régime au prisme des pratiques coloniales et à en souligner les contradictions.

Il ne s'agit donc pas de professer un catéchisme républicain, mais au contraire de développer une vision dynamique de l'implantation du régime républicain qui, loin d'être l'aboutissement inéluctable des expériences politiques du XIX^e siècle, a dû convaincre pour s'imposer. Sa force réside précisément dans sa capacité à fédérer et à garantir l'ordre et la stabilité, ce dont les précédents régimes républicains n'avaient pas été capables.

Articulation avec les sujets d'étude au choix

La III^e République est un objet historique toujours complexe, dont la longévité impressionne celui qui veut en faire la synthèse historique pour la rendre intelligible aux élèves, même si cette question se concentre sur la première moitié de son existence. Nous avons aussi du mal à trouver avec elle la bonne distance d'observation : par certains aspects institutionnels, par les principes qu'elle affirme et ancre dans la société et par ses symboles, elle nous semble proche comparée à d'autres régimes qui l'ont précédée (monarchie, empire). Elle demeure également une référence majeure pour une partie de la société au point d'être parfois érigée en modèle quelque peu figé, notamment pour le domaine scolaire (« le hussard noir de la République », « l'école de Jules Ferry »). Mais cette apparente proximité laisse rapidement place à un réel éloignement quand on se penche sur certaines réalités telles que la colonisation ou la place des femmes, dans son discours comme dans ses actions.

Enseigner cette période revient donc à travailler sur les continuités et discontinuités avec notre contemporanéité, en particulier dans l'approche du fait démocratique. Dans cette perspective, les sujets d'étude proposés permettent d'évaluer la distance qui nous sépare de la III^e République mais également de restituer les débats contemporains qui l'animent. Ainsi, si l'instruction des filles peut sembler un grand progrès démocratique, elle ne débouche en rien sur une égalité entre les sexes. Les femmes, mêmes instruites, demeurent exclues du champ politique sans pour autant disparaître de l'espace public, comme le montrent les campagnes suffragistes de Maria Deraismes et Léon Richer en 1872 ou celles, postérieures, d'Hubertine Auclert, qui forge d'ailleurs le mot de « féminisme ». Quant au sujet d'étude sur Alger, il permet de montrer comment la III^e République, qui promeut pourtant des valeurs démocratiques, pratique dans ses colonies un système de domination arbitraire et extrêmement répressif contre les peuples autochtones, et refuse de leur accorder collectivement la citoyenneté et donc l'égalité avec les résidents européens.

Problématique générale

Comment la III^e République reprend-elle et parvient-elle à ancrer dans la durée les principes de 1789 ? Pourquoi ce régime émancipateur poursuit-il la politique coloniale des régimes non démocratiques qui l'ont précédé ?

Éléments de mise en œuvre de la question générale

La III^e République, un régime stable en dépit d'oppositions multiples

Le programme n'insiste pas sur la naissance difficile de la III^e République, mais met plutôt en avant les éléments qui lui permettent de s'inscrire dans la durée. Cette question est essentielle après l'échec cuisant de 1848 et de la Deuxième République, qui marque durablement toute une génération de républicains tels Léon Gambetta ou Jules Ferry, bien au-delà du coup d'État de Louis-Napoléon Bonaparte. La stabilité de la III^e République, pourtant née dans un contexte fort d'incertitudes, fonde donc en partie sa légitimité politique, car le régime parvient à dominer la volonté

révolutionnaire d'une partie de la gauche tout en éloignant le spectre d'un nouveau 18 Brumaire à sa droite. Pour la première fois, la République parvient à incarner l'ordre et à rassurer la majorité des Français. En effet, la solidité des institutions comme l'observation des nouvelles pratiques de pouvoir doivent, dans l'esprit des dirigeants républicains, convertir les Français les plus réticents à la République.

Pour illustrer ce point, il est facile, après l'observation d'une frise chronologique qui témoigne de la stabilité du régime, d'évoquer rapidement en classe l'action quotidienne de tout un personnel politique ou administratif dévoué à la cause républicaine, que ce soit au niveau national avec la figure du président de la République, dont les tournées provinciales permettent d'incarner le régime, ou au niveau local (instituteurs, gardiens de la paix, maires, etc.) avec l'installation de la République au village, dont témoignent les nombreuses mairies-écoles construites alors. C'est par leur intermédiaire que la République peut faire l'objet d'une appropriation collective et donc s'enraciner dans la vie des Français, condition de sa permanence. La frise chronologique permet également d'évoquer le vote, aux différentes élections (notamment municipales avec la loi de 1884), comme une pratique régulière et ritualisée.

Pour montrer que la stabilité n'a rien d'acquis, il peut être utile de rappeler les diverses oppositions et crises que le régime a rencontrées : majorité monarchiste en 1871, sécession du mouvement communal la même année, boulangisme, antisémitisme de l'affaire Dreyfus, etc.

La reprise des principes de 1789

L'idée de continuité avec la Révolution française est au cœur du programme : les républicains du XIX^e siècle eux-mêmes n'ont cessé de revendiquer son héritage pour justifier leur action. Ils ne sont toutefois pas les seuls à le faire car d'autres acteurs politiques ont pu se réclamer des conquêtes de 1789 (monarchistes libéraux, bonapartistes). Les républicains, une fois au pouvoir, ont donc produit un discours officiel sur la Révolution qui leur assure le monopole de son héritage et confère une légitimité historique à leur régime. Cette filiation assumée s'est manifestée par une politique des symboles particulièrement lisibles tels le rétablissement le 14 février 1879 de la *Marseillaise* comme hymne national ou, le 6 juillet 1880, le choix du 14 juillet comme fête nationale en hommage à la fête de la Fédération de 1790.

