



**HAL**  
open science

## 1918 : tourner la page ?

Michèle Verdelhan-Bourgade, Sylvie Desachy

► **To cite this version:**

Michèle Verdelhan-Bourgade, Sylvie Desachy (Dir.). 1918 : tourner la page ?. Presses universitaires de la Méditerranée. Presses universitaires de la Méditerranée, 296 p., 2021, Histoire et sociétés, Thomas Granier, 978-2-36781-372-1. hal-04241216

**HAL Id: hal-04241216**

**<https://univ-montpellier3-paul-valery.hal.science/hal-04241216v1>**

Submitted on 5 Nov 2024

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License







1918 : tourner la page?

Collection « Histoire et Sociétés »

Directeur de collection

Daniel LE BLÉVEC

Comité scientifique

Christian AMALVI, Geneviève GAVIGNAUD-FONTAINE, Carol IANCU,

Daniel LE BLÉVEC

La collection « Histoire et sociétés » est le reflet des objectifs scientifiques des équipes des historiens montpelliérains médiévistes, modernistes et contemporanéistes et de la diversité actuelle de leurs champs de recherche. Les liens noués avec de nombreux chercheurs d'universités françaises et étrangères justifient également la publication, dans la collection, d'ouvrages de qualité rédigés par des historiens extérieurs à l'établissement, retenus en raison de l'originalité de leur démarche et de la nouveauté des sujets qu'ils traitent.

La série « Sem — Études juives et hébraïques », fondée et dirigée par Carol Iancu, a pour objectif la publication de travaux scientifiques dont le principal domaine de recherches concerne l'histoire des Juifs et de la civilisation d'Israël.

Collection « Histoire et Sociétés »

# 1918 : tourner la page ?

Sous la direction de

Michèle VERDELHAN BOURGADE et Sylvie DESACHY

2021

PRESSES UNIVERSITAIRES DE LA MÉDITERRANÉE



Mots-clés : 1918, éducation, manuels scolaires, mise en mémoire, mouvement des idées, période-pivot.

Illustration de couverture :

Photomontage de couvertures d'anciens manuels scolaires conservés au CEDRHE, Faculté d'Éducation, université de Montpellier. Réalisé par Marie-Pierre BOYER (PULM, 2020) avec l'aimable autorisation des Archives départementales de l'Hérault.

ISBN 978-2-36781-372-1

Tous droits réservés, PULM, 2021.

## Remerciements

Cet ouvrage n'aurait pas vu le jour sans le colloque *1918 : tourner la page?* en décembre 2018 à Montpellier, et le colloque lui-même doit sa tenue au travail d'une équipe et à de forts soutiens.

Nos remerciements vont d'abord aux personnes qui ont œuvré de façon continue et efficace tant à la conception et réalisation du colloque que de la publication :

- L'équipe des Archives départementales de l'Hérault, dirigée par Sylvie Desachy : Annie Parmentier, Philippe Secondy, Carole Renard ;
- Les chercheurs Pierre Boutan, Rainer Riemenschneider ;
- Les autres membres du conseil scientifique du colloque : Christian Amalvi, Gerd Krumeich, Rémy Pech, ainsi que le général Elrick Irastorza.

Nous remercions vivement les institutions et organismes qui ont permis ce travail, dont on trouvera page ci-contre les logos. Tout particulièrement le conseil départemental de l'Hérault, pour son soutien culturel, logistique et financier, l'université Paul-Valéry et l'équipe Dipralang EA 739, l'université de Montpellier et sa Faculté d'Éducation, le Georg Eckert Institut de Braunschweig, ainsi que l'association Les Amis de la Mémoire pédagogique.



# Introduction

Michèle VERDELHAN BOURGADE et Sylvie DESACHY

*Professeur émérite, Sciences du langage, université Paul-Valéry Montpellier 3  
Directrice des Archives départementales de l'Hérault*

En décembre 2018, les Archives départementales de l'Hérault ont organisé, en collaboration avec des chercheurs de l'université de Montpellier, un colloque international, dédié à une date emblématique, 1918. Au cours de cette année 2018 se sont succédé les manifestations, très diverses : colloques, cérémonies, commémorations, initiatives visant à maintenir ou raviver le souvenir. Le colloque de Montpellier a occupé, dans la liste fort longue de ces manifestations, une place particulière, et cet ouvrage sera le reflet de cette originalité.

Dans la manière de penser la date de 1918 d'abord. 1918 marque en effet la fin de la première guerre mondiale, un moment tant attendu après des années de malheurs, de destructions et de pertes humaines, des deux côtés du Rhin et bien au-delà. Mais 1918 c'est aussi le début de profonds mouvements en Europe et dans le monde, dans de nombreux domaines, certains venant en réaction au traumatisme des quatre années précédentes. Un siècle plus tard, la distance historique permet de prendre mieux conscience, autour de cette date emblématique, de ce qui alors est fin et commencement. La période charnière de 1918-1920 peut être posée comme une sorte de Janus temporel entre Grande Guerre et temps nouveaux. Le colloque a ainsi souhaité attirer l'attention sur un certain nombre de changements dans les domaines économiques, sociaux, politiques, artistiques... et cela avec une vision internationale.

L'attention à l'éducation constitue l'autre originalité de la perspective adoptée, car c'est le cœur du projet commun élaboré entre les Archives départementales et les chercheurs universitaires depuis 2012. C'était la quatrième fois<sup>1</sup> depuis l'installation des Archives à *pierresvives*, en effet, qu'avait lieu un colloque centré sur l'éducation, en relation avec une commémoration ou un thème d'actualité, et toujours avec pour fil rouge les travaux sur les manuels scolaires. L'opinion publique est parfois entachée de

---

1. 2012 : L'Algérie des manuels scolaires — 2014 : La Grande Guerre des manuels scolaires — 2016 : Mémoire(s) et manuels scolaires.

certaines *a priori* vis-à-vis de ce type d'objet, jugé contraignant au nom de la liberté pédagogique ou du poids qu'il donne aux cartables d'écoliers, ou passéiste en regard de la modernité supposée des outils numériques. Le manuel scolaire demeure cependant un formidable outil de transmission des connaissances, en l'état de leur temps, et un élément majeur du patrimoine éducatif. Dans ce travail sur 1918 toutefois, il s'agissait de montrer comment le monde éducatif a d'une part intégré la mémoire de la guerre, d'autre part traduit voire impulsé certains des changements qui ont suivi, et qui n'ont pas affecté que la France.

Il était nécessaire pour cela d'adopter, comme pour les colloques précédents, une perspective internationale, et d'abord dans la mise en regard, indispensable, des points de vue allemands et français. Certes la Grande Guerre ne fut pas un simple affrontement franco-allemand, au contraire de ce qui apparaît, comme on le verra, dans l'imaginaire français. Sur le front de l'ouest ont combattu des soldats venus de nombreuses nations. C'est pourquoi l'ouvrage émanant du colloque bénéficie d'éclairages venus de la Grande-Bretagne et du Canada. D'autres régions du monde ont connu également de durs combats, comme dans les Balkans, au Moyen-Orient ou en Asie. Il eut été intéressant de voir pour ces pays ce qu'il en était advenu. Dans les limites temporelles d'un colloque, plutôt que de balayer l'ensemble des répercussions géopolitiques du conflit, on a choisi de centrer l'attention sur une région particulièrement sensible, le Moyen-Orient.

Henry Laurens, professeur au Collège de France, avait brossé dans sa conférence inaugurale, une vaste fresque des événements survenus au Moyen-Orient, lors de la Grande Guerre et dans la période qui a suivi. Rivalités entre puissances occidentales, complexité et ambiguïtés de la situation de la Turquie, attraits pour les richesses pétrolières et tentatives plus ou moins réussies de colonisations s'entrecroisent pour modifier en profondeur une région, et les conséquences de ces bouleversements géopolitiques se font encore sentir aujourd'hui. Cette perspective large, en ouverture, redonne à l'affrontement franco-allemand la place qui est la sienne, celle d'un pan, majeur, d'une guerre mondiale.

Quatre temps vont structurer cet ouvrage, qui croisent les deux lignes directrices présentées plus haut. Les difficultés de la mise en mémoire après l'horreur de la guerre sont particulièrement illustrées par Gerd Krumeich et Rainer Bendick : l'Allemagne traumatisée par une défaite qu'elle ne comprend pas, n'ayant pas subi de réel revers militaire, ne peut accepter les conditions d'un traité de Versailles draconien et jugé très injuste. Gerd Krumeich en montre les conséquences politiques, les causes du rejet de la république de Weimar et le besoin de relever la tête qui s'ensuivra, et Rainer Bendick analyse finement l'impossibilité pour l'Allemagne d'adopter, au contraire de la France, une attitude commémorielle, celle-là même qu'explique le général Irastorza et qui a sous-tendu l'année 2018 en France. Du côté français, la vision de l'Allemand inculquée depuis 1870 aux enfants comme aux adultes a accumulé des stéréotypes négatifs que présente Maurice Godé, avant, pendant et après la guerre, et cela ne facilitera pas le rétablissement de la paix et de relations équilibrées entre les deux pays. À l'échelle d'un département cependant, comme celui du Gard étudié par Raymond Huard, le travail de mémoire se fait progressivement, l'effort étant surtout concentré sur la remise en route économique, sociale et politique.

Dans l'institution scolaire, la mise en mémoire combattante s'accompagne assez vite du souhait de changement, d'un horizon nouveau et pacifique. Les manifestations de commémoration qu'évoque Rémi Dalisson, qui parle de « catharsis commémorative », ont commencé bien avant le 11 novembre et associent les enfants de façon informelle d'abord, institutionnelle ensuite, lorsque le 11 novembre devient date officielle. Mais cette glorification de l'héroïsme patriotique se heurte bientôt à la montée du pacifisme chez les enseignants français. Et pas seulement français : Sean Lang souligne comment les idéaux de la Société des Nations (créée en 1919) ont pénétré l'esprit de la jeunesse britannique, qui dans leurs réponses à un concours organisé par la *Royal Commonwealth Society*, les ont assimilés aux valeurs de l'Empire. Le désir de paix s'appuie moins sur la volonté d'intercompréhension entre les peuples que sur la confiance en l'excellence du Commonwealth pour la garantir.

La perspective est différente outre-Atlantique. Samy Mesli revient sur l'action de l'UPA, Union pan-américaine, pour développer la coopération en éducation dans une perspective de paix entre les peuples. L'une des mesures phares prises par l'UPA est de promouvoir la révision des manuels scolaires, afin de réduire ou d'éradiquer le caractère belliqueux, voire belliciste. Une telle entreprise, née au lendemain de la Grande Guerre, qui impliquera principalement Amérique du Nord et du Sud mais aussi pays européens, mettra plusieurs années à se développer.

La fin de la guerre n'a pas seulement insufflé à l'éducation un mouvement pacifiste, elle a stimulé des idées de réformes de l'enseignement. À cet égard les Compagnons de *L'Université Nouvelle* que présente Bruno Garnier sont emblématiques. Patriotes partisans de l'union sacrée dès 1914, c'est cette valeur qu'ils veulent promouvoir dans la paix, en imaginant les modifications nécessaires institutionnelles et parfois radicales, comme l'école unique, ou culturelles, comme la liaison entre l'école et la vie.

Le renouveau éducatif poussé par le désir de changement et surtout de paix s'est appuyé parfois, comme on l'a vu, sur la nécessité de réviser les manuels scolaires. Si l'accent a été ainsi mis sur les manuels, c'est bien qu'avait été perçu leur rôle dans la propagation des idées. Benoît Falaize, qui examine la production des manuels d'histoire français dans la période de l'entre-deux-guerres, en fait apparaître l'évolution : d'abord tournés vers le deuil et la célébration du sacrifice, ils célèbrent ensuite la création de la Société des Nations et la volonté de paix, s'orientant peu à peu vers un pacifisme plus net, une dénonciation des horreurs de la guerre. Rapidement, toutefois, ils seront rattrapés par la réalité et la montée des périls. À toutes les étapes ils reflètent les idées dominantes du temps, et contribuent ainsi à les propager. Les manuels de géographie, eux, doivent s'adapter très vite, dès la fin de la guerre, au monde nouveau. Jean-Pierre Chevalier relève la difficulté de rendre compte des nouvelles frontières, y compris celle de la France métropolitaine avec le retour de l'Alsace. Que dire alors des nouveaux États de l'est, du Proche-Orient ou des frontières coloniales ? Montrant les ravages de la guerre mais sans pacifisme déclaré, ces manuels présentent une vision idéalisée d'un monde en mouvement où la colonisation joue un rôle équilibrant face à de multiples périls.

Mais si les mouvements d'émancipation nationale n'ont pas de place réelle dans les manuels français d'après-guerre, il n'en va pas de même dans l'Algérie d'aujourd'hui.

Hassan Remaoun rapporte le regard qu'ont les manuels actuels du secondaire sur la période considérée : certes une place importante est accordée au conflit et à ses suites, mais y figure aussi de manière significative la situation coloniale, en Afrique et en Asie, puis plus particulièrement en Algérie. Et là, le point de vue n'est du tout celui d'un colonialisme bienfaiteur, comme dans les manuels français de l'époque, mais le récit d'une longue lutte contre une oppression. Le contraste ici incite une fois de plus à percevoir le rôle de transmission idéologique joué par le manuel, ici au sens de propagation d'une idée nationale, des deux côtés, comme cela a été le cas entre manuels français et allemands.

Ces évolutions, ces mouvements de pensée, se sont traduits dans de nombreux domaines, des plus matériels, comme la mode fluide qui libère le corps féminin, aux plus immatériels, comme le monde des arts et des idées. On en a choisi ici quelques-uns, tout d'abord liés à l'histoire régionale. Pour Philippe Martel, la guerre a provoqué un changement dans la perception et le statut des langues régionales, d'une part en raison du brassage au front des appelés venus de diverses régions, d'autre part en raison des évolutions politiques, de la montée de certains régionalismes et des tensions linguistiques en Alsace entre dialecte et français. Perspective régionale aussi dans les contributions de Gérard Pithon et Gilles Vidal. Ce dernier évoque le transfert de la Faculté de théologie protestante en 1919, qui passe de Montauban à Montpellier entraînant une relation plus étroite avec l'université et des réorientations de programmes de formation. Dans ce monde qui change, le docteur Louis Perrier, décrit par Gérard Pithon, a traversé la guerre comme médecin sur le front, s'efforce d'apporter des solutions aux maux des traumatisés et s'intéresse aux apports nouveaux de la psychopathologie dont il est, en quelque sorte, un grand témoin.