Pour assurer le triomphe définitif de la République, il fallait également qu'elle apparaisse aux yeux des Français comme l'incarnation presque naturelle de la nation, rendant par conséquent l'alternative au régime difficilement envisageable. Dès lors qu'existait cette volonté de rassemblement, il fallait clarifier la question des origines historiques de la III^e République et rassurer ceux qui ne retenaient de l'épisode révolutionnaire que la violence politique et la « dictature » de Salut public. Contrairement à ce qu'affirme Clemenceau dans un célèbre discours de 1891, la Révolution n'est donc pas un bloc. La séquence historique ouverte en 1793 fait office de repoussoir pour beaucoup de républicains modérés, là où une partie de la gauche se revendique de la I^{re} République, y compris de sa phase « terroriste ». Ainsi, la Révolution reste un phénomène de différenciation politique générateur de mythologies politiques souvent antagonistes, ce qui est contraire à la volonté affichée par les gouvernements républicains d'unifier la nation. Cette tension ressort particulièrement en 1889 pour la commémoration du centenaire de la Révolution. Le professeur peut ainsi faire le lien avec les thèmes précédents, pour montrer comment la période révolutionnaire et sa lecture continuent de structurer les débats.

Un des premiers combats des républicains « opportunistes », au pouvoir à partir de 1879, a donc été de mettre fin à l'amalgame entre République et jacobinisme et, comme l'écrit Mona Ozouf, de se délivrer de la mémoire terroriste¹. En définitive, ce que consacre le programme est bien le triomphe de l'épisode libéral de la Révolution, celui de 1789, que célèbrent les programmes de l'école primaire à travers le « petit Lavoisier » : la fabrique de l'histoire scolaire doit aider à fonder cette culture démocratique qui réconcilie république et nation en démontrant que les virtualités politiques ouvertes par la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* du 26 août 1789 s'accomplissent désormais grâce à la République pour devenir des avancées réelles. Cette relecture du passé doit non seulement mettre fin à la dynamique révolutionnaire, car la Révolution, si elle reste une référence majeure, ne doit plus être un horizon politique, mais susciter le consensus nécessaire à l'unité nationale.

Là réside un des enjeux de la mise en œuvre du projet républicain : il s'agit, par des médiations abstraites (symboles, espace-temps républicain, art et littérature républicaine), par l'action d'institutions à portée éducative (école, service militaire, musée), d'inscrire dans la vie quotidienne et dans la durée les droits et libertés proclamés en 1789. L'interprétation que l'on fait de ces valeurs peut cependant différer suivant les clivages politiques. Les socialistes, par exemple, ont pu dénoncer des droits formels avant, pour beaucoup, de se rallier à la République au moment du combat dreyfusard puis lors de la séparation des Églises et de l'État, tout en restant critiques sur l'application des droits pour les plus fragiles. Malgré tout, la vision de 1789 construite par les républicains devient la référence autour de laquelle chacun se positionne, amenant les débats non plus sur la nature du régime, mais sur son fonctionnement et son action.

Il est vrai que les libertés définies par la jeune III^e République ne correspondent pas exactement à nos conceptions actuelles. Ainsi, la liberté de réunion accordée par la loi du 30 juin 1881 apparaît plus limitée que celle actuellement en vigueur, puisque toute réunion publique doit alors faire l'objet d'une déclaration préalable aux autorités de police, et les forces de l'ordre possèdent, de surcroît, la prérogative d'assister à tout rassemblement si elles le souhaitent. À l'inverse, la liberté de la presse instaurée par la loi du 29 juillet 1881 ne connaît pour seules limites que l'injure, l'offense au chef de l'État et la diffamation. Cette tolérance, unique au monde à cette époque, fonctionne, mais ne peut cependant empêcher la flambée d'antisémitisme au moment de l'affaire Dreyfus. Si l'enseignant choisit d'étudier cet épisode, comme le lui propose le programme, il peut aussi le faire du point de vue du régime de liberté accordée à la presse dans une démocratie moderne.

La crise antisémite autour de l'affaire Dreyfus pose aussi la question de l'adhésion à ces principes hérités de 1789 d'une partie de la société française, après vingt ans de gouvernement républicain. L'antisémitisme, qui a des sources multiples, qu'elles soient religieuses, liées à des préjugés sur la place des juifs dans la société et leur rapport à l'argent, ou racialisantes, révèle une autre conception de la nation française, fondée sur la naissance et l'ancienneté de l'enracinement local, incarnée par Maurice Barrès, qui s'oppose aux principes républicains de l'universalité des droits civiques.

Cette question des « principes » au cœur du programme doit donc s'envisager de manière dialectique. L'affaire Dreyfus permet à la fois de montrer que si cette crise est dans un premier temps celle de l'échec du gouvernement républicain et de l'affirmation à l'extrême droite d'une synthèse entre nationalisme, antisémitisme

1. La répression originelle de la Commune, puis l'amnistie des communards, permet aux républicains modérés de montrer leur capacité à assurer l'ordre, puis à rassembler malgré les tensions qui demeurent.

et pouvoir autoritaire autour, entre autres, de la figure de Charles Maurras, elle est également à l'origine d'un nouvel élan démocratique et d'une redéfinition de ce que signifie être républicain. Comme le résume Vincent Duclert, après le temps des doutes, finalement « l'Affaire Dreyfus [a] détourné une partie de la société de l'antisémitisme et de la dictature, au profit des valeurs démocratiques qui [ont] su s'imposer dans le combat dreyfusard. La République y découv[r]e une nouvelle histoire, des usages inédits, un imaginaire renforcé². »

L'approfondissement des principes de 1789

La reprise des principes de 1789 pose aussi la question de leur approfondissement et même de leur dépassement : 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 par les évolutions de la société bénéficiant des libertés et d'une information nécessaires à cela.

La laïcité illustre parfaitement cette idée : la Révolution française avait ouvert une brèche en découplant citoyenneté et confession, en instituant l'état-civil laïc, le mariage civil et le divorce. Il ne s'agissait pas encore lors des premières années révolutionnaires de séparer Églises et État, bien au contraire même si l'on pense à la constitution civile du clergé. La Convention thermidorienne avait tout de même entériné par le décret du 21 février 1795 une première séparation à laquelle Napoléon Bonaparte avait durablement mis fin en 1801 avec le Concordat.

Autrement dit, l'héritage révolutionnaire, certes complexe à interpréter sur le plan religieux tant il est foisonnant, a néanmoins posé des jalons qui inspirent les réflexions des républicains du XIX^e siècle et la politique de laïcisation, qui débute dès les années 1880 (laïcisation de l'Université en 1880, des cimetières en 1881, des programmes d'enseignement de l'école primaire en 1882, des personnels enseignants en 1886, instauration du divorce en 1884, etc.). Ainsi, la III^e République prolonge et approfondit, dans un contexte certes différent, la sécularisation de la société française accélérée par la Révolution. Sa force réside surtout dans sa capacité à la banaliser et à la rendre acceptable à nombre de catholiques.

Cette offensive laïque, qui tente de détacher l'action publique de l'influence des institutions religieuses, cesse un temps, avec le possible ralliement de l'Église à la République (encyclique de Léon XIII « au milieu des sollicitudes ») en 1892. Mais l'affaire Dreyfus, en radicalisant une partie de l'opinion catholique, provoque par contrecoup et du fait de la victoire des radicaux, en pointe dans le combat dreyfusard et anticlérical, aux élections de 1902, l'exclusion des congrégations religieuses de la liberté d'association. La politique du président du Conseil, Émile Combes, anticlérical convaincu, qui applique la loi de 1901 de manière extrêmement sévère, et les maladresses du Vatican suscitent finalement la rupture entre l'État et l'Église catholique.

La loi de Séparation de 1905 semble dès lors s'inscrire dans la continuité de la législation de 1795, mais s'en écarte en réalité radicalement pour aller vers une solution de compromis. Il ne s'agit plus pour le rapporteur de la loi, Aristide Briand, de traiter l'Église en ennemie de la République et la croyance catholique comme une menace mais, dans un état d'esprit libéral, proche de celui des hommes de 1789, de

2. Vincent Duclert, *La République imaginée, 1870-1914*, Paris (Belin), 2010, coll. « Histoire de France », p. 343.

respecter la liberté des cultes et d'assurer aux catholiques la sécurité de leurs pratiques religieuses, y compris collectives. D'ailleurs, en signe d'apaisement, la loi laisse l'usage des bâtiments religieux construits avant 1905 aux Églises, bien que ces édifices soient déclarés propriétés publiques. Cela n'empêche pas des tensions, comme en témoigne la querelle des inventaires qui se développe en février-mars 1906.

D'un certain point de vue, le législateur tire toutes les conséquences de l'article 10 de la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* qui proclame que « nul ne doit être inquiété pour ses opinions, même religieuses, pourvu que leur manifestation ne trouble pas l'ordre public ». En effet, en instituant une neutralité de l'État par abstention (« la République ne reconnaît [...] aucun culte »), la loi de 1905 met fin au régime concordataire et garantit désormais à toutes les confessions qu'aucune contrainte ne s'exercera contre elles de la part du gouvernement. La séparation peut donc être lue comme la condition de la liberté religieuse et, en ce sens, comme l'aboutissement d'un processus libéral entamé en 1789.

La Troisième République relance l'expansion coloniale

Loin de rompre avec la politique de colonisation des régimes non démocratiques qui l'ont précédée, la III^e République fait œuvre de continuité et se lance dans de nouvelles conquêtes. La défaite de 1870-1871, véritable blessure nationale, est un élément déterminant de cette projection impérialiste vers l'Afrique et l'Asie : il s'agit de rendre à la France son rang de grande puissance et de briser son isolement diplomatique, dans un contexte où les rivalités coloniales entre puissances européennes s'affirment. Là où pour certains historiens la République diffère du Second Empire, c'est qu'elle ajoute une nouvelle justification à la colonisation : la « mission civilisatrice », soit un impératif moral que se fixe le régime d'éduquer ceux qui sont renvoyés à l'état de sauvages³. Des affinités se découvrent 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 de la République, fondée sur des principes racistes, justifie une domination violente des peuples colonisés.

L'historien Pierre Singaravérou, constatant le manque de volonté de mise en œuvre d'une politique promouvant l'assimilation, contrairement aux discours tenus en métropole, conteste cette idée d'une « République coloniale » : il existe en métropole différents projets coloniaux, que masque une propagande forcément fédératrice, et, par ailleurs, la population française se montre largement indifférente à l'Empire jusque dans les années 1930. L'historien réfute un lien spécifique entre République et colonialisme : si la croisade civilisatrice promue par les gouvernements de la III^e République se fonde en partie sur les valeurs universalistes héritées de la Révolution, elle n'est pas entièrement spécifique à la France républicaine et se retrouve également chez les autres nations colonisatrices.

Les républicains ne sont cependant pas unanimes au sujet de cette aventure coloniale, et des voix s'élèvent contre cette politique : les débats à la Chambre qui opposent en 1885 Jules Ferry et Georges Clemenceau prouvent qu'elle n'est pas consensuelle. En effet, le 28 juillet, Ferry dans un discours célèbre énonce les motifs officiels de

3. Voir la mise au point historiographique de Pierre Singaravérou, « De la "mission civilisatrice" à la "République coloniale" : d'une légende à l'autre », in Marion Fontaine, Frédéric Monier, Christophe Prochasson (dir.), *Une contre-histoire de la III^e République*, Paris (La Découverte), 2013, p. 176-188.

la colonisation républicaine. 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'appropriier 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'hypocrisie⁴. »

Une carte de l'empire colonial français à la veille de la Première Guerre mondiale permet de repérer les territoires de la colonisation, de préciser la variété de leurs statuts administratifs (littoral algérien départementalisé, colonies, protectorats, etc.). Ces statuts eux-mêmes permettent d'entrer dans les spécificités des sociétés coloniales, marquées par l'inégalité des situations juridiques entre colons et indigènes, la distinction des espaces vécus, des formes particulières de domination et de violence.