Un art majeur s'est fortement développé à la fin de la guerre : le septième, le cinéma. François Amy de la Bretèque retrace l'après-guerre du cinéma français, entre exaltation patriotique bientôt jugée lassante, évocations saisissantes des horreurs de la guerre et volonté de « tourner la page », notamment sous l'influence du cinéma américain et des innovations de l'avant-garde.

Au-delà des communications scientifiques propres au colloque, on peut rappeler ici les autres actions, culturelles et pédagogiques, menées par les Archives départementales de l'Hérault pour animer ce temps fort. En effet, depuis le début de ce rendez-vous, ont été proposées des actions à destination des scolaires tant le lien entre connaissance de l'histoire de l'éducation et l'action éducative elle-même semblait évident. L'édition de 2018 n'a pas dérogé à la tradition. Ainsi, une journée entière, le mardi 4 décembre, a été consacrée à l'accueil de collégiens qui ont pu découvrir le spectacle *Le chant des coquelicots*, de et par Karine Mazel-Noury et Pierre Deschamps. À travers un théâtre chorégraphié, délicat et poétique, les collégiens et le grand public à qui ce spectacle a aussi été proposé, ont pu entrer dans la grande et petite histoire, partageant un moment fort en émotion.

On soulignera aussi l'implication de l'ONACVG, présent grâce une exposition de photographies sur la Grande Guerre, dans une démarche sans cesse renouvelée de médiation auprès de tous les publics, notamment sur la commémoration de la première guerre mondiale.

Le colloque *1918, tourner la page?* marque donc une nouvelle fois la collaboration étroite entre le monde universitaire et le département de l'Hérault par le biais des Archives départementales. Il n'y a pas de recherche sans exploitation des sources ; à l'inverse, les archives, matière première de notre histoire, sont collectées et conservées pour permettre aux chercheurs d'avoir les matériaux nécessaires à leurs travaux et faire avancer la connaissance historique. Puissent ces actes en témoigner pleinement.



# 1918 et le Proche-Orient

## Les ravages d'une guerre arbitraire<sup>1</sup>

Henry LAURENS

*Professeur du Collège de France,  
titulaire de la Chaire d'Histoire contemporaine du monde arabe*

Entre 1916 et 1922, l'Empire ottoman et ses marches firent l'objet d'intenses tractations entre Français et Britanniques. Après 1918, les États-Unis se posèrent en arbitres, au nom du « droit des peuples ». Pourtant, à aucun moment, les populations locales ne furent réellement consultées. Le partage territorial en fut durablement fragilisé.

En 1914, les provinces arabes de l'Empire ottoman se trouvaient sous l'influence collective et multiforme des puissances européennes, auxquelles s'ajoutaient les États-Unis. Les Jeunes-Turcs, au pouvoir depuis 1908, cherchaient à se débarrasser de ces ingérences permanentes, mais au prix d'un centralisme autoritaire qui suscitait l'émergence d'un mouvement autonomiste arabe prêt à chercher des appuis chez les Européens.

La France était la puissance dominante en « Syrie naturelle », grâce à ses investissements économiques et à son rayonnement scolaire et culturel. On en arrivait à parler d'une « France du Levant ». Les Britanniques, qui occupaient l'Égypte depuis 1882, avaient fini par reconnaître — de mauvaise grâce — cette primauté.

En entrant en guerre en novembre 1914, les Ottomans entendaient s'affranchir des dominations étrangères et liquider les autonomismes locaux. Dès le début de 1915, la répression frappe les élites politiques arabes (pendaisons, exils en Anatolie). Des populations entières seront martyrisées (chrétiens du mont Liban décimés par la famine, sort tragique des Arméniens et autres chrétiens anatoliens déportés et massacrés). Cherchant à déstabiliser les deux grandes « puissances musulmanes » que constituent les empires coloniaux français et britanniques, les Ottomans appellent à la guerre sainte, au djihad. Les Britanniques s'en tiennent d'abord à un combat défensif à

---

1. Le professeur Laurens et *Le Monde diplomatique* ont autorisé la reproduction de cet article, qui offre un aperçu de la conférence du 6 décembre 2018. Intitulé initial : *Les ravages d'une guerre injuste. Comment l'Empire ottoman fut dépecé*. Voir bibliographie.

proximité du canal de Suez, tandis que l'armée anglo-indienne commence la conquête difficile de l'Irak à partir de Basra<sup>2</sup>.

Mais le djihad menace l'Afrique du Nord française (et une partie de l'Afrique noire) et l'Inde britannique. Français et Britanniques se trouvent ainsi en position défensive, et cherchent une nouvelle formule juridique susceptible de rétablir leur ancienne domination. Ils envisagent d'abord de maintenir un Empire ottoman décentralisé, qui serait un protectorat de fait. En attaquant les Dardanelles (1915) pour menacer la capitale de l'Empire ottoman, ils sont contraints d'accepter la revendication russe sur Constantinople et donc de considérer un partage de la région.

L'échec sanglant des Dardanelles n'en remet pas en cause le principe. En suscitant un soulèvement du chérif Hussein, émir de La Mecque, ils espèrent mettre fin à la menace du djihad et créer un nouveau front contre les Ottomans. Le haut-commissaire en Égypte, Mac-Mahon, entretient donc une correspondance difficile avec le chérif Hussein pour le pousser à se révolter. Défaillances de traduction et malentendus sur le sens des mots utilisés compliquent encore le texte, déjà ambigu, de la correspondance, créant ainsi un imbroglio dont la solution est remise à plus tard.

Un certain nombre d'esprits romantiques du Caire, dont le plus célèbre sera T. E. Lawrence, le futur Lawrence d'Arabie, misent sur une renaissance arabe qui, fondée sur l'authenticité bédouine, se substituerait à la corruption ottomane et au levantinisme francophone. Ces bédouins, commandés par les fils de Hussein, les princes de la dynastie hachémite, accepteront naturellement une tutelle britannique « bienveillante ». Londres leur promet bien une « Arabie » indépendante, mais par rapport aux Ottomans. De leurs côtés, les Français veulent étendre leur « France du Levant » à l'intérieur des terres et construire ainsi une « grande Syrie » francophone, francophile et sous leur tutelle.

Comment fixer les limites entre l'Arabie britannique et la Syrie française ? La négociation est confiée au Français François Georges-Picot et à l'Anglais Mark Sykes. Elle dure plusieurs mois, reflétant l'évolution des rapports de forces, et se conclut en mai 1916 par un échange de lettres entre l'ambassadeur de France à Londres, Paul Cambon, et le secrétaire au Foreign Office, Edward Grey<sup>3</sup>. Les Français administreront directement une zone allant du littoral syrien jusqu'à l'Anatolie ; la Palestine sera internationalisée (condominium franco-britannique de fait) ; la province irakienne de Basra et une enclave palestinienne autour de Haïfa seront placées sous administration directe des Britanniques ; les États arabes indépendants confiés aux Hachémites seront partagés en deux zones d'influence et de tutelle, l'une, au nord, confiée aux Français, l'autre au sud aux Britanniques. La ligne dite Sykes-Picot, qui divise le Proche-Orient, doit aussi permettre la construction d'un chemin de fer britannique de Bagdad à Haïfa. Russes et Italiens donnent leur approbation à cet accord, dont les Hachémites ne sont informés qu'en termes voilés et confus.

---

2. Les Anglais des Indes ne pensent pas à une Arabie romantique, ils veulent mettre en exploitation ce que l'on considère alors comme les immenses potentiels agricoles de la Mésopotamie afin de « nourrir le monde ». Lire Charles TRIPP, janvier 2003.

3. En 1919, pour diminuer la valeur de cette entente, les Britanniques l'appelleront « accord Sykes-Picot ».

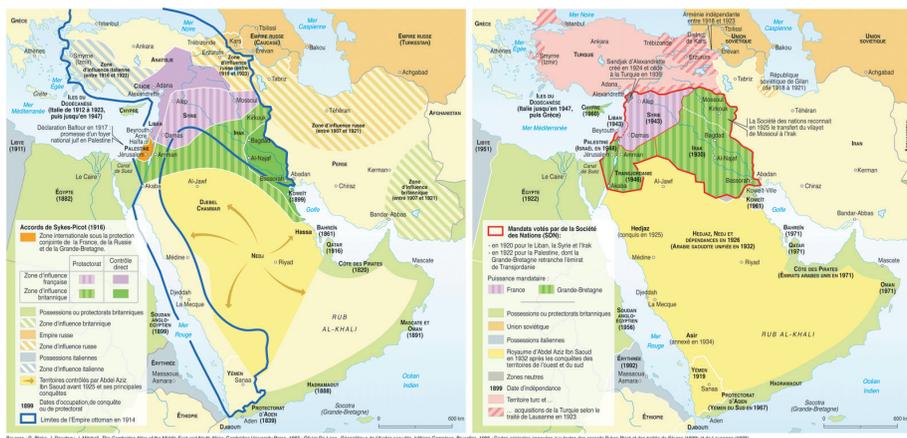


Fig. 1 — Des accords Sykes-Picot au Proche-Orient contemporain. Philippe REKACEWICZ.

Au début de 1917, les Britanniques commencent la conquête difficile de la Palestine. En avril, les États-Unis entrent en guerre comme « associés » — et non « alliés » — de la France et de la Grande-Bretagne contre l'Allemagne. La mécanisation croissante de la guerre achève la prise de conscience franco-britannique de leur dépendance envers le pétrole (en 1918, la guerre sera gagnée par les Alliés grâce à un « flot de pétrole »).

Le président Woodrow Wilson ne se sent aucunement lié par les accords « secrets » contractés par ses partenaires. Il se pose en défenseur du droit des peuples à disposer d'eux-mêmes, bien qu'il ne soit pas très clair dans son esprit si cela vaut aussi pour les peuples non blancs, comme les « bruns » (les Arabes) et les « jaunes » — pour les « noirs », il n'en est pas question<sup>4</sup>.

Les Anglais du Caire veulent remettre en cause l'accord passé avec les Français, au moins pour la Palestine, si ce n'est pour le reste de la Syrie. Et ils disposent maintenant de solides appuis à Londres. Ils savent utiliser avec sincérité la rhétorique wilsonienne : sur les ruines de l'Empire ottoman, Arabes, Kurdes, Arméniens, Juifs coopéreront sous la tutelle bienveillante des Britanniques.

Sykes utilise dans ce sens le mouvement sioniste, ce qui conduira à la déclaration Balfour du 2 novembre 1917<sup>5</sup> annonçant l'établissement « en Palestine » d'un Foyer national juif. La stratégie britannique va reposer sur l'occupation du terrain avec l'encouragement donné à la révolte arabe de s'étendre à la Syrie (mais non à la Palestine) et sur une succession de déclarations officielles allant dans le sens de l'autodétermination. Pour Londres, le droit des peuples signifie le droit de choisir la tutelle britannique. Quand des nationalistes arabes radicaux refusent cette domination, ils sont ravalés au

4. À la Conférence de la paix, les Américains rejeteront avec énergie la revendication japonaise d'égalité des races.

5. Outre la remise en cause de l'accord franco-britannique, Londres veut aussi mettre de son côté la puissance occulte supposée des juifs sur la destinée de la Russie et des États-Unis. Enfin, l'acceptation des thèses sionistes se trouve facilitée par l'imprégnation biblique de la culture religieuse britannique.

statut infamant de « Levantins », qu'ils partagent avec les éléments pro-français (en général des chrétiens).

En 1918, la question pétrolière devient dominante. Selon l'accord, la France devrait contrôler la région de Mossoul, où se trouvent d'importantes réserves potentielles, mais les Britanniques, eux, ont les droits de concession. Georges Clemenceau veut bien satisfaire le groupe de pression colonial, mais en se limitant à une « Syrie utile » ne comprenant pas la Terre sainte, mais permettant un accès aux ressources pétrolières. Une trop grande extension territoriale impliquerait de lourdes charges d'administration sans commune mesure avec les revenus que l'on pourrait en tirer. C'est l'abandon de la revendication de la « Syrie intégrale » (on dirait actuellement « Grande Syrie »). Au lendemain de l'armistice, il traite directement et sans témoin avec Lloyd George du partage du Proche-Orient.

Dans son journal, le 11 décembre 1920, Maurice Hankey, secrétaire du gouvernement britannique, notera :

Clemenceau et Foch ont traversé [la mer] après l'armistice, et on leur a donné une grande réception militaire et publique. Lloyd George et Clemenceau ont été conduits à l'ambassade de France. Quand ils furent seuls... Clemenceau dit : « Bien. De quoi devons-nous discuter? » « De la Mésopotamie et de la Palestine », répondit Lloyd George. « Dites-moi ce que vous voulez », demanda Clemenceau. « Je veux Mossoul », dit Lloyd George. « Vous l'aurez », a dit Clemenceau. « Rien d'autre? » « Si, je veux aussi Jérusalem », a continué Lloyd George. « Vous l'aurez », a dit Clemenceau, « mais Pichon<sup>6</sup> fera des difficultés pour Mossoul. » Il n'y a absolument aucune trace écrite ou mémorandum fait sur le moment (...). Cependant, en dépit de grandes pressions de la part de ses collègues et de toutes sortes de parties concernées, Clemenceau, qui a toujours été inflexible, ne revint jamais sur sa parole et je suis bien placé pour dire que Lloyd George ne lui en a jamais laissé l'occasion. C'est ainsi que l'histoire est faite<sup>7</sup>.

Les Français ayant conditionné tout accord territorial à un partage de l'accès au pétrole, les deux négociations vont se dérouler parallèlement. Dès le début de la conférence de la paix, le président Wilson refuse l'annexion des anciennes colonies allemandes d'Afrique et du Pacifique aux Empires français et britanniques : il veut les confier à la future Société des nations (SDN). Lloyd George manœuvre habilement en proposant la création de « mandats » de la SDN, qui seraient confiés de façon temporaire à une puissance « civilisée » chargée de les amener à l'indépendance. Il y introduit discrètement les provinces arabes de l'Empire ottoman (Mandats dits A). Wilson accepte (janvier 1919).

## Un face-à-face franco-britannique

Les principaux intéressés ne sont pas informés et seront appelés à comparaître devant le Conseil suprême allié (dit Conseil des dix). Nationalistes arabes, pro-français

---

6. Ministre français des affaires étrangères (*Le Monde diplomatique* vient de s'installer (2003) dans la rue qui porte son nom).

7. Stephen ROSKILL, *Hankey, Man of Secrets*, Collins, Londres, vol. II, 1972, p. 28-29.

(syrianistes) et sionistes (les Anglais ont intercepté une délégation libanaise pour lui interdire de venir en France) parleront ainsi, en février 1919, sans connaître réellement la règle du jeu. Lloyd George laisse ses représentants engager une épreuve de force avec les Français. La question est de savoir s'il y aurait un mandat unique sur l'ensemble du Proche-Orient (et dans ce cas certainement confié aux Britanniques) ou s'il y aurait deux mandats, l'un français, l'autre britannique. Les Français tiennent bon.

Wilson, exaspéré, fait alors décider la création d'une commission chargée de consulter les populations sur le choix de la puissance mandataire. Brusquement, les Britanniques se rendent compte que les Arabes de Palestine et d'Irak pourraient ne pas demander leur tutelle. De leur côté, les Français craignent que les Syriens leur soient hostiles et qu'ils se trouvent contraints d'accepter la revendication d'un État libanais à majorité chrétienne. Les deux puissances européennes se retirent de la commission, qui sera dirigée exclusivement par des Américains.

Cette dernière, après avoir entendu les Arabes palestiniens rejeter le sionisme, les Libanais chrétiens accepter la France et les Arabes syriens exiger l'indépendance, conclut au choix d'un mandataire... américain (28 août 1919)! Il est trop tard : le Sénat américain rejette le traité de Versailles, et les Américains se retirent de toutes les conférences interalliées.

Français et Britanniques se retrouvent ainsi face à face. Le rapport de forces sur le terrain s'est infléchi en faveur des premiers, qui disposent de moyens militaires accrus alors que Londres démobilise. La division en mandats est entérinée. De la conférence de Deauville (septembre 1919) à celle de San Remo (avril 1920), on se contente d'ajuster la ligne Sykes-Picot. La frontière palestinienne est déplacée de quelques kilomètres vers le nord. La Transjordanie reliera la Palestine à l'Irak, ce qui permettra de créer un corridor assurant dans l'immédiat le passage des lignes aériennes vers l'Inde et, à moyen terme, d'installer un oléoduc transportant le pétrole d'Irak vers la Méditerranée (l'idée de chemin de fer appartient au passé). Les Français disposeront d'un quart des parts (ultérieurement 23,75 %) au sein du consortium chargé d'exploiter ce pétrole.

Reste à imposer le régime des mandats par une dernière épreuve de force. En Palestine, en Syrie et en Irak, Français et Britanniques engageront des opérations débouchant sur une guerre pour mater les populations indigènes.

La division du Proche-Orient en plusieurs États n'était pas en soi condamnable : les Hachémites l'avaient envisagée dès le début en faveur des fils aînés de Hussein. Mais elle s'est opérée contre la volonté des populations et en utilisant une rhétorique libérale que l'utilisation de la force rendait vide de sens. Par rapport à l'évolution politique de la dernière décennie ottomane, où la cooptation des notables et l'établissement d'un système électoral, certes très imparfait, avaient tracé la voie à une vraie représentation politique, l'autoritarisme franco-anglais constitue une régression durable.

En tant que découpage territorial, le partage a duré, essentiellement parce que les nouvelles capitales et leurs classes dirigeantes ont su imposer leur autorité sur le nouveau pays. Mais les événements de 1919-1920 furent ressentis comme une trahison des engagements pris (en premier lieu, du droit des peuples à disposer d'eux-mêmes). Ils dépossédèrent surtout les élites locales de leur destin. Quand le nationalisme arabe reviendra en force, il ne reconnaîtra pas la légitimité de ce découpage et appellera à la

constitution d'un État unitaire, panacée à tous les maux de la région. Les États réels seront ainsi frappés d'illégitimité et durablement fragilisés. La constitution du Foyer national juif entraînera la région dans un cycle de conflits qui semble loin de se terminer.

Périodiquement, le spectre d'un nouveau « Sykes-Picot » ou partage du Proche-Orient imposé de l'extérieur resurgit. La prétention occidentale d'une supériorité morale fondée sur l'application de la démocratie et du libéralisme apparaît alors comme une sinistre mystification. C'est peut-être la conséquence la plus néfaste des choix de la période 1916-1920, régulièrement renouvelés depuis.

## Notes bibliographiques

LAURENS Henry, Comment l'Empire ottoman fut dépecé, *Le Monde diplomatique*, avril 2003, p. 16-17. [www.monde-diplomatique.fr/2003/04/LAURENS/10\\_102](http://www.monde-diplomatique.fr/2003/04/LAURENS/10_102)

LAURENS Henry, *La question de Palestine*, Paris, Fayard, 2003.

ROSKILL Stephen, *Hankey, Man of Secrets*, Collins, Londres, vol. II, 1972, p. 28-29.

TRIPP Charles, « Leçons d'une histoire coloniale oubliée », *Le Monde diplomatique*, janvier 2003.

Première partie

**Une mise en mémoire difficile**



# Introduction

## Une mise en mémoire difficile

Pierre BARRAL

*Professeur émérite, Histoire contemporaine,  
université Paul-Valéry Montpellier 3*

J'appartiens à la génération qui a été élevée dans la vénération universelle des hauts faits récents de la Grande Guerre, avant qu'elle ne soit éclaboussée par le tragique désastre de 1940. Mon père, de la classe 1921, avait vécu la guerre en lycéen anxieux et il pouvait en raconter le déroulement mois après mois. En 1935, quand j'avais huit ans, il m'emmena au Tricentenaire des Dragons, sur la piste sablée de l'ancien Vél'd'Hiv. Je fus ébloui par ce magnifique carrousel, où se succédèrent, en costumes d'époque, les cavaliers de Richelieu, ceux de Louis XIV et ceux de Napoléon. À la fin surgit au galop un escadron de 1918, en tenue bleu horizon : aussitôt, tout le monde se leva d'un bond, dans un silence absolu. Très impressionné, je demandai à haute voix : « Pourquoi on se lève, papa ? » et je me fis rabrouer sèchement : « Tais-toi ! » Un peu plus tard, on me conduisit sur le champ de bataille de la Marne, puis sur la tombe d'un oncle tué à Verdun. Et on me laissa plonger longuement dans *L'Illustration* des années de guerre, dont la famille conservait pieusement les volumes reliés. Ces expériences de jeunesse m'ont marqué en profondeur.

Si, après 1945, la mémoire de ce premier conflit s'est certes affaiblie, elle n'a jamais disparu. Et l'enseignement a toujours fait une large place à ce chapitre. Moi-même, devenu historien, j'ai participé au développement de la recherche sur le sujet et je l'ai beaucoup traité dans mon enseignement. Et même, depuis trente ans, la Grande Guerre suscite un regain d'intérêt. Mais cette mémoire est fortement influencée par les structures et par les mentalités d'un monde qui a beaucoup évolué depuis un siècle.

Cet ouvrage cherche à retrouver comment, au lendemain de 1918, on a voulu « tourner la page », « sortir de la guerre », réintégrer les esprits dans la paix, tout en rendant hommage au sacrifice des combattants. Des deux côtés de l'ancien front, ce processus n'est pas allé sans difficulté, dont certaines vont être évoquées dans ce premier chapitre.



# L'impensable défaite de 1918 L'Allemagne déchirée<sup>1</sup>

Gerd KRUMEICH

*Professeur émérite, Histoire, université de Düsseldorf,  
co-président du Comité scientifique de l'Historial du Hartmannswillerkopf*

## I Aux origines d'une défaite incomprise

Les Allemands n'ont pas compris leur défaite en 1918. Après quatre ans de guerre, où on leur avait toujours répété qu'ils avaient gagné d'énormes batailles et que la victoire finale était proche, ils ont dû poser les armes sans qu'il y ait eu de défaite sensible, ni pour les soldats, ni pour les civils. C'est que la Grande Guerre ne s'est pas terminée, de fait, par une décision sur les champs de bataille, mais par une sorte d'épuisement à tous les niveaux. Épuisement sensible par la faim, le manque de tous objets de la vie quotidienne, la profusion aussi et surtout des robes noires que portaient les femmes en deuil. Mais aucune bataille décisive, aucun Iéna, Austerlitz, Waterloo, Sedan.

Après la victoire sur les Russes, à la fin de 1917 et l'énorme effort de la grande offensive « Michael » de mars 1918, on avait porté l'espoir d'une guerre victorieuse. Mais comme cette victoire se fit attendre et que « Michael » dut être prolongée par des offensives à pleines pertes, les soldats sentirent que cela n'allait plus durer longtemps et ils commencèrent à prendre littéralement la fuite dès les mois de juillet et août 1918. Et le haut commandement allemand (*Oberste Heeresleitung*) sous Hindenburg et Ludendorff fut très bien à partir de la mi-juillet 1918 au plus tard qu'il ne fallait plus compter sur une victoire. On changea doucement de vocabulaire dans les communiqués officiels. Au lieu de « progression notable » on put maintenant lire « l'énergique défense couronnée de succès ». Le 2 août, Ludendorff y expliquait la situation générale aux cadres supérieurs. La dernière phrase de ce document est révélatrice du décalage qui existait

---

1. Le titre reprend celui de l'ouvrage paru en 2019 aux éditions Belin, Paris. Voir bibliographie. Je dois énormément à la recherche française, dont je ne nomme ici que les deux ouvrages qui m'ont surtout inspiré : Pierre JARDIN, 2006 ; Nicolas BEAUPRÉ, 2012 (voir référence complète en bibliographie).

alors entre l'état des troupes et les plans du haut commandement : « Toute attaque ne doit être conçue que comme mesure de défense. Il n'est pas question de parler d'attaques<sup>2</sup>. »

Il reste cependant difficile d'établir à partir de quel moment l'armée allemande ne fut plus en état de résister efficacement. Début août, il n'était plus question de victoire, mais les actions des troupes sur leurs positions de défense opérationnelles restaient néanmoins en partie remarquables. Winston Churchill qui rédigea, dix ans après ces événements, son livre *La crise mondiale*, considérait que les Alliés auraient eu besoin d'environ six mois supplémentaires pour parvenir — au prix de lourdes pertes — jusqu'aux frontières allemandes.

Si, les armes à la main, les Allemands s'étaient postés aux marges de leur propre patrie, prêts à se reconnaître vaincus pour conclure la paix, prêts à céder des territoires et à accorder des réparations ; prêts, au cas où toutes les négociations auraient échoué, à se battre jusqu'au bout et à infliger aux troupes qui les envahiraient, des pertes de l'ordre de deux millions d'hommes ; alors il aurait été plus que probable — et c'est encore le cas aujourd'hui — que cette ultime épreuve [l'armistice sans conditions] leur aurait été épargnée<sup>3</sup>.

C'est exactement ce que proposa Walter Rathenau, philosophe, dirigeant économique et fin connaisseur des arcanes militaires, qui publia le 7 octobre un article retentissant sous le titre *Une journée noire*. Rathenau y considérait la demande d'armistice prématurée, car « le pays tient bon, des moyens sont encore disponibles, ses habitants sont vaillants. Nous avons reculé, mais nous ne sommes pas battus. » Dans l'éventualité d'exigences inconsidérées ou irréalisables de la part des Alliés, l'Allemagne devrait organiser sous une nouvelle forme une véritable guerre de défense sur sa frontière occidentale, à savoir une « levée en masse » selon l'exemple des révolutionnaires français.

Rathenau n'était pas le seul à préconiser une sorte de « redressement défensif » des Allemands pour pouvoir contrer les exigences éventuellement trop lourdes lors des négociations de paix. Le 22 octobre parut un appel tonitruant de l'ensemble (!) des groupes parlementaires du *Reichstag* et des principaux groupements économiques. On y affirma qu'il n'était pas question d'une « paix à n'importe quel prix », mais d'une paix dans l'honneur laissant un avenir au peuple allemand.

Si, face à l'intransigeance et l'arrogance de puissants adversaires, notre gouvernement était contraint d'appeler le peuple à une bataille décisive pour empêcher la destruction de notre *Reich*, alors il faut que tous se dressent comme un seul homme et donnent tout pour la liberté et l'avenir de notre patrie.

Il n'en fut strictement rien. Les tentatives concrètes de rassembler et d'incorporer des hommes aptes au service au front, mais étant libérés pour le travail pour l'armée ou pour autres services utiles, échouèrent complètement. Au contraire, ce fut là le déclin de la Révolution. D'abord les matelots se révoltaient depuis le 30 octobre en refu-

2. D'après *Amtliche Urkunden zur Vorgeschichte des Waffenstillstandes* 1918, Berlin, 1928 p. 35 sq.

3. WINSTON CHURCHILL, *La Crise mondiale*, 1925, p. 327.

sant de partir pour une bataille « de prestige ». Mais l'événement le plus important eut sans doute lieu à Munich, où Kurt Eisner, dirigeant du USPD, le groupement le plus à gauche parmi les partis du *Reichstag*, organisa une manifestation de masse contre la remobilisation projetée par le gouvernement. Au lieu des 1500 personnes escomptées, on vit arriver sur la *Theresienwiese* une foule d'environ 50 000 personnes qui crièrent leur refus, en exigeant qu'on fasse immédiatement la paix. Les orateurs s'insurgèrent avec véhémence contre toutes les tentatives d'organisation d'une résistance nationale et dirent vouloir créer des conseils d'ouvriers et de soldats aussi à Munich.

Ce fut la Révolution à Munich, puisque Eisner et ses fidèles purent s'emparer de la Chancellerie, de la préfecture de police et des casernes sans trouver aucune résistance. De fait, Eisner, qui n'avait rien projeté dans ce sens, se vit soudainement en mesure de proclamer la République, ce qui fut fait le 8 novembre.

Cette Révolution à Munich a donc été déclenchée par des hommes et femmes qui n'avaient pas de programme révolutionnaire, mais voulaient simplement éviter d'être jetés dans une bataille vouée désormais à l'échec.

Eisner n'était nullement isolé avec sa vision des choses. Les groupes de gauche partageaient l'espoir qu'une nouvelle Allemagne démocratisée obtiendrait de meilleures conditions pour la paix que l'ancien régime. La preuve en est la « Déclaration de l'Assemblée générale des Conseils berlinois d'ouvriers et de soldats », diffusée le 10 novembre 1918, soit la veille de la signature de l'armistice.

Au peuple laborieux!