Sujet d'étude – L'instruction des filles sous la Troisième République avant 1914

Dès 1791, dans le premier de ses *Mémoires sur l'instruction publique*, Condorcet recommande que les femmes partagent l'instruction donnée aux hommes, considérant, entre autres raisons, qu'elles disposent du même droit à l'instruction publique. Ce projet émancipateur, qui réfute la thèse de l'infériorité par nature des femmes, ne trouve toutefois de concrétisation véritable que près d'un siècle plus tard, quand la III^e République met en place une véritable politique éducative à destination des filles.

Les dirigeants républicains ne partaient cependant pas de rien : quelques réformes ponctuelles avaient été amorcées. En 1850, la loi Falloux imposait déjà de créer des écoles de filles dans les communes d'au moins 800 habitants. Et sous le Second Empire, Victor Duruy, ministre de l'Instruction publique, abaissait ce seuil aux communes de plus de 500 habitants. Il incitait également les grandes villes à promouvoir l'enseignement secondaire pour les filles.

Toujours est-il que c'est bien la III^e République, au tournant des années 1880, qui développe l'offre scolaire pour les filles. La loi Camille Sée de 1880 ouvre l'enseignement secondaire aux filles ; le cursus est cependant payant et accueille essentiellement les jeunes filles de la bourgeoisie. En 1881-1882, les lois Ferry mettent en place une instruction primaire gratuite, laïque et obligatoire pour tous les enfants, quel que soit leur sexe.

Les enjeux de la question

Quelques mois avant la chute du Second Empire, le 10 avril 1870, Jules Ferry, alors député de Paris, prononce une conférence devant la Société pour l'instruction élémentaire dans laquelle il exprime une position qui demeure la sienne bien des années plus tard, lorsqu'il accède au ministère de l'Instruction publique : l'éducation des femmes est nécessaire car, si l'on veut que l'idéal démocratique se diffuse au sein de la sphère familiale, il faut les arracher à l'emprise de l'Église⁵. Autrement dit,

4. L'intégralité du discours de Clemenceau est disponible en ligne [sur Gallica](#). L'essentiel du discours de Jules Ferry est disponible sur une [page de l'Assemblée nationale](#).

5. Le texte de cette conférence est [disponible sur Gallica](#).

le mari, même s'il reçoit une éducation laïque et républicaine, doit être protégé de toute influence dévote au sein de son couple en étant assuré que son épouse partage ses valeurs et qu'elle les enseignera à leurs enfants. Il ne s'agit en aucun cas, précise l'orateur, de former des femmes savantes, mais simplement d'obtenir qu'elles sachent raisonner. On perçoit ici les limites de cette profession de foi scolaire, mais ce texte est important car il montre que, pour le père de l'école républicaine, l'enjeu de l'instruction des filles n'est en rien féministe, mais relève avant tout d'objectifs politiques et du combat laïque contre le cléricisme.

En effet, l'école républicaine ne promeut pas l'égalité entre les sexes, mais prépare au contraire les élèves aux rôles distincts qu'ils occuperont en tant que femmes ou en tant qu'hommes au sein de la société. Par conséquent, l'enseignement est conforme, comme le note Rebecca Rogers, à une « idéologie domestique qui confine les femmes au foyer⁶ ». Les cursus scolaires portent donc la marque d'une discrimination par le genre. Ainsi, les cycles d'enseignement des établissements du secondaire destinés aux filles comportent deux années de moins que ceux suivis par les garçons ; les programmes sont allégés (absence du latin, du grec et de la philosophie) et le baccalauréat est remplacé par un simple certificat d'études.

Toutefois, l'exemple de ce diplôme est intéressant, car au fil des années, sous la pression de familles issues de la bourgeoisie, qui veulent une véritable formation pour leurs filles et non une simple culture générale désintéressée, les lycées publics vont admettre des candidates au baccalauréat. Il faudra cependant attendre une loi de 1924 pour que cet examen soit définitivement ouvert à toutes les femmes. Il n'en demeure pas moins que cette question du baccalauréat prouve qu'une partie de la société est en avance sur ce que préconise l'État et cherche à transgresser ses règles. En réalité, les dirigeants républicains n'ont pas toujours mesuré les répercussions qu'entraînait l'ouverture d'établissements du secondaire pour les filles et, sur ce sujet, il peut être intéressant d'évoquer en classe le rôle majeur qu'ont pu jouer certaines pionnières. Malgré les nombreux obstacles à franchir, elles ont poursuivi leurs études dans le supérieur, qui leur était pourtant théoriquement fermé faute de baccalauréat, afin de travailler et d'acquérir leur indépendance. On peut citer le cas de Jeanne Chauvin qui, après avoir été la deuxième étudiante titulaire d'une licence de droit et la première femme à obtenir son doctorat en droit, devint avocate en 1900.

L'autre axe proposé concerne le rôle joué par les institutrices. En 1879, la loi Paul Bert fonde des écoles normales féminines dans le but de disposer d'institutrices formées et compétentes pour l'enseignement primaire. Cette première disposition est complétée en 1881 par la loi Camille Sée créant l'École normale supérieure de Sèvres. Les étudiantes y préparent pendant trois ans le « certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire des jeunes filles ». Pour éviter que les formateurs au sein de cette institution ne soient des hommes, on crée des agrégations spécifiques, car plus généralistes que celles des hommes, de lettres et de sciences.