La vieille Allemagne n'est plus. [...] C'en est fini du militarisme si souvent encensé et cité en modèle pour le monde entier. [...] La mission prioritaire du gouvernement provisoire mandaté par le Conseil des ouvriers et des soldats sera de signer l'armistice et de mettre fin au sanglant carnage. La paix tout de suite, tel est le slogan de la révolution. Quelle que soit cette paix, elle sera toujours meilleure que la poursuite de cet horrible massacre de masse. [...] Le Conseil des ouvriers et des soldats est convaincu que le même type de bouleversement se profile dans le monde entier. Il attend avec confiance que le prolétariat des autres pays mobilise toutes ses forces pour éviter un viol du peuple allemand en cette fin de guerre<sup>4</sup>.

Sous ces auspices, l'Armistice, conclu en effet le 11 novembre, fut en réalité une capitulation des Allemands. Quand Erzberger, mandaté pour le négocier et pour conclure, arriva avec son groupe à la clairière de Rethondes, le 8 novembre, Foch et la délégation des Alliés savaient très bien ce qui s'était passé la veille au soir à Munich. Ils savaient surtout que l'Allemagne ne se remobiliserait plus en aucun cas. Le résultat en fut que Foch déclara sèchement à Erzberger qu'il ne s'agissait pas de vraies discussions : « Je n'ai pas de propositions à faire. » L'Armistice, que durent signer les Allemands face à la Révolution fut en effet une capitulation peu adoucie. Les soldats devaient se retirer en toute hâte de France et de Belgique au risque de se trouver prisonniers de guerre une quinzaine passée.

---

4. Cité par Jörg BERLIN (sous la direction de), *Die deutsche Revolution 1918/1919*, 1979, p. 167 sq.

## 2 Aucun ennemi ne vous a vaincus — à qui donc la faute ?

Environ six millions d'hommes plus ou moins jeunes (dont environ deux millions et demi étaient des « combattants du front ») revinrent après le 11 novembre. Personne ne savait si et comment leur vécu de la guerre allait conduire à une nouvelle brutalité qui s'exprimerait dans les combats de rue.

Pour les villes et les villages qui voyaient arriver ces hommes dans un désordre relatif, c'était une sombre perspective. L'accueil souvent préparé pour eux à grands renforts de drapeaux et de discours apaisants était — selon Richard Bessel — avant tout dicté par un « mélange de patriotisme et de sentiment de culpabilité<sup>5</sup> ».

Le meilleur et le plus éloquent témoignage de cette forte tension est *Novembre 1918* d'Alfred Döblin, un cycle dont le troisième volume est intitulé *Retour du front* :

Lorsque les troupes longèrent le château, des drapeaux rouges étaient sortis. Et devant les grilles patrouillaient des marins armés, le fusil à la bretelle, le canon tourné vers le sol. Ils ne prêtèrent pas la moindre attention au passage des régiments. Dans le centre de Berlin, des tramways carillonnaient. Au bord des trottoirs, il y avait encore des groupes de curieux, mais peu de gens faisaient des signes. [...] Les soldats furent en butte à des sarcasmes. Et pas un seul drapeau noir-blanc-rouge sur toute l'enfilade interminable des immeubles. [...] Et c'est ainsi qu'ils gagnèrent leurs casernes au sud et au nord de la ville. Les gens les suivaient d'un regard hostile<sup>6</sup>.

Une situation terrifiante donc au moment où Friedrich Ebert reçut au nom du gouvernement les soldats qui rentraient chez eux. Son appel, devenu célèbre, ne prend tout son sens qu'en tenant compte de cette immense pression qui pesait :

Camarades, bienvenue dans notre République allemande! [...]. Vos sacrifices restent sans précédent. Aucun ennemi ne vous a vaincus. Ce n'est que lorsque la supériorité des adversaires en hommes et en matériel fut devenue écrasante et de plus en plus oppressante que vous avez abandonné le combat. Et c'était notre devoir envers votre courage héroïque de ne pas vous réclamer d'autres sacrifices inutiles. [...] Vous avez enduré des souffrances infinies, vous avez accompli des actes éternels, presque surhumains [...] Vous avez protégé votre patrie des invasions hostiles, vous avez tenu vos femmes et vos enfants, vos parents loin du feu de la guerre meurtrière, vous avez protégé les campagnes et les usines allemandes de la dévastation et de la destruction. Pour cela, la patrie vous remercie avec un enthousiasme débordant<sup>7</sup>.

Ces propos du chef provisoire de la République en gestation s'inscrivaient dans de nombreuses déclarations similaires. La formule « Invaincus sur le champ de bataille » faisait florès dans toutes les manifestations d'accueil des soldats de retour. Même le Chef du gouvernement révolutionnaire de Munich, Kurt Eisner, salua les soldats de retour à Munich avec presque autant d'enthousiasme : « Ce que vous avez vécu sur une infinité de théâtres d'opérations vous a valu l'admiration du monde entier et sera immortalisé dans l'histoire et les chants héroïques des peuples bavarois et allemands<sup>8</sup>. »

5. Richard BESSEL, 1993, p. 221.

6. Alfred DÖBLIN, *Novembre 1918*, tome 3 : *Retour du front*, 1991, p. 175.

7. Citation d'après *Ursachen und Folgen III*, p. 504 sq.

8. Cité par Gerhard HIRSCHFELD, Gerd KRUMEICH, Irina RENZ (sous la direction de), *1918 : Die Deutschen zwischen Weltkrieg und Revolution*, 2018, p. 267.

La question du retour des soldats est en effet d'une extrême complexité. Ils furent généralement accueillis « avec les honneurs ». Sans que fussent pour autant des vivats. Les hommes revenaient dans un pays natal qui était miné par la faim, le doute et le deuil pour tous ces soldats tombés apparemment pour rien. Une patrie qui ne voulait plus rien avoir à faire avec cette guerre et vivait une révolution aux multiples visages.

La plus grande partie des soldats revenants acceptaient cette froideur bon gré mal gré. Mais il y eut un énorme groupe de soldats activistes, surtout dans les rangs élevés de l'armée active, qui étaient profondément convaincus que cette défaite était due à la trahison par « les civils ». On n'avait jamais vu ni éprouvé une vraie grande défaite sur les champs de bataille, on avait vaincu et « résisté » avec efficacité. Et parmi les millions de soldats qui rentraient chez eux en posant simplement le fusil, cette opinion était sans doute prévalente aussi, même s'ils n'en voulaient pas tirer des conséquences politiques et joindre les associations comme le *Stahlhelm* qui devinrent les réceptacles des soldats protestataires et furent opposées d'une façon violente à la « République des traîtres ».

### 3 Versailles et le « traité de la honte »

Le soupçon que ce fut la Révolution qui avait rendu l'Allemagne incapable de poursuivre la guerre (au moins pour un temps) persista et — pire — se profila au fur et à mesure que les affaires extérieures venaient à se dégrader pour l'Allemagne vaincue.

Ce fut le cas notamment par le verdict de Versailles. Le Traité de Versailles a, en fait, mis fin à la guerre, mais la façon par laquelle il fut conclu fait apparaître que la « guerre dans les têtes » n'était pas terminée au moment où on en vint à conclure un traité de paix. Les Allemands se virent criminalisés littéralement. Poincaré, le Président de la République française, le dit très clairement dans son discours d'ouverture du Congrès, le 18 janvier 1919 :

Au moment où s'achève ce cycle d'horreur, toutes les puissances dont les délégués sont assemblés ici, peuvent se rendre elles-mêmes cette justice qu'elles n'ont aucune part dans le crime d'où est sorti un désastre sans précédent. Ce qui vous donne toute qualité pour établir une paix de justice, c'est qu'aucun des peuples dont vous êtes les mandataires, n'a trempé dans l'injustice. L'humanité peut vous faire confiance, parce que vous n'êtes pas de ceux qui ont violé les droits de l'humanité. [...] La vérité toute couverte de sang, s'est déjà évadée des archives impériales. La préméditation du guet-apens est aujourd'hui clairement démontrée<sup>9</sup> [...].

Les Allemands se virent exclus des négociations. Ils ne furent admis à venir à Versailles que le 15 avril quand les délibérations étaient terminées pour l'essentiel, et leur communication avec les vainqueurs se réduisit strictement à des échanges par écrit. À vrai dire, ils étaient traités en criminels convaincus. Citons deux sources majeures pour appuyer cette assertion. C'est d'abord le rapport de la « commission des responsabilités et des auteurs de la guerre et sanctions », rendu le 29 mars 1919 :

9. Raymond POINCARÉ, *Messages, discours, allocutions*, tome 2, 1920, p. 132 sq.

La guerre a été préméditée par les puissances centrales, ainsi que par leurs alliées, la Turquie et la Bulgarie, elle est le résultat d'actes délibérément commis dans l'intention de la rendre inévitable. L'Allemagne, d'accord avec l'Autriche-Hongrie, a travaillé délibérément à faire écarter les nombreuses propositions conciliatrices des puissances de l'Entente et à réduire à néant leurs efforts répétés pour éviter la guerre<sup>10</sup>.

C'est ensuite le verdict que Georges Clemenceau présenta à la délégation allemande après un mois d'échanges de lettres quant aux modalités du Traité à venir, dans la note accompagnant la version définitive du traité, remise aux Allemands le 16 juin.

La conduite de l'Allemagne est à peu près sans exemple dans l'histoire de l'Humanité. La terrible responsabilité qui pèse sur elle se résume dans le fait qu'au moins sept millions de morts gisent enterrés en Europe, tandis que plus de vingt millions de vivants témoignent, par leurs blessures et leurs souffrances, du fait que l'Allemagne a voulu, par la guerre, satisfaire sa passion pour la tyrannie<sup>11</sup>.

Ce fut enfin le texte du Traité, le trop fameux article 231, qui fait suite aux articles exigeant la punition du Kaiser et moult militaires pour infraction aux règles du droit des gens.

Les Gouvernements alliés et associés déclarent et l'Allemagne reconnaît que l'Allemagne et ses alliés sont responsables, pour les avoir causés, de toutes les pertes et de tous les dommages subis par les Gouvernements alliés et associés et leur nationaux en conséquence de la guerre, qui leur a été imposée par l'agression de l'Allemagne et de ses alliés<sup>12</sup>.

On a beaucoup discuté depuis cent ans, sur la genèse et la signification précise de cet article concernant les « responsabilités<sup>13</sup> ».

Il n'empêche que pour les contemporains (Français et Allemands) la signification en était très claire : l'Allemagne était responsable de la guerre et dut pour ce fait « réparer » l'intégralité des dégâts occasionnés par cette agression primaire.

Pour les Allemands dans leur ensemble, sauf quelques révolutionnaires et pacifistes ultra, cet article semblait parfaitement inacceptable. Pendant plus de quatre ans, ils avaient pensé et dit mener une guerre de défense de la nation. Les soldats avaient vu et commenté que les Français et les Britanniques avaient détruit les villes et villages du nord de la France sans respecter en aucune façon les cathédrales et autres monuments historiques. Et maintenant, on était censés payer pour toutes ces dévastations, payer pour avoir commis cette « agression » initiale ? Le gouvernement allemand dit et redit qu'il était prêt à payer pour tous les dégâts causés par des attaques allemandes, et par l'invasion de la Belgique au début de la guerre. On se vit contraint de signer le « Traité

10. Voir la collection des documents par Albert GEOUFFRE DE LAPRADELLE (éd.), *La Paix de Versailles*, tome 1, (1920), p. 87.

11. Lettre d'envoi au Président de la Délégation allemande, 16 juin 1919 signée « Georges Clemenceau », dans LAPRADELLE, *La Paix de Versailles*, tome 2, p. 241.

12. *Der Vertrag von Versailles. Amtlicher Text der Entente und amtliche deutsche Übertragung*, 1924, p. 106.

13. Vincent LANIOL, « L'article 231 du traité de Versailles, les faits et les représentations. Retour sur un mythe », p. 9-25.

de la honte » pour éviter que les Alliés ne viennent occuper l'Allemagne en entier et mettre à néant le *Reich* fondé il y avait quarante ans seulement.

Il est de fait impossible de dire ce qui serait arrivé si l'Allemagne avait en effet refusé de signer et que la guerre ait repris. Foch avait en effet préparé des plans précis de marche « à Berlin ». Mais les poilus, las de la guerre eux aussi, l'auraient-ils suivi ? Auraient-ils continué une guerre, juste pour vaincre ? Il est impossible de le savoir mais des doutes existent. Et les travaux de Bruno Cabanes ont montré combien forte était chez les soldats français leur désir de paix et de « poser » les armes<sup>14</sup>. Il est intéressant de noter que les militaires français ont tâché de ne point employer les vrais poilus pour les occupations et les poursuites de la guerre à l'Est contre le bolchevisme. Là, les 150 000 soldats français engagés étaient pour la grande majorité des soldats professionnels ou/et coloniaux<sup>15</sup>...

#### 4 Le « coup de poignard dans le dos »

Le plus important résultat du Traité de Versailles pour la République de Weimar a été, à mon avis, la virulente agitation des droites contre les gauches, responsabilisées pour avoir signé un Traité aussi honteux et pour avoir, par la Révolution, rendu possible que l'Allemagne soit exposée à la défaite et à cet immonde Traité. Ce fut « le coup de poignard dans le dos » qui a fondamentalement vicié les relations politiques et qui a foncièrement déstabilisé la République. On affirmait que si la Révolution n'était pas venue, l'armée aurait encore pu tenir quelques mois de manière que les négociations d'armistice et de paix auraient été plus équitables. Il se trouve que cette affirmation est encore largement débattue dans l'historiographie actuelle, puisque, comme on l'a dit plus haut, personne ne peut dire définitivement à quel moment l'armée allemande était militairement battue, une « bataille décisive » n'ayant pas eu lieu. C'est ce soupçon majeur face à la République, issue d'un mouvement révolutionnaire qui, lui, avait mis fin à la guerre, qui l'a le plus déstabilisée à la longue. Il faut insister sur un fait trop souvent ignoré de nos jours : la thèse du « coup de poignard » ne voulait pas dire, pour la majorité des Allemands, que la Révolution aurait empêché une victoire certaine de l'armée allemande. C'est ce qu'ont prétendu les seuls extrémistes, les nazis en tête, affirmant que l'armée allemande aurait été délibérément empêchée par les « judéo-communistes » d'achever la victoire qu'elle avait déjà en vue. Cette thèse qui prévaut de nos jours dans l'historiographie du « coup de poignard dans le dos » a été sur le moment en 1919 et plus tard absolument minoritaire. A prévalu l'autre thèse, beaucoup plus réaliste que c'est la Révolution qui a fait que l'Allemagne dut se soumettre au « traité de la honte » avec toutes ses conséquences néfastes.

Si dans les élections pour l'Assemblée nationale constituante de janvier 1919 plus de 50 % des voix [les femmes votaient elles-aussi !] étaient recueillies par les partis de

14. BRUNO CABANES, *La victoire endeuillée*, 2004.

15. Voir Jean-Jacques BECKER et Gerd KRUMEICH, *La Grande Guerre. Une histoire franco-allemande*, Paris 2012, p. 299 sq.

gauche, et foncièrement républicaines, ce ne fut plus du tout le cas dans les élections du *Reichstag* en 1920, où les républicains n'obtinrent plus une majorité. Et jusqu'à la fin de la République on vécut sur des majorités de circonstance, ce qui rendit fragiles tous les projets qui auraient pu créer une République stable car consciente d'elle-même.

## 5 Hitler promet de tout réparer

C'est la raison aussi, pour laquelle des générations ultérieures d'historiens et leur public ont voulu affirmer que c'est le Traité de Versailles, ce « traité de la honte », qui serait à l'origine de la prise du pouvoir d'Hitler. En vérité la situation est beaucoup plus compliquée. Mais ce qui est irréfutable c'est que le déni de la défaite et le traumatisme collectif d'une défaite jamais comprise ni entérinée a vicié la politique intérieure de la République. On voit très bien que le reproche sous-jacent se résume ainsi : ce serait la République qui est responsable de la défaite et du « Traité de la honte ». Ce qui a rendu impossible une commémoration en commun des morts de la guerre et d'honorer convenablement les soldats qui avaient tant souffert et qui exigeaient qu'on leur rende l'honneur promis depuis août 1914. C'est cette frustration foncière qui a ouvert la voie à Hitler, dans les conditions économiques et sociales particulières du début des années 1930. C'est sans aucun doute la promesse d'effacer le « Traité de la honte », de refaire la grandeur de l'Allemagne, d'honorer enfin ceux qui avaient lutté pour leur patrie, qui ont fait jubiler les masses à partir de 1929-1930. Ce fut le moment où de toute façon le traumatisme collectif vint à s'ouvrir vers d'autres horizons et où explosèrent d'une certaine façon les récits de la guerre, car tout le monde, de droite comme de gauche, cherchait une explication pour cette guerre et voulait lui rendre un sens. Le roman de Remarque *À l'Ouest, rien de nouveau*, qui trouva un public par millions, n'est que la pointe d'un mouvement mémoriel qui s'étendit de gauche à droite. Et comme les nazis au pouvoir firent en effet tout pour désamorcer « Versailles » et construire des monuments aux morts un peu partout en Allemagne, ils en furent largement accrédités. Hitler n'a jamais été aussi populaire qu'au moment où il mit une fin définitive à « Versailles » en triomphant face à la France en 1940. C'est là où il répara la grande plaie de 1919 et qu'il racheta la Grande Guerre de 1914-1918.

## Bibliographie

- BEAUPRÉ Nicolas, *Le traumatisme de la Grande Guerre, 1918-1933*, Villeneuve d'Ascq, Presses du Septentrion, 2012.
- BECKER Jean-Jacques, KRUMEICH Gerd, *La Grande Guerre. Une histoire franco-allemande*, Paris, Tallandier, 2012.
- BERLIN Jörg (dir.), « Die deutsche Revolution 1918/1919 », *Quellen und Dokumente*, Cologne 1979.
- BESSEL Richard, *Germany after the First World War*, Oxford, Clarendon Press, 1993.

- CABANES BRUNO, *La victoire endeuillée. La sortie de guerre des soldats français (1918-1920)*, Paris, Seuil, 2004.
- CHURCHILL Winston, *La Crise mondiale*, tome I, Paris, Payot, 1925.
- Der Vertrag von Versailles. Amtlicher Text der Entente und amtliche deutsche Übertragung*, Berlin, 1924.
- DÖBLIN Alfred, *Novembre 1918*, Tome 3 : *Retour du front*, Paris, Quai Voltaire, 1991.  
1<sup>re</sup> édition *November 1918. Eine deutsche Revolution*, Freiburg/Brisgau, Karl Alber, 1949.
- GEOUFFRE DE LAPRADELLE Albert de (éd.), *La Paix de Versailles*, tome I, Paris, 1929, p. 87.
- HIRSCHFELD Gerhard, KRUMEICH Gerd, RENZ Irina (dir), *1918 : Die Deutschen zwischen Weltkrieg und Revolution*, Berlin, Ch. Links Verlag, 2018.
- JARDIN Pierre, *Aux racines du mal. 1918, le déni de la défaite*, Paris, Tallandier, 2006.
- KERSHAW Ian, *Le mythe Hitler*, trad. Paul Cemla, Paris, Flammarion, 2006.
- KRUMEICH Gerd, *Die unbewältigte Niederlage. Das Trauma des Ersten Weltkriegs und die Weimarer Republik*, Freiburg, 2018. Édition française, *L'impensable défaite. L'Allemagne déchirée, 1918-1933*, Paris, Belin, 2019.
- LANIOL Vincent, « L'article 231 du traité de Versailles, les faits et les représentations. Retour sur un mythe », dans *Relations internationales*, 158/2014, p. 9-25.
- POINCARÉ Raymond, *Messages, discours, allocutions*, tome 2, Paris, Bloud et Gay, 1920.  
*Ursachen und Folgen* III, p. 504.



# Les sépultures militaires comme lieux d'apprentissage : du deuil individuel à la mise en garde contre l'aveuglement patriotique et nationaliste

Rainer BENDICK

*Docteur en histoire, professeur,  
conseiller pédagogique, Brunswick, Allemagne*

Il n'y a pas de guerre sans morts. Vérité banale, mais vérité fondamentale. Ce qui reste des guerres sur le plan humain ce sont les soldats qui n'en reviennent pas. Et c'est pourquoi il est si difficile de tourner la page et d'intégrer une guerre dans la mémoire nationale. C'est la nation qui doit assumer les pertes, c'est elle qui doit donner un sens à la disparition du fils, du frère, du mari ou du père. C'est pourquoi les sépultures militaires sont des lieux de mémoire par excellence. Elles sont d'abord le lieu du deuil individuel, l'endroit où l'on peut pleurer un proche, disparu pour toujours. Elles sont aussi l'endroit où la nation reconnaît le sacrifice individuel du soldat et donne un sens à sa mort. Elles sont enfin un lieu pédagogique au sens scolaire et civique du terme : on y trouve l'exemple de ceux qui se sont sacrifiés pour la patrie.

Ces propos sont vrais en France, mais en Allemagne ils posent problème, car après 1918 la République, née de la défaite, avait du mal à honorer les soldats de l'armée impériale, morts pour un régime que la République avait surmonté. Comme les actions militaires n'avaient presque pas touché le territoire allemand, il n'y avait — à part les cimetières des hôpitaux de guerre et les cimetières en Prusse-Orientale — même pas de nécropoles militaires en Allemagne. D'où l'importance des monuments aux morts comme lieu de deuil et comme endroit des cérémonies nationales.

Après 1945 les conditions changent complètement. La deuxième guerre mondiale éclipse carrément la première. Aujourd'hui, il est impossible de donner un sens exemplaire et patriotique à la mort des soldats allemands de 1914-1918, car l'Allemagne fédérale ne se place pas dans la continuité du régime politique de l'Empire, mais se comprend comme contre-exemple de démocratie. C'est d'autant plus vrai pour les soldats de la Wehrmacht.

Voilà une différence fondamentale par rapport à la mémoire pratiquée en France ou en Angleterre, une différence qui crée aujourd'hui des malentendus dans nos perceptions réciproques. Quel anachronisme à l'heure de l'Union européenne ! Pour surmonter cet obstacle, il nous faut tenter d'obtenir une plus fine connaissance de la mémoire de l'Autre.

Dans un premier temps, nous expliquerons les virages pris par la mémoire allemande en montrant l'importance et l'ambiguïté de la mémoire de la guerre pendant les années 1920 et 1930. Puis, dans un deuxième temps, nous évoquerons l'éclipse de cette mémoire après 1945 pour conclure sur les amorces d'une mémoire européenne qui tournerait enfin la page de 1918.

## I Les ambiguïtés de la mémoire après 1918

Deux millions de soldats allemands sont morts pendant la première guerre mondiale. Mais leurs sépultures étaient inaccessibles pour les familles, car elles se trouvaient en dehors des frontières allemandes.

La jeune République de Weimar, confrontée à un grand nombre de problèmes allant de la stabilisation et de l'organisation de l'ordre intérieur à l'exécution des conditions de l'armistice d'abord et du traité de paix ensuite, n'avait pas les moyens pour s'occuper des cimetières militaires à l'étranger. Vu l'hostilité des milieux militaires, piliers de l'ancien régime renversé par la Révolution, face au nouvel ordre républicain, la République avait du mal à développer une mémoire positive de l'effort des soldats allemands de 1914-1918. Ce vide mémoriel a été rempli par le *Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge*, terme difficile à traduire littéralement en français. Dans le contexte de la Révolution, *Volk* n'avait pas encore la signification ethnique et raciste de *völkisch*, mais tout simplement de « peuple », l'opposé de la monarchie, d'un pouvoir politique par « la grâce de Dieu ». *Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge* signifie donc « Association du peuple pour l'entretien des sépultures militaires allemandes ». Mais on traduit en français plus techniquement : « Service pour l'entretien des sépultures militaires allemandes (SESMA) ». Malgré la référence au peuple, cette association n'était — à l'époque — pas une association républicaine qui aurait soutenu la République<sup>1</sup>. Dominé par des officiers de l'ancien régime et des couches sociales qui avaient vécu la Révolution comme un désastre, elle répondait quand même à une demande, à un besoin urgent de la population : tout d'abord obtenir l'information sur les tombes des soldats morts ou disparus pendant la guerre, et puis le souvenir.

Les commémorations n'en étaient que plus importantes. Elles prenaient inévitablement une tournure politique, marquée par la guerre, par la chute de l'ancien régime et la fondation du nouveau régime républicain, et encore plus par la paix conclue entre les Alliés à Versailles. Cela a empoisonné le *Volkstrauertag*. *Die Trauer* signifie en français « le deuil ». Littéralement traduit en français, *Volkstrauertag* donnerait donc :

---

1. Alexandra KAISER, 2010, p. 45-49.

« jour de deuil du peuple » ou « jour de deuil national ». Mais en français on traduit plus couramment par « jour du souvenir ». Ce jour a été proposé par le *Volksbund* et finalement accepté par la République sans qu'il y eût une base légale par une loi qui aurait instauré le *Volkstrauertag* comme jour commémoratif à l'échelle du *Reich*<sup>2</sup>. La première commémoration de ce jour a eu lieu en mars 1922, au *Reichstag*, le parlement allemand. Le président de l'assemblée, le social-démocrate Paul Löbe, a prononcé le discours. Il avertit l'auditoire d'honorer les morts sans en faire un culte de héros qui glorifierait la mort à la guerre. Puis il explique : « Un peuple qui honore ses morts s'honore soi-même et surmonte les préjugés d'insensibilité et de barbarie, que le monde entier a jetés contre nous<sup>3</sup>. »

On remarque la pique contre les anciens ennemis et — plus important — à quel point un représentant de la République se sentait frappé par la propagande de guerre des Alliés. Mais pour Löbe il s'agit de réintégrer l'Allemagne dans la communauté des peuples, car il continue : « Un peuple qui honore ses morts nouera par cet acte une relation avec les autres qui ont connu la même peine et élargira cette relation à la mère du bord de la Volga et du Tibre dont la peine à cause du fils qui n'est pas rentré n'a pas moins rongé leur cœur que celui de la mère du bord du Danube ou du Rhin. »

Certes Löbe ne parle pas de la mère au bord de la Seine. En 1922, la France est encore l'ennemi. Il ouvre néanmoins une perspective de réconciliation axée sur le deuil, sur la peine que ressentent tous les hommes, quelle que soit leur nationalité.

Cette approche n'a pas abouti. Löbe resta jusqu'en 1978 (!) le seul social-démocrate à être invité à prononcer le discours central du jour du souvenir. En 1923, il n'y avait pas de commémoration à cause du chaos provoqué par la crise économique et l'hyperinflation. À partir de 1924, les fonctionnaires du *Volksbund* prononçaient la plupart des discours lors de la cérémonie centrale au *Reichstag*. Ils parlaient, eux, du sacrifice et de l'héroïsme du soldat allemand, de la renaissance allemande et d'une nouvelle grandeur allemande dans l'avenir.

Il n'y avait pas de loi nationale en Allemagne ni pour désigner un jour national du souvenir ni pour ériger des monuments aux morts, parce qu'il n'y avait pas de consensus sur la fin de la guerre. S'agissait-il d'une défaite militaire, donc d'une défaite de l'ancien régime ou d'un « coup de poignard » dans le dos de l'armée impériale, donc de la trahison, causée par la Révolution qui avait fait naître la République ?

Comme l'a évoqué plus haut Gerd Krumeich, la réponse à cette question a structuré la commémoration en Allemagne après 1918. Les communes et les communautés religieuses ont été laissées seules pour donner une forme au deuil.

Allons dans la province allemande pour comprendre les raisons de l'échec de l'approche de Paul Löbe.

2. Pour les détails : KAISER, 2010, p. 43 *sq.*

3. Paul LÖBE, Rede, 1922, p. 26.

## 2 L'absence des morts, la défaite et la paix — comment faire son deuil, comment commémorer ?

Voici l'exemple de Northeim, une petite ville au nord de Göttingen. La paroisse luthérienne de Saint-Sixte décide en 1921, en accord avec la ville, de transformer une chapelle de l'église en *sacellum*, en chapelle dédiée à la commémoration de morts de la guerre. On y dépose un livre d'honneur présentant les biographies des 272 enfants de la ville morts à la guerre. Northeim comptait 8 600 habitants en 1910. Et on fait peindre un tableau inspiré par *Le Portement de Croix* de Raphaël. Le vers 20 du Psaume 68 est cité : « Quand on nous accable, Dieu nous délivre. » En bas du tableau on cite les noms des 272 morts de Northeim, dont deux juifs et un catholique, dans une église protestante. La région est profondément protestante.