Toutes ces mesures visent tout autant à rehausser la qualité de la formation qu'à séculariser son contenu puisque dans les écoles normales primaires, on supprime, au grand scandale de l'Église, tout enseignement religieux pour le remplacer par une instruction morale et civique⁷. Le gouvernement veille ainsi à ce que les futures maîtresses prodiguent une pédagogie délivrée de tout dogme catholique. Jusqu'à ce moment, dans l'enseignement privé, les sœurs des congrégations n'ont besoin que d'une lettre d'obédience de leur supérieur pour enseigner ou ouvrir une école.

6. Rebecca Rogers, « [L'éducation des filles : un siècle et demi d'historiographie](#) », *Histoire de l'éducation*, 115-116 | 2007, p. 37-79.

7. Décret du 18 janvier 1887, article 82.

La République abolit cette lettre en 1881 et impose la possession d'un brevet de capacité, soit un titre académique, ce qui est un moyen pour l'État de supprimer un privilège religieux et de s'immiscer dans le fonctionnement de l'école confessionnelle. L'exclusion des congrégations religieuses de la liberté d'association (1901) et l'interdiction qui leur est faite en 1904 d'enseigner vont permettre aux établissements publics de prospérer.

Reste qu'il demeure une discrimination de genre au sein même du corps enseignant. Si les institutrices acquièrent comme leurs collègues masculins le statut de fonctionnaires en 1889, elles sont moins bien rémunérées qu'eux. Cette inégalité de traitement n'empêche toutefois pas certaines promotions sociales, avec l'accès possible à des postes de directrices d'école, soit une fonction d'autorité relativement rare pour des femmes à l'époque. La recherche historique s'interroge actuellement sur l'émergence d'une identité professionnelle spécifique, notamment du point de vue du genre : les hussards noirs de la République furent en effet souvent des femmes dans la mesure où la profession d'instituteur s'est vite féminisée⁸.

Problématique et éléments de mise en œuvre

Problématique

Dans quelle mesure la III^e République constitue-t-elle un tournant historique sur la question de l'instruction des filles ?

Éléments de mise en œuvre

Travailler sur l'instruction des filles permet de mettre en perspective l'œuvre fondamentale de la III^e République qu'est l'école laïque, gratuite et obligatoire, socle de la transmission des valeurs fondant le nouveau régime, avec la question que pose la place des femmes dans une République qui leur dénie encore le droit d'être des citoyennes à part entière.

Il est possible d'utiliser ce sujet pour analyser la façon dont la République construit un discours fondé sur les valeurs issues de la Révolution tout en soulignant ses contradictions et la façon dont certains préjugés ancrés dans la société demeurent. Ainsi, confronter les textes législatifs sur l'école obligatoire à la réalité des différences de parcours entre garçons et filles, ainsi que pour l'accès aux fonctions d'enseignant, permet de montrer comment la République continue à assigner des rôles différenciés dès l'enfance aux femmes et aux hommes. Cela peut permettre de s'interroger sur les raisons de ces blocages (entre préjugés des cercles dirigeants complètement masculins, calculs politiques et normes sociales).

Il est également important de mettre cette situation en perspective historique, par des rappels aux thèmes précédents du programme. Cela permet de souligner la part de nouveautés, d'avancées, et d'identifier les éléments qui empêchent une instruction égalitaire des filles de façon plus précise.

8. Voir Jean-François Chanet, « Des institutrices pour les garçons. La féminisation de l'enseignement primaire en France, des années 1880 aux années 1920 », *Histoire de l'éducation*, 115-116 | 2007, p. 171-193 (accessible [en ligne](#)).

Un autre angle d'approche intéressant pourrait être de se fonder sur des parcours ou des témoignages de jeunes filles, en tant qu'élèves ou enseignantes, pour souligner les modes de formation, l'image d'elles-mêmes que cela pouvait renvoyer, mais aussi de voir que les évolutions ne viennent pas nécessairement du pouvoir républicain, mais d'une demande sociale qui s'affirme.

Tout ceci permet de mettre en évidence l'apport et les contradictions de la République, que ce soit pour illustrer le propos de la question obligatoire ou pour l'introduire.

Capacités et méthodes : exemples

Construire et vérifier des hypothèses sur une situation historique.

Procéder à l'analyse critique d'un document selon une approche historique.

Justifier des choix, une interprétation, une production.

Il est possible de partir de l'article « Filles⁹ » du *Nouveau dictionnaire de pédagogie* dirigé par Ferdinand Buisson.

L'auteur s'y scandalise que « jusqu'à l'époque contemporaine, l'éducation des filles n'a pas obtenu dans les préoccupations des hommes d'État la même place que celle des garçons. Il semble que trop souvent la question ne soit venue qu'en seconde ligne, et que parfois même elle ait été reléguée dans un dédaigneux oubli ». Évidemment, la notice, rédigée à la gloire de l'œuvre républicaine, y vante les principales dispositions scolaires, oubliant en revanche un peu rapidement les nombreuses discriminations scolaires entre filles et garçons.

L'enseignant peut faire travailler les élèves en groupe sur la section intitulée « De 1870 à nos jours » en leur demandant de réaliser une chronologie des principales mesures concernant l'éducation des filles et de les résumer en quelques mots. Dans un second temps, ils procèdent à la même activité pour tout ce qui touche à la formation des institutrices.

Ensuite, dans une démarche d'analyse critique, les élèves peuvent confronter les résultats de ce travail de repérage à des extraits de textes féministes tels celui, souvent reproduit, de Louise Weiss, *Mémoires d'une Européenne*, dans lequel elle critique l'œuvre de Jules Ferry et de ses amis qui « rêvaient de former des ménagères » tout en reconnaissant que la loi de 1880 a commencé d'affranchir la « femme du séculaire complexe d'infériorité que faisaient peser sur elle le code Napoléon, le catéchisme et les durs édits du plaisir de l'homme¹⁰ ».

Il est également possible, après avoir montré les ambiguïtés de la politique républicaine, de rééquilibrer le propos en utilisant, par exemple, des caricatures ou des extraits de presse qui dénoncent cette politique éducative en faveur des femmes.

Dans un deuxième temps, on reprendrait le travail sur la formation des institutrices pour le confronter à des photographies ou des représentations picturales de salles de classe qui permettent d'évoquer cette fois le contenu des enseignements délivrés et la question de la (non) mixité scolaire. Toute cette étude permet de donner, par un angle original, une mise en perspective de la question scolaire, un des emblèmes de la III^e République, avec un regard historique qui permet de dépasser les caricatures ou une idéalisation excessive.

9. Une version numérisée de l'article est disponible [en ligne](#) sur le site de l'Institut français de l'éducation (édition de 1911).

10. Louise Weiss, *Mémoires d'une Européenne. Vol.1, 1893-1919*, Paris (Payot), 1968, p. 144.

Sujet d'étude – Vivre à Alger au début du XX^e siècle

Si les éléments de mise en œuvre de la question obligatoire évoquent d'abord 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. Le sujet d'étude sur Alger s'intéresse à une « situation coloniale », concept hérité de Georges Balandier¹¹, afin d'étudier les relations complexes entre colonisateurs et colonisés, toujours conditionnées par la domination d'une minorité européenne sur une majorité autochtone. L'étude permet de confronter le discours et les principes de la République à cette réalité.

Les enjeux de la question

Alger, conquise dès 1830, est rapidement aménagée comme une ville française. Cette transformation, qui est conforme à l'idée d'une Algérie déclarée française, suppose en retour le démantèlement de la ville musulmane, à l'exception de la Casbah sauvée *in extremis* par Napoléon III. Aussi, à travers l'architecture, l'urbanisme et la toponymie de cette agglomération, les élèves peuvent comprendre comment la colonisation détruit les sociétés qui lui ont préexisté et y substitue un modèle inspiré par la métropole. Cette prise de possession se traduit dès lors par la démolition et donc la forte réduction du nombre d'édifices sacrés liés à l'islam. Quant à certaines formes de sociabilité professionnelle comme les corporations, elles sont supprimées par le nouveau pouvoir. Les autochtones se trouvent ainsi de plus en plus marginalisés au point de devenir rapidement minoritaires du fait d'une importante immigration en provenance d'Europe : en 1872, 31 500 habitants d'origine européenne résident dans la ville contre 10 500 « indigènes ». En 1906, le rapport est de 100 000 Européens pour 30 000 autochtones. Cette situation permet de souligner le caractère très particulier de l'Algérie dans l'empire colonial français, territoire découpé en départements depuis 1848 et seule colonie fondée sur des logiques d'assimilation et de peuplement. Alger en est la vitrine et constitue, à ce titre, un territoire exceptionnel.

Étudier Alger permet, par conséquent, de réfléchir avec les élèves sur la notion de « patrimoine », idée en plein essor au même moment en France. Autre concept à explorer, celui de « modernisation » : les autorités françaises transposent, en effet, sur le plan architectural et urbanistique, le discours officiel affirmant la mission civilisatrice du colonisateur, discours par ailleurs teinté d'hygiénisme. La percée de grandes avenues et le dégagement de places se justifient aussi par la nécessaire aération de la ville. Comme le constate Aiche Boussad, ces réaménagements témoignent surtout de l'hégémonie culturelle européenne avec l'imposition de « l'espace perspectif », inventé à la Renaissance et conforté en France par l'hausmannisation, avec pour dominante la façade monumentale donnant sur rue, parfois bordée d'arcades. L'opposition avec la Casbah, ses rues tortueuses et étroites, peu accessibles, reliquat d'une époque désignée comme révolue, permet au colonisateur de construire un discours urbanistique à fondement raciste sur la supériorité supposée de la rationalité occidentale incarnée par le fonctionnalisme des quartiers européens. Au tournant du siècle, l'attitude qui consistait à faire table rase du passé s'atténue cependant. Désormais, les architectes valorisent certains éléments du passé précolonial en développant un style « néo-mauresque », mais cette appropriation culturelle

11. Pour une mise au point historiographique, voir Isabelle Merle « "La situation coloniale" chez Georges Balandier. Relecture historique », *Monde(s)*, 2013, 2 (N° 4), p. 211-232 (accessible [en ligne](#)).

du patrimoine local, mélangée à d'autres influences proche-orientales et à la « modernité » de l'architecture européenne, est en réalité un travestissement fondé sur une géographie imaginaire de l'Orient avec des simulacres et des hybridations qui confinent parfois, malgré eux, aux pastiches.

Au départ, la construction d'avenues obéissait aussi à des exigences de contrôle militaire, car Alger est le siège du gouvernement général et devient en 1848 la préfecture du département. Dans la même logique, les autorités coloniales nomment les rues de la Casbah et numérotent les maisons afin de s'approprier ce labyrinthe. Alger est aussi une capitale économique grâce à son grand port de commerce qui concentre les investissements français et qui permet, en outre, l'arrivée des migrants européens comme des touristes. L'arrivée de grands magasins rue d'Isly comme « Les Galeries de France », inaugurées en 1914, attestent de l'importation de modes de consommation caractéristiques d'un capitalisme commercial triomphant, mais cette modernité économique contraste, là aussi, avec les échoppes ouvertes sur la rue dans la Casbah.