Quelle est la signification de cet ensemble commémoratif ? La cérémonie d'inauguration en juin 1923 nous donne la réponse. Le conseil paroissial a déclaré : « Voilà le message qui réveille et exhorte notre peuple [...] Le peuple allemand souffre sur son calvaire lourdement de son fardeau [...]. Notre peuple est tombé malade dans son corps et dans son âme pendant la détresse de la guerre et pendant la détresse encore plus terrible de la paix qui n'est pas une paix. Il n'y a qu'un seul remède contre la détresse : la confiance en Dieu<sup>4</sup>. »

La République n'y apparaît pas. Bien évidemment, dirait-on. Nous sommes dans une Église. Mais l'analyse politique — le peuple allemand « malade dans son corps et dans son âme » — est sans ambiguïté : elle dit que le nouvel ordre politique ne peut pas apporter le salut aux Allemands et que la paix de Versailles les menace encore plus que la guerre ne l'a fait. Dans cette perspective, le vrai danger n'est pas la guerre, mais bien la paix de Versailles et également la République.

Pour les contemporains cette chapelle avait la signification d'un cimetière : c'était l'endroit pour pleurer les proches, pour commémorer leur mort. Mais le deuil privé et individuel se faisait dans un cadre qui ne stimulait pas la paix avec les voisins de l'extérieur et qui ne soutenait pas l'ordre politique de l'intérieur non plus.

C'est bien cette interprétation d'un discours au premier abord religieux, mais au fond vigoureusement politique, qui correspond aux intentions des contemporains. Car, dans un cadre séculier, on retrouve les mêmes discours lors de l'inauguration des monuments aux morts, par exemple en 1925 à Belm, à l'est d'Osnabrück au nord de l'Allemagne, une petite commune de plusieurs villages, en tout 2 900 habitants en 1910.

Le monument aux morts a la forme d'un sarcophage couronné par un casque d'acier, d'une épée et des feuilles de chêne. Une plaquette montre un soldat à genoux, le fusil à la main, regardant le soleil qui se couche ou se lève — on ne le sait pas. Mais les paroles inscrites sur le sarcophage peuvent nous aider à saisir le sens :

---

4. Cité d'après : Hans HARER, 2005, p. 106-112 ; p. 115.



Fig. 1 — Le tableau de la chapelle dédiée à la commémoration de morts de la guerre dans l'église Saint-Sixte de Northeim.



Fig. 2 — Le monument aux morts de la commune de Belm, inauguré le 15 novembre 1925.

Nous avons donné notre vie.  
 Que faites-vous ?  
 À ses fils  
 Restés dans la guerre mondiale  
 1914-1918  
 La commune de Belm.

Le monument a été financé par la commune et ses habitants, mais les deux prêtres du lieu, le catholique et le protestant, l'inaugurent — parce qu'il s'agit des morts que l'on pleure, presque comme lors d'un enterrement. Les deux prêtres sont d'accord pour honorer les morts parce qu'ils ont protégé l'Allemagne : « Ils ont résisté contre un monde plein d'ennemis, pour que nous puissions vivre et travailler », explique le protestant. Et même si la fin de la guerre ne correspondait pas aux attentes, continue-t-il, les sacrifices n'étaient pas vains.

À ce moment du discours, il faut se rappeler la situation : il s'agit d'inaugurer le monument aux morts qui porte les noms des 220 morts de Belm, dont les proches n'ont jamais vu les tombes. Pour ces gens-là, la cérémonie est donc aussi une cérémonie de funérailles. Sur les côtés et le dos du monument, on découvre les noms de famille qui se répètent : Düttmann, Hensing, Massbaum, Plümer, Recker, Stiegemeier, Tillner... Leurs sacrifices n'étaient pas vains, explique le prêtre qui continue :

C'est une semence d'espoir qui doit porter des fruits et qui les portera à son temps, le temps du Dieu éternel. Regardez le combattant sur la plaquette du sarcophage. Il est à genoux, en train de prier. Quelle glorification merveilleuse du mot : *Qui est un homme ? C'est celui qui sait prier et qui a confiance en Dieu le seigneur. Le soleil se lève au-dessus du priant, la lueur d'espoir*<sup>5</sup>.

L'avant-dernière phrase est une citation, non d'un psaume mais d'une chanson d'Ernst Moritz Arndt. Ce poète a chanté en 1813-1815 les guerres napoléoniennes, que l'on appelle en Allemagne « guerres de libération », parce qu'elles ont libéré l'Allemagne de l'occupation et de la domination françaises. Cette « poésie » extrêmement nationaliste et francophobe était bien connue en Allemagne des années 1920. C'est pourquoi le prêtre n'avait pas besoin de citer plus longuement. Regardons le texte que le prêtre n'a pas cité, mais qui était bien présent à l'esprit de l'auditoire. La chanson pose plusieurs fois la question, citée par le prêtre : « Qui est un homme ? » et donne des réponses :

C'est celui qui sait prier  
 Et qui a confiance en Dieu le seigneur  
 Quand tout se casse, il ne désespère pas  
 L'homme pieux ne connaît jamais la peur.

Est-ce de l'édification religieuse, spirituelle ? Non, car au fur et à mesure que la chanson progresse, elle se transpose dans la sphère politique, nationaliste, revancharde et guerrière : « Qui est un homme ? »

---

5. Reportage du *Osnabrücker Volkszeitung* sur l'inauguration du monument aux morts de Belm le 15 novembre 1925. Cité d'après *Belmer Kesselhaken*, n° 9, 2014, p. 17.

C'est l'homme qui sait mourir  
 Pour Dieu et la patrie  
 [...]
   
 Alors, homme allemand, alors, homme libre  
 À la guerre, et Dieu le seigneur avec nous !  
 Car seul Dieu peut porter secours  
 C'est de Dieu que viennent bonheur et victoire.

Pourquoi les contemporains ne se sont-ils pas révoltés contre une telle récupération d'une cérémonie qui — en inaugurant un monument aux morts — était aussi une cérémonie de deuil individuel? Pour répondre, souvenons-nous de ce qui a été dit à Northeim : « la paix qui n'est pas une paix. » Il faut prendre au sérieux ces propos pour comprendre la mentalité des Allemands de l'époque, une mentalité qui leur a fait accepter et même partager des positions que nous, aujourd'hui, qualifions de revanchardes.

La paix de Versailles a été vécue par une large majorité d'Allemands comme la continuation de la guerre sous d'autres formes. C'est cette perception du traité de paix qui explique l'orientation des monuments. Surtout, l'article 231 et la façon dont le traité de paix a été imposé à l'Allemagne étaient compris comme une humiliation inouïe. Les conditions de paix n'étaient pas négociées avec la délégation allemande, mais Clemenceau les lui avait présentées, le 7 mai 1919, en disant : « L'heure du règlement de comptes est venue. » Plus tard, en présentant le texte définitif aux Allemands, la fameuse note d'envoi du 16 juin 1919 est sans ambiguïté : « La guerre qui a éclaté le 1<sup>er</sup> août 1914 a été le plus grand crime contre l'humanité et la liberté des peuples qu'ait jamais commis consciemment une nation se prétendant civilisée. »

Donc les Allemands et leurs soldats — dont deux millions étaient morts à la guerre — étaient considérés comme des criminels. Voilà ce qui est insupportable. D'autant plus qu'en 1914 et encore en 1918, les Allemands étaient convaincus de mener une guerre défensive<sup>6</sup>. Les soldats défendaient l'Empire en France et en Russie contre les fléaux de la guerre. Les destructions causées par les combats en étaient les preuves. C'est ainsi que le 20 août 1918, le soldat Albert Schossier à Lihons dans la Somme écrit à sa fiancée :

Les villages sont complètement détruits. C'est pour moi un mystère comment les Anglais ou les Français veulent plus tard reconstruire la région. Ici, on se rend compte du bonheur de ne pas avoir la guerre dans notre pays<sup>7</sup>.

Tout au long de la guerre, les lettres de soldats soulignent cet aspect, et la propagande l'a mis en scène dans les affiches. Celle que nous proposons montre une vallée fluviale pittoresque. À droite des pièces d'artillerie énormes se lèvent et bombardent les villages sur l'autre rive. Le sous-titre explique : « Voilà ce qui se passerait en Allemagne si le François arrivait au bord du Rhin. »

Les soldats allemands ont fait en sorte que ce scénario ne se réalisât pas. C'est également le sens des mots par lesquels le président Ebert a salué, le 10 décembre

6. Gerd KRUMEICH, 2018, p. 34 *sq.*

7. Daniel SCHMIDT (sous la dir. de), 2014, p. 232.



Fig. 3 — « So säh es aus in deutschen Landen, käm' der Franzose an den Rhein ». Affiche de propagande de 1918. Landesarchiv Bade-Wurtemberg, J 151 Nr 2228 ([www.landesar-chiv-bw.de/plink/?f=1-108\\_127](http://www.landesar-chiv-bw.de/plink/?f=1-108_127)).

1918, les troupes rentrant à Berlin : « Aucun ennemi ne vous a vaincus. Ce n'est que lorsque la supériorité de l'adversaire en hommes et en matériel est devenue de plus en plus écrasante que nous avons abandonné le combat. » Ebert ne met pas en question la défaite militaire. Il ne dit pas que les Alliés ne sont pas les vainqueurs, mais que le front a tenu. Il poursuit en s'adressant aux soldats : « Vous avez protégé le pays contre l'invasion ennemie, vous avez tenu le meurtre et l'incendie de la guerre à l'écart de vos femmes et enfants, de vos parents. Vous avez préservé les terres et les ateliers allemands des ravages et des destructions<sup>8</sup>. » Les soldats allemands ont donc protégé l'Allemagne contre les fléaux de la guerre.

Le verdict de Versailles tombe sur cette interprétation de la guerre comprise comme une guerre défensive qui a coûté la vie à deux millions de soldats allemands. Et maintenant, les Allemands devraient être les auteurs d'un crime, des criminels — une « nation se prétendant civilisée ».

### 3 Une histoire de la guerre écrite au présent

L'indignation était générale en Allemagne. Et c'est cette indignation qui explique les propos que l'on vient d'entendre dans les discours d'inauguration des monuments aux morts. Elle faisait échec aux propos plus modérés dont Paul Löbe nous a donné un exemple. Elle est aussi la matrice de toutes les explications données pour faire comprendre la guerre et ses conséquences. Les manuels scolaires en témoignent d'une manière exemplaire.

Ils décrivent l'histoire d'avant-guerre comme un démenti de l'article 231 du traité de Versailles<sup>9</sup>. Quelques-uns le citent en introduction du chapitre pour expliquer ensuite « comment l'histoire s'est déroulée en vérité ». C'est l'histoire de l'encerclement de l'Allemagne par des voisins, aussi haineux que jaloux, et du gouvernement allemand qui, « par amour de la paix », avait raté toutes les occasions de briser l'encerclement.

Au cours des années 1920, le ton se radicalise. Les responsabilités allemandes dans la rivalité navale avec l'Angleterre disparaissent, et Poincaré devient de plus en plus l'homme qui voulait à tout prix la guerre. Cette radicalisation est un signe d'autant plus fort de frustration provoquée par le traité de Versailles qu'elle frappe aussi des auteurs républicains et démocrates comme Fritz Wuessing, un des rares proviseurs de lycée de tendance social-démocrate. Les visions critiques de la politique du gouvernement impérial disparaissent des éditions successives de son manuel entre 1921 et 1925<sup>10</sup>. Critiquer la politique allemande d'avant-guerre aurait signifié jouer le jeu de Versailles.

8. Cité d'après Gerhard HIRSCHFELD, Gerd KRUMEICH, Irina RENZ (sous la dir.de), 2018, p. 241-243. Voir également *ibid.*, p. 53 sq.

9. Pour plus de détails cf. Rainer BENDICK, « Geschichte im Präsens... », dans MENTZ O., BÜHLER M.-L. (sous la dir. de.), 2017, p. 61-103.

10. Fritz WUESSING, *Geschichte des deutschen Volkes*. 1921 (1<sup>re</sup> édition), 1925 (3<sup>e</sup> édition revue et augmentée). Pour plus de détails cf. Rainer BENDICK, *Kriegserwartung und Kriegserfahrung*. 1999, p. 330-333.

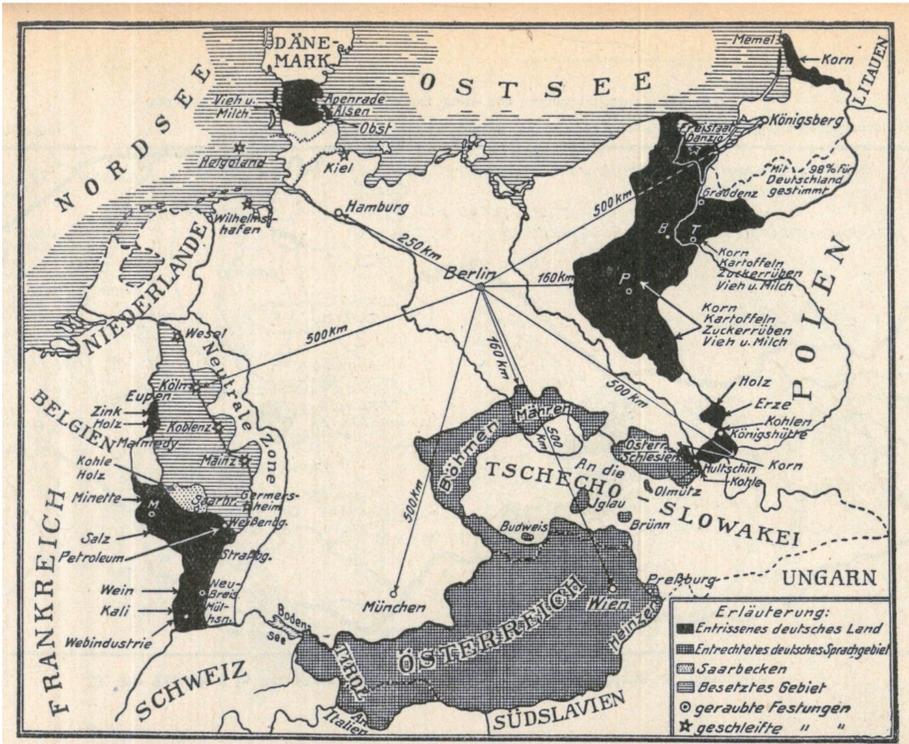


Fig. 4 — Les pertes territoriales et économiques de l'Allemagne et « l'Irredenta » allemande en Autriche-Allemande et en Tchécoslovaquie. Arnold REIMANN, *Geschichtswerk für höhere Schulen. Heft III : Die Neuzeit von 1648 bis zur Gegenwart*, München, Oldenbourg, 1926, p. 154.

Très rares sont les auteurs qui expliquent l'éclatement de la guerre par le fonctionnement du système international, par les rivalités économiques, politiques et militaires des grandes puissances. Mais eux aussi le font pour réfuter le « dictat de Versailles et les revendications de réparation », parce que la base du traité — « une prétendue culpabilité unilatérale allemande de la guerre [...] — est à la fois antihistorique et amoral<sup>11</sup> ».