Ces transformations de la ville ont partie liée avec une modification des représentations de ces habitants. Comme le souligne Pierre Bourdieu dans sa *Sociologie de l'Algérie* : « un paysage nouveau se dessine [...], témoin d'une prise de possession totale, d'une volonté d'emporter son univers avec soi et de l'imposer sans concession à l'ordre traditionnel [...]. C'est ainsi que peu à peu l'Européen crée un environnement qui lui renvoie son image et qui est la négation de l'univers ancien, un univers où il ne se sent plus étranger, où, par un renversement naturel, l'Algérien finit par apparaître comme étranger¹². » Minoritaire dans la ville, celui qui est désigné comme l'« indigène » devient le sujet d'une représentation folklorique et exotique à destination des touristes au même titre que la Casbah fait l'objet de fantasmes cinématographiques (*Pépé le Moko* de Julien Duvivier, 1937).

Cette évolution des représentations du non européen est directement liée aux effets de la politique de « francisation » initiée par la III^e République. En 1870, le décret Crémieux naturalise les juifs d'Algérie. En juin 1889, la loi accorde automatiquement la nationalité et la citoyenneté française aux résidents européens, ce qui renforce d'autant l'exclusion des musulmans qui n'ont pas la pleine nationalité, bien qu'ils soient réputés Français depuis 1865, et encore moins la citoyenneté. Ils sont soumis au code de l'indigénat, soit un ensemble de réglementations, appliqué en Algérie en 1881 puis progressivement étendu aux autres colonies en 1887, qui autorise les autorités coloniales à imposer un code de conduite, via des sanctions disciplinaires, donc sans procès, aux colonisés. Ce « code » crée donc un droit dérogatoire pour les autochtones, 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 extrajudiciaire qui montre que la question des droits et du droit, essentielle au modèle républicain, est volontairement occultée dans l'Empire français.

Au vu de cet exposé, il serait aisé de conclure que deux sociétés et même deux espaces (quartiers européens et Casbah) cohabitent à l'intérieur de la ville sans possibilité de mélange. Des interactions existent cependant (domestiques « indigènes » des familles européennes, main-d'œuvre ouvrière des ateliers possédés par les Européens, dockers sur le port, petite élite indigène passée par l'école française, etc.), mais elles restent limitées. La notion de ségrégation paraît la plus adéquate pour décrire cette situation avec les élèves. Notons cependant que triomphe plus largement à Alger un modèle

12. Pierre Bourdieu, *Sociologie de l'Algérie*, Paris (PUF), 2006 (1^{re} éd. 1961), p. 115. Le paysage évoqué par Pierre Bourdieu n'est pas uniquement celui des grandes villes, mais également celui des espaces ruraux.

communautaire : quartier juif, quartiers espagnols de Blécourt ou de Bab el Oued, quartier italien de la Marine, Casbah où la population « indigène », victime justement de la ségrégation, s'entasse dans la promiscuité.

Passer ainsi de l'architecture à la composition sociale des quartiers permet de montrer toute la complexité d'une société coloniale, entre échanges et exercice de la domination, entre ségrégation et interactions sociales, mais aussi entre volonté de transformer la ville pour en faire une vitrine et réalité ancienne d'une cité méditerranéenne cosmopolite. On peut voir cela à travers la façon dont les débats nationaux se répercutent sur place, comme le montre, pendant l'affaire Dreyfus, l'élection d'Édouard Drumont comme député d'Alger, où le climat antisémite est enflammé par les tensions héritées du décret Crémieux de 1870. Cela permet enfin de souligner le caractère très spécifique de la société algéroise, afin d'éviter toute généralisation abusive sur les sociétés coloniales.

Cette étude doit donc permettre de présenter ou d'illustrer, selon le moment du cours où elle est faite, la réflexion sur les contradictions de la III^e République dans l'application des principes qu'elle ancre durablement dans la société française.

Problématique et éléments de mise en œuvre

Problématique

Comment la ville d'Alger, par son urbanisme et les relations sociales qui s'y nouent, témoigne-t-elle d'une domination coloniale qui contrevient aux principes de la III^e République ?

Éléments de mise en œuvre

Étudier Alger au début du XX^e siècle conduit donc à mener en premier lieu une étude spatiale, sur une ville qui a connu de profondes transformations, et qui concentre les contradictions de la III^e République et de la colonisation, Alger étant à la fois une vitrine de la République et de la France dans sa mission modernisatrice et civilisatrice, mais aussi un lieu concentrant les inégalités et les ségrégations propres à la colonisation. L'analyse géographique est ici indispensable : le plan de la ville révèle ses découpages, à travers différents quartiers, mais également les transformations qu'elle connaît, ce qui permet de montrer la profondeur historique des transformations et de faire le lien avec le thème précédent.

Cette approche géographique pose le cadre nécessaire pour analyser le fonctionnement de la société algéroise d'abord par les représentations, en s'appuyant par exemple sur la description des quartiers dans des textes de voyageurs ou des guides touristiques. Il est alors intéressant de confronter ces représentations au fonctionnement réel des différents quartiers tel que les historiens peuvent le reconstituer, pour évaluer l'écart entre discours et réalité, assimilation et ségrégation.

Enfin, l'analyse des échanges et des relations entre les différentes populations de la ville est indispensable pour analyser les modes et les degrés de ségrégation, ainsi que les liens particuliers qui peuvent se créer. Cela peut servir de support à une mise en perspective qui montre les éléments caractéristiques des sociétés coloniales, tout en soulignant les particularités de la société algéroise.

Capacités et méthodes : exemples

Utiliser l'échelle appropriée pour étudier un phénomène.

Mettre en relation des faits ou événements de natures, de périodes, de localisations différentes.

Identifier et évaluer les ressources pertinentes en histoire-géographie.

Justifier des choix, une interprétation, une production.