Pour les manuels allemands, la guerre ne s'est pas arrêtée en 1918. Le traité de paix la continue avec des moyens non militaires. Les nouvelles frontières sont représentées sur des cartes comme une mutilation de l'Allemagne, frappée dans ses ressources vitales.

Sur les territoires cédés à la Belgique, à la France, au Danemark et à la Pologne, sont indiqués les produits agricoles et les ressources naturelles dont l'Allemagne ne dispose plus (par exemple les céréales, les pommes de terre, les betteraves, le charbon).

Les réparations sont décrites comme des « tributs » dont l'objectif serait de détruire l'économie allemande. Même pour les auteurs républicains, comme Franz Schnabel, le traité livrait « un peuple entier à la servitude pour dettes et à l'esclavage<sup>12</sup> ». Le désar-

11. Albert HENCHE, 1924, p. 61-62.

12. Franz SCHNABEL, *Grundriss der Geschichte für die Oberstufe höherer Lehranstalten*. 1925, p. 173.

mement unilatéral de l'Allemagne donne lieu à des images didactiques qui visualisent le déséquilibre militaire en Europe d'une façon démagogique : un soldat français gigantesque en tenue de combat, la baïonnette au canon, se trouve face à un soldat allemand lilliputien. Des cartes sous le titre *Das Heerlager um Deutschland* — « Le camp retranché autour de l'Allemagne » — associe l'armement des pays voisins et le désarmement de l'Allemagne avec l'idée d'encercllement. D'autres cartes mettent le nouvel ordre de paix en parallèle avec la soi-disant politique d'encercllement d'avant-guerre. Une carte de l'Alliance franco-russe est suivie d'une carte de l'Entente cordiale de la veille de la Grande Guerre et enfin il y a une carte des alliances en 1929. Le tout porte le titre « L'encercllement de l'Empire allemand avant et après la guerre mondiale<sup>13</sup> ». Le commentaire conclut sur la dernière carte :

Notre patrie se trouve encore aujourd'hui sous une pression double, sinon multiple. Le baïllonnement politico-militaire des anciennes puissances centrales est aujourd'hui achevé. [...] Comment l'Allemagne doit-elle échapper à cette étreinte menaçante du pacte des ennemis<sup>14</sup>?

Sous l'impression laissée par le traité de Versailles, les relations des États voisins avec l'Allemagne étaient décrites comme des relations hostiles par principe. Dans cette perspective, non pas la guerre mais le traité de paix faisait figure de malheur. Un manuel l'explique très clairement :

Le traité de Versailles est d'une dureté inhumaine [...]. Une telle paix ne pouvait pas faire le bien. Et c'est ainsi que surtout en Allemagne les années suivantes étaient pires que les années de la guerre elle-même<sup>15</sup>.

Certes, les horreurs de la guerre sont décrites sans ménagement aucun. Mais ce sont toujours le feu d'artillerie des ennemis et leurs attaques qui causent des souffrances et des destructions :

Elles sont terribles les journées de grande bataille. [...] C'est l'enfer sur terre. Beaucoup d'attaquants jettent les bras en air et s'écroulent, mais sans arrêt de nouvelles foules s'approchent, s'avancent de plus en plus. [...] Quelqu'un est abattu par la crosse d'un fusil, un autre est transpercé par une baïonnette. Des revolvers pètent, des grands blessés gémissent et crient, se roulent tout en saignant par terre. Mais personne ne peut s'occuper d'eux, les vivants marchent sans pitié sur leurs corps. Alors l'assaut s'affaiblit, les ennemis doivent se retirer ; l'attaque est repoussée.

Cette scène atroce se trouve sous le titre : « Dans de gigantesques batailles défensives, l'armée allemande empêche que l'Allemagne ne devienne le théâtre de la guerre<sup>16</sup>. » Ainsi, l'accentuation des horreurs des combats donne encore un sens à la guerre : l'action des soldats allemands empêche l'invasion des ennemis. Voilà comment la perception du nouvel ordre de paix justifiait la guerre : face aux conditions du traité de Versailles, comprises comme l'aboutissement de la volonté alliée de détruire

13. Herrmann HAACK, Max Georg SCHMIDT, *Geopolitischer Typenatlas...*, 1929, carte n° 23.

14. *Ibid.*, p. 44-45.

15. Ludwig HUMBORG, *Welters Lehrbuch der Weltgeschichte*. 1928, p. 255.

16. Wilhelm FÜSSLER, *Geschichte des Deutschen Volkes*. 1932, p. 212-213.

l'Allemagne, la guerre n'avait pas perdu son sens de lutte défensive contre « un monde plein d'ennemis », car tant que les soldats allemands tenaient le front, les ennemis ne pouvaient pas imposer leurs conditions de paix.

C'est le caractère inacceptable que les Allemands donnaient au traité de Versailles qui rendait caduques toutes les tentatives de réformes pacifistes que les sociaux-démocrates entreprenaient dans les *Länder* et au niveau du *Reich*, par exemple par l'article 148 de la Constitution de Weimar qui prescrit que l'enseignement doit se faire « *im Geiste der Völkerversöhnung* » — « dans l'esprit de la réconciliation des peuples ». Cette stipulation a été ressentie par les conservateurs comme un anachronisme insupportable qui prouvait à leurs yeux que la République était bien le régime de la défaite militaire et morale, un enfant de la trahison.

C'est une vision extrêmement unilatérale de la guerre, aussi unilatérale que celle de manuels français de géographie des années 1920 ou des revues illustrées<sup>17</sup>. Mais renvoyer les explications des contemporains dos-à-dos n'explique rien. Pourquoi, se demande-t-on aujourd'hui, les Allemands avaient-ils complètement éclipsé les destructions effectuées systématiquement par l'armée allemande d'autant plus qu'elles étaient connues<sup>18</sup>? Ernst Jünger parle ouvertement dès le début des années 1920 dans *Orages d'acier* des ravages accomplis par les troupes allemandes en 1917 lors de la retraite sur la ligne Siegfried. Les mesures allemandes pendant l'occupation du nord-est de la France — les déportations, le sabotage de mines de charbon lors de la retraite en 1918 — ne pouvaient pas se produire sans être aperçues par un grand nombre de soldats allemands. Mais la perception du présent donnait la mesure pour expliquer le passé.

Le capitaine de Gaulle en a fait l'expérience. Il commence son étude *La discorde chez l'ennemi* par une reconnaissance chevaleresque de l'effort de guerre allemand : « La défaite allemande ne saurait empêcher l'opinion française de rendre à nos ennemis l'hommage qu'ils ont mérité par l'énergie des chefs et les efforts des exécutants<sup>19</sup>. » Mais cette reconnaissance est refusée par la critique allemande. Le *Militärwochenblatt* constate :

Dans son avant-propos, de Gaulle déclare que la défaite allemande ne saurait empêcher la France de reconnaître à son ennemie l'hommage mérité par une conduite valeureuse. Si cela est vrai, l'officier français a une curieuse façon d'exprimer cette reconnaissance. Sur le Rhin, dans le Palatinat et dans la Ruhr, on cherche vainement un geste chevaleresque à l'encontre d'un ennemi vaincu après un dur combat et une quelconque bienséance à l'égard d'une population sans défense. La nation qui a pris en charge la civilisation travaille ici avec la cravache et avec l'aide de nègres africains comme représentants culturels<sup>20</sup>.

17. Cf. les contributions de Jean-Pierre CHEVALIER et de Maurice GODÉ.

18. Je remercie le général Irasorza d'avoir soulevé cette question pendant le débat après mon intervention.

19. Charles DE GAULLE, *La discorde chez l'ennemi. Présentation d'Hervé Gaymard*, 2018 [1924], p. 77.

20. Cité d'après DE GAULLE, p. 46-47.

## Somme – Marne – Verdun



„Und ihr habt doch gesiegt“

Fig. 5 — Caricature du *Völkische Beobachter*, 12 juin 1940 « Et vous avez gagné, quand-même ».

Ces mots et scénarios didactiques d'une part, et les commémorations que l'on a vues de l'autre, sont les deux faces de la même médaille : les traumatismes que la guerre et puis la paix avaient provoqués. En tant qu'historien on doit les prendre au sérieux ; en tant que pédagogue on ne peut que prendre ses distances. C'est encore plus vrai pour les scénarios des manuels nazis.

Après 1933, l'interprétation des combats donnée par les manuels change profondément. Si les manuels de la République de Weimar avaient souligné les horreurs de la guerre, les manuels nazis les décrivent comme un processus de sélection darwinienne, comme la naissance d'un homme nouveau, comme la naissance du mouvement nazi. L'Allemagne nazie aurait réalisé ce dont les combattants de 1914-1918 auraient rêvé.

En 1940, la victoire sur la France a été présentée comme si la page de 1918 était enfin tournée à l'instar de cette caricature du journal nazi *Der Völkische Beobachter*. Un soldat de la Wehrmacht prend possession de la France et dit aux fantômes de soldats de 1914-1918 : *Und Ihr habt doch gesiegt*, « Et vous avez gagné, quand même<sup>21</sup>. »

Et voilà tout le problème de la mémoire allemande de la première guerre mondiale. Encore aujourd'hui il est impossible de ne pas voir le conflit à travers le prisme de la

21. *Der Völkische Beobachter*, 12 juin 1940. Je remercie Susanne BRANDT pour m'avoir communiqué la caricature. Pour plus de détails cf. Susanne BRANDT, *Vom Kriegsschauplatz...*, 2000.

deuxième guerre mondiale — bien sûr, selon une toute autre logique que celle des nazis. Il s'agit aujourd'hui d'exorciser carrément la violence guerrière.

#### 4 Le prisme de la seconde guerre mondiale

La deuxième guerre mondiale domine aujourd'hui largement la mémoire allemande. Cela tient tout d'abord aux pertes énormes : l'Allemagne a perdu un quart de son territoire ; quatorze millions d'Allemands ont perdu leurs terres natales ; 1,7 million ont perdu la vie pendant la fuite devant l'armée rouge ou en étant expulsés ; environ 600 000 civils sont morts pendant les bombardements des villes allemandes ; 5,3 millions de soldats allemands sont décédés entre 1939 et 1945 et en captivité<sup>22</sup>.

Les monuments aux morts font rapidement comprendre pourquoi « Grande Guerre » ne peut pas s'appliquer en Allemagne à la première guerre mondiale. Souvent, on a tout simplement élargi le monument de la première guerre mondiale comme à Hellern, aujourd'hui dans la banlieue d'Osnabrück. Hellern comptait 1 200 habitants en 1910 et 1800 en 1939. En regardant le monument, on remarque tout de suite que les 196 morts de la seconde guerre mondiale dépassent de loin les 64 morts de la première. Et c'est pourquoi les Allemands ne comprennent pas toujours l'importance que les Français donnent à la première guerre mondiale.

Outre le nombre de morts, c'est aussi la « qualité » de la deuxième guerre mondiale qui a éclipsé la première. Dans toutes les villes, il y a des cimetières pour ces hommes et femmes déportés en Allemagne pour y faire du travail forcé. À Osnabrück, il y a un grand cimetière de 393 Néerlandais. Dans le livre destiné aux visiteurs, un couple allemand a écrit ceci : « *Möge unsere Schuld vergeben werden* » (« Puisseons-nous être pardonnés pour nos offenses. »)

Voilà le prisme par lequel on voit aujourd'hui les deux guerres mondiales en Allemagne. C'est ce prisme qui fait que les Allemands ne s'identifient pas aux efforts de guerre de leurs ancêtres et qu'ils élargissent ce refus à toutes les guerres du passé et du présent. Et parfois le refus prend des formes violentes avec la profanation des monuments. En 2018, le monument de Hellern a été couvert de graffitis : « *Keine Opfer, sondern Täter* » — « Pas de victimes, mais des délinquants. » Les auteurs n'ont pas fait de différence entre soldats de la première et de la deuxième guerre mondiale. C'est une forme extrême, mais c'est seulement le côté violent, d'une opinion répandue en Allemagne.

Ce refus complique les débats et les bloque parfois quand il s'agit de faire face aux menaces qui planent sur notre continent. Quand le président Macron avait lancé l'idée d'une armée européenne début novembre 2018, la chancelière Merkel avait réagi positivement à la proposition française mais d'une manière très floue, très peu

---

22. Ces chiffres sont utilisés par les révisionnistes et par l'extrême droite allemande pour relativiser les crimes allemands de la deuxième guerre mondiale. Cette approche n'est pas la mienne. Il est hors de question que les pertes allemandes soient les conséquences directes de la guerre déclarée et menée par l'Allemagne entre 1939 et 1945. Cf. Hans-Ulrich WEHLER, *Deutsche Gesellschaftsgeschichte*, 2003, p. 942-946.



Fig. 6 — Le monument aux morts de Hellern. Au centre, le monument consacré à la 1<sup>re</sup> guerre mondiale avec les noms des 64 morts inscrits de part et d'autre du casque d'acier. Sur les ailes à droite et à gauche on a ajouté des stèles pour inscrire les 196 noms des morts de la 2<sup>e</sup> guerre mondiale.

concrète. Elle parlait de la « vision » d'une armée européenne. Cette réaction assez molle a suffi pour qu'une certaine gauche allemande fustige les démons du passé. Un courrier de lecteur du *Braunschweiger Zeitung* explique sous le titre « Nous n'avons pas besoin d'être armés jusqu'aux dents, mais d'une coexistence véritablement pacifique » : « La création et l'entretien d'une armée est la condition élémentaire pour la déployer. Celui qui plaide en faveur d'une armée prépare la guerre. Rien appris de deux guerres mondiales<sup>23</sup> ? »

L'expérience de deux guerres mondiales sert d'argument pour refuser les efforts militaires. Ce refus guide la façon dont beaucoup d'Allemands regardent le passé. L'Historial de Péronne ne glorifie certainement pas la guerre. Voici le commentaire qu'une Allemande a laissé dans le livre mis à la disposition des visiteurs : « Il est bien dommage que ce musée impressionnant, très informatif et bien fait, ait une boutique où l'on peut acheter tout ce qui anime la pensée guerrière. En 2018, il ne devrait rien y avoir de tel. » L'auteur de ces lignes se plaignait de gadgets militaires en vente à la boutique de l'histoire, des casques d'acier en plastique, des petits soldats en uniforme d'époque.