Il est évident, au vu des attentes du programme, que l'étude du plan d'Alger est nécessaire, mais lequel choisir ? Le site académique de Besançon propose une [étude à partir d'un plan de 1911 tiré des guides Joanne](#), futurs guides bleus, édités par Hachette, ainsi qu'une série de cartes thématiques bien commodes à employer en cours.

Se servir de ce document permet de signaler aux élèves qu'à la fin du XIX^e siècle, l'Algérie était une destination prisée des touristes européens au point de rivaliser avec la Côte d'Azur. Il peut d'ailleurs être utile d'analyser des affiches ou des cartes postales qui vantent les charmes d'« Alger la blanche » et de retracer, à partir du plan, le parcours probable dans la ville d'un touriste. Il est également souhaitable de montrer des photographies des lieux emblématiques de la ville afin que les élèves perçoivent la monumentalité de certains bâtiments, qui a valeur de démonstration de la puissance du colonisateur (palais du gouverneur, préfecture, caserne Pélissier), de son rôle de « civilisateur » et de « bienfaiteur » (lycée Bugeaud, institut Pasteur, université, hôpitaux, grand théâtre, etc.), de modernisateur (tramway, cinémas, etc.). Beaucoup de ressources de ce type sont à disposition dans le dossier documentaire en appui de [la séquence proposée par le site académique de Créteil](#).

La relégation de la Casbah à la périphérie du plan de 1911, dans sa partie haute, prend même une dimension symbolique : le cadrage rend la ségrégation palpable. Le fait, en revanche, qu'elle soit sur l'itinéraire touristique prouve qu'elle devient un objet de folklore, comme la dernière trace d'une histoire révolue. La toponymie participe également de l'effacement du passé arabe ou ottoman, sans totalement l'occulter (noms à consonance arabe), et de la glorification de la métropole à travers ses grands hommes et ses valeurs (rue de la Liberté), celles-là même qu'elle refuse aux « indigènes ».

Une fois ce travail sur les représentations réalisées, il faut cette fois analyser le plan pour étudier comment la toponymie de la ville et son urbanisme témoignent de la domination coloniale. Par exemple, le fait que la Casbah soit coincée entre une caserne et la prison n'est pas anecdotique. On peut également travailler sur le port, les réseaux de transports et les hôtels qui attestent de l'essor économique de la ville.

Le plan n'est cependant pas suffisant pour traiter des relations entre les habitants et il convient de compléter l'étude par la production de témoignages, émanant si possible des différentes communautés en présence.

Pour aller plus loin

Sur la III^e République

- Vincent Duclert, *La République imaginée, 1870-1914*, Paris (Belin), 2010, coll. « Histoire de France ».
- Marion Fontaine, Frédéric Monier, Christophe Prochasson (dir.), *Une contre-histoire de la III^e République*, Paris (La Découverte), 2013.
- 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 (septembre-octobre 2014), La Documentation française.
- Mona Ozouf, « L'idée républicaine et l'interprétation du passé national », *Annales. Histoire, Sciences Sociales*. 53^e année, N. 6, 1998, p. 1075-1087.
- Gerard Unger, « Les débats parlementaires lors de la loi de 1905 », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, n° 78, 2005 (accessible [en ligne](#)).

Sur l'empire colonial

- Sophie Dulucq, Jean-François Klein, Benjamin Stora (dir.), *Les mots de la colonisation*, Toulouse (Presses universitaires du Mirail), 2008.
- Jean-François Klein, Pierre Singaravélou, Marie-Albane de Suremain, *Atlas des empires coloniaux, XIX^e -XX^e siècles*, Paris (Autrement), 2013.
- Pierre Singaravélou (dir.), *Les empires coloniaux (XIX^e -XX^e siècles)*, Paris (Seuil), 2013.
- Marie-Albane de Suremain, Sophie Dulucq, David Lambert, *Enseigner les colonisations et les décolonisations*, Paris (Canopé), 2016.

Ouvrages et articles sur les sujets d'étude

L'instruction des filles sous la Troisième République avant 1914

- Pierre Caspard, Jean-Noël Luc, Rebecca Rogers (dir.), « [L'éducation des filles XVIII^e-XXI^e siècles](#) », *Histoire de l'éducation*, 2007, n° 115-116.
- Dominique Dinet, « L'éducation des filles de la fin du XVIII^e siècle jusqu'en 1918 », *Revue des sciences religieuses*, 85/4 | 2011.
- Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, Paris (Presses de la Fondation nationale des sciences politiques), 1977.
- Françoise Mayeur, *L'éducation des filles en France au XIX^e siècle*, Paris (Perrin), 2008.
- Sandra Péré-Noguès, Isabelle Réal, Aurélie Perret, Caroline Barrera, « Genre et éducation », in Sylvie Chaperon, Adeline Grand-Clément, Sylvie Mouysset (dir.), *Histoire des femmes et du genre : Historiographie, sources et méthodes*, Paris (Armand Colin), 2022, p. 141-168.

Vivre à Alger au début du XX^e siècle

- Abderrahmane Bouchène et al., *Histoire de l'Algérie à la période coloniale. 1830-1962*, Paris (La Découverte), 2014.
- Aïche Boussad, « Figures de l'architecture algéroise des années 1930 : Paul Guion et Marcel Lathuillière », *Architectures au Maghreb (XIX^e-XX^e siècles) : Réinvention du patrimoine*, Tours (Presses universitaires François-Rabelais), 2011.
- Jean-Louis Cohen (dir.), *Alger : paysages urbains et architecture (1800-2000)*, catalogue d'exposition, Musée de l'Architecture, 2003.
- Jean-Jacques Jordi, « Alger 1830-1930 ou une certaine idée de la construction de la France », *Méditerranée*, tome 89, 2-3-1998. Accessible [en ligne](#).
- Benjamin Stora, *Histoire de l'Algérie coloniale (1830-1954)*, Paris (La Découverte), 2004.