Ce commentaire témoigne d'une méfiance profonde face à tout ce qui touche au monde militaire. Commémorer à la française, en exprimant sa gratitude aux anciens

23. *Braunschweiger Zeitung*, 15 novembre 2018.

combattants pour avoir défendu la patrie — « À tous ceux tombés lors de la Grande Guerre [...] la nation reconnaissante rend hommage » — serait compris en Allemagne comme un retour aux années 1920, un retour à l'esprit revanchard.

## 5 Comment sortir de cette impasse, comment tourner enfin la page ?

Le centenaire de la guerre a peut-être fait naître l'amorce d'une nouvelle manière de commémorer, notamment grâce aux initiatives prises en France, avec l'anneau de la mémoire à Souchez et l'action du président Macron — d'abord au niveau de la grande politique : la manifestation du 11 novembre à Paris et puis le discours du président français au Bundestag, le 18 novembre 2018, le *Volkestrauertag*, le jour du souvenir. Ce jour-là a été célébré partout en Allemagne — également à Northeim dont on a déjà fait connaissance pendant les années 1920.

Les fidèles de la paroisse de Saint-Sixte se sont réunis le 18 novembre 2018 dans la chapelle dédiée à la commémoration des morts de la première guerre mondiale. On a lu les noms des 228 soldats français morts à la Grande Guerre de Tourlaville, jumelée avec Northeim. Et puis on a ajouté leurs noms au livre d'honneur qui commémore les morts de Northeim. C'est un geste très fort, symbolique, quand on sait ce qui a été dit, pensé et senti à cet endroit-là.

Après, on s'est retrouvé dans la salle des fêtes de la ville pour inaugurer une exposition sur l'année 1918 et la fin de la guerre à Northeim. Le maire, Simon Hartmann, dans son discours a mis en garde contre le danger du nationalisme et a cité ce que le président Macron avait dit le 11 novembre : « Les démons anciens resurgissent, prêts à accomplir leur œuvre de chaos et de mort. » Un maire allemand qui approuve lors du jour du souvenir les mots prononcés par le président français quelques jours auparavant lors de la cérémonie de l'armistice du 11 novembre — cela aurait été difficile à imaginer encore il y a peu de temps.

Dans l'exposition sur l'année 1918 il y a la reconstruction d'une tranchée. En sortant, le visiteur s'avance directement vers une affiche qui nomme les morts de Northeim et de sa ville jumelée française, Tourlaville, en ordre alphabétique.

Peut-être que cette façon de commémorer qui met en avant la souffrance et le deuil, communs à tous les belligérants — comme Paul Löbe l'a tenté en 1922 — cette façon qui dépasse le cadre national du souvenir et qui ouvre l'horizon vers l'Europe, peut-être que cette façon-là de commémorer peut enfin, cent ans après, tourner la page.

## Bibliographie

*Belmer Kesselhaken*, n° 9, 2014.

BENDICK Rainer, *Kriegserwartung und Kriegserfahrung. Der Erste Weltkrieg in deutschen und französischen Schulgeschichtsbüchern (1900-1939/45)*. Pfaffenweiler, Centaurus, 1999.

- BENDICK Rainer, « Geschichte im Präsens. Darstellungen des Ersten Weltkriegs in deutschen und französischen Schulgeschichtsbüchern der Zwischenkriegszeit », dans MENTZ O., BÜHLER M.-L. (sous la dir. de.) : *Deutsch-französische Beziehungen im europäischen Kontext. Ein vergleichendes Mosaik aus Schule und Hochschule*, Münster, Lit, 2017, p. 61-103.
- BRANDT Susanne, *Vom Kriegsschauplatz zum Gedächtnisraum : die Westfront 1914 — 1940*, Baden Baden, Nomos, 2000.
- FÜSSLER Wilhelm, *Geschichte des Deutschen Volkes. 2. Teil. Von 1648 bis zur Gegenwart*, Gießen/Berlin/Leipzig, Roth, 1932.
- DE GAULLE Charles, *La discorde chez l'ennemi. Présentation d'Hervé Gaymard*, Paris, Perrin, 2018 [1924].
- HAACK Herfmann, SCHMIDT Max Georg, *Geopolitischer Typenatlas zur Einführung in die Grundbegriffe der Geopolitik*, Gotha, Perthes, 1929.
- HARER Hans, « Kriegstotengedenken in Northeim nach dem Ersten Weltkrieg », *Northeimer Jahrbuch* 70.2005, p. 106-124.
- HENCHE Albert, *Geschichte in Tatsachen. Ein Arbeitsbuch für höhere Lehranstalten. Heft 4. Von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart*, Breslau, Hirt, 1924, p. 61-62.
- HIRSCHFELD Gerhard, KRUMEICH Gerd, RENZ Irina (sous la dir.de), 1918. *Die Deutschen zwischen Weltkrieg und Revolution*, Berlin, Ch. Links Verlag, 2018.
- HUMBORG Ludwig, *Welters Lehrbuch der Weltgeschichte. Vierter Teil. Die neueste Zeit*, Münster, Coppenrath, 1928.
- JÜNGER ERNST, *In Stahlgewittern : Aus dem Tagebuch eines Stosstrupfführers*, Hannover. 2<sup>e</sup> édition, Berlin, Mittler & Sohn, 1922. Traduction française par F. Grenier, *Orages d'acier. Souvenirs du front de France (1914-1918)*, Paris, Payot, 1930.
- KAISER Alexandra, *Von Helden und Opfern. Eine Geschichte des Volkstrauertags*, Frankfurt a.M., Campus, 2010.
- KRUMEICH Gerd, *Die unbewältigte Niederlage. Das Trauma des Ersten Weltkriegs und die Weimarer Republik*, Freiburg, Herder, 2018.
- LÖBE Paul, Rede. « Unsere Gedenkfeier im Reichstagshaus », dans *Kriegsgräberfürsorge* 2.1922, n° 3, (mars 1922).
- REIMANN Arnold, *Geschichtswerk für höhere Schulen. Heft III : Die Neuzeit von 1648 bis zur Gegenwart*, München, Oldenbourg, 1926.
- SCHMIDT Daniel (sous la dir. de), *Bin noch gesund und munter. Gelsenkirchener Feldpost aus dem Großen Krieg 1914-1918*, Essen, Klartext, 2014.
- SCHNABEL FRANZ, *Grundriss der Geschichte für die Oberstufe höherer Lehranstalten. Teil IV. Neueste Zeit (bis 1919)*, Leipzig/Berlin, Teubner, 1925.

WEHLER Hans-Ulrich, *Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Vierter Band. Vom Beginn des Ersten Weltkriegs bis zur Gründung der beiden deutschen Staaten 1914-1949*, München, Beck, 2003.

WUESSING Fritz, *Geschichte des deutschen Volkes. Vom Ausgang des achtzehnten Jahrhunderts bis zur Gegenwart. Ein sozialpsychologischer Versuch*, Berlin/Leipzig, Schneider, 1921 (1<sup>re</sup> édition), 1925 (3<sup>e</sup> édition revue et augmentée).

# La sortie de guerre dans le Gard, l'émergence de nouveaux défis

Raymond HUARD

*Professeur émérite, Histoire, université Paul-Valéry Montpellier 3*

La période qui s'étend entre l'armistice et la fin de 1919 a beaucoup moins attiré les chercheurs que la guerre elle-même. Elle est pourtant importante puisque c'est à ce moment que se découvrent les conséquences durables du conflit. On s'efforcera ici de mettre en évidence quelques aspects essentiels de ces premières années postérieures au conflit, les conséquences immédiates de la guerre, les nouveaux aspects de la situation économique et sociale, les effets de la guerre sur les rapports de force politique départementaux pour apprécier finalement l'impact à plus long terme du conflit dans un département de l'Arrière.

## I Après la joie de l'armistice, un constat plus réaliste de la situation

L'explosion de joie qui a accompagné l'armistice, que ce soit à Nîmes, à Alès et dans les localités du département, est tout à fait naturelle. On avait attendu ce moment si longtemps! Elle s'accompagne d'actes de reconnaissance envers les hommes que l'on considère comme les principaux acteurs de la victoire, chefs militaires ou politiques, auxquels on accorde en nombre des noms de rues ou de places un peu partout. Dans sa ferveur, le conseil municipal d'Alès va jusqu'à débaptiser dix rues et places pour honorer de façon très éclectique, Albert I<sup>er</sup> roi des Belges, les maréchaux Joffre, Foch et Pétain, Clemenceau, le général de Castelnau, les poilus, les Alliés, et le président Wilson<sup>1</sup>. Cette joie visible cache sans doute bien des douleurs intimes dans les familles durement touchées par la perte d'un, parfois de plusieurs de leurs membres. N'imaginons pas d'ailleurs que la guerre cesse immédiatement pour tous les soldats avec l'armistice. Le 40<sup>e</sup> régiment d'infanterie cantonné à Nîmes en 1914 et qui a combattu

---

1. Délibérations du Conseil municipal d'Alès, 23 novembre 1918, Archives municipales d'Alès.

d'abord en France, puis sur le front d'Orient prolonge son séjour en Roumanie, puis en Russie contre les bolcheviks jusqu'au 31 août 1919, date à laquelle il est officiellement dissous<sup>2</sup>. Il faudra aussi des soldats pour occuper l'Allemagne. Les prisonniers de guerre reviennent assez rapidement. Quant aux corps des soldats décédés, leur retour n'est organisé officiellement qu'à partir de juillet 1920.

La joie passée, le bilan reste sombre. Les pertes militaires, dont l'état ne se précise que progressivement, ont été considérables : 13 867 morts ou disparus<sup>3</sup> parmi les soldats d'origine gardoise soit environ 3,35 % de la population du Gard en 1911. Les zones rurales ont plus souffert que les villes. Il faut y ajouter les victimes civiles fragilisées par les pénuries alimentaires, les mauvaises conditions de chauffage, la charge de travail alourdie et que la grippe espagnole de 1918 a plus facilement décimées. Le nombre de décès à Nîmes a bondi de 72 % en 1918 par rapport à 1913 (199 décès au 4<sup>e</sup> trimestre). Le nombre des naissances a aussi plongé pendant la guerre. Dans les villages durement frappés, c'est une partie importante des hommes en âge de travailler qui a disparu. À Milhaud près de Nîmes, par exemple, 17 % des mobilisés sont décédés. En 1921, la population du Gard sera encore inférieure à celle de 1911 de 17 289 unités, soit 3 400 de plus que les morts de la guerre.

Le sort des combattants ou des victimes avait appelé dès la période de la guerre des initiatives qui persistent après le conflit. Pour les mutilés, dont une association créée en 1916 défend les intérêts, une école des mutilés destinée à faciliter leur réadaptation avait été ouverte à Nîmes à la fin de 1915. 400 élèves environ y passeront jusqu'à la fin de 1920<sup>4</sup>. Les orphelins sont pris en charge par les Pupilles de la nation créés dans le Gard en juin 1918. À cette date, le préfet a déjà dénombré 3 000 pupilles dont le nombre s'accroîtra par la suite. Les veuves, les invalides bénéficieront de pensions. Enfin le Gard abrite encore en septembre 1919 une population de réfugiés des départements du Nord et de l'Est d'environ 5 000 personnes<sup>5</sup>. Certains ne pouvant revenir dans des villages complètement détruits resteront sur place. Si l'on a pensé très tôt, dès les années de guerre, dans certaines communes, à rendre un hommage particulier aux morts de la guerre, au départ plutôt par un livre d'or, voire une plaque, l'idée des monuments aux morts s'est très vite imposée, mais il faut du temps avant la mise en œuvre effective, et aucun monument ne sera inauguré dans le Gard avant 1920, le premier à Saint-Victor-des-Oules en février 1920, les derniers, beaucoup plus importants, à Saint-Hippolyte-du-Fort ou Alès en 1925<sup>6</sup>. Ces monuments sont souvent dans les localités, comme à Uzès ou à Nîmes, le principal aménagement urbanistique de l'immédiat après guerre et, comme en Allemagne ainsi que l'a montré plus haut Rainer Bendick, le choix du monument peut refléter aussi des orientations politiques<sup>7</sup>.

2. *Historique du 40<sup>e</sup> régiment d'infanterie, août 1914 à août 1919*, Nîmes, s.l.n.d., [1919 ou 1920], 48 p.

3. Nous utilisons le nombre de victimes mentionnées sur le monument départemental édifié à Nîmes en 1924 qui, tardif, donne les chiffres les plus complets.

4. Sur ce point, voir Claude MAZAURIC, mars 2017, p. 7-33.

5. Statistique des réfugiés, septembre 1919, Archives départementales du Gard.

6. Philippe PÉCOUT, s.d., 110 p.

7. À Sommières et Saint-Jean-du-Gard, c'est une France républicaine qui honore les morts, mais simplement un coq gaulois à Uzès et une femme en deuil à Gallargues-le-Montueux.



Fig. 1 — Le monument aux morts de Nîmes.

## 2 Les nouveaux aspects de la situation économique et sociale

La guerre finie, le contrôle de l'économie par l'État prend progressivement fin et la liberté des transactions est rétablie. La pénurie de denrées cesse grâce aux importations. Les magasins (boucheries ou boulangeries) créés par les municipalités, comme à Nîmes ou à Alès, sont supprimés. L'état des transports, notamment par voie ferrée, reste médiocre et freine la reprise économique. Les effets de la guerre sont inégaux selon les secteurs. La guerre par exemple a affecté les filatures de soie dont le nombre s'est réduit fortement. En 1917, 68 filatures étaient en activité contre 166 en 1914. En revanche, la guerre a impulsé, au profit des compagnies industrielles, la production dans le domaine des industries mécaniques et minières, mais cette progression momentanée, s'est faite, dans le domaine minier, sur des bases parfois malsaines, celles d'une surexploitation intensive ne ménageant pas l'avenir. Les mines métalliques qui avaient rouvert pendant la guerre fermeront rapidement. Dans les mines de charbon, c'est le problème de la main d'œuvre qui est le plus préoccupant. Des ouvriers ont quitté la mine pour occuper ailleurs des emplois vacants. La loi sur la journée de 8 heures (23 avril 1919) limite le nombre d'heures travaillées, démesurément accru pendant la guerre. Encore faudra-t-il l'appliquer correctement. En conséquence la production s'effondre (1 784 000 tonnes en 1919 contre 3 000 000 en 1918). La baisse

de la production persiste jusqu'en 1922 (1 668 000 tonnes). Les compagnies vont désormais recourir davantage à la main d'œuvre étrangère, aux Polonais dès 1918, ainsi qu'aux travailleurs maghrébins, aux Espagnols, aux Italiens<sup>8</sup>. Le manque de main d'œuvre est un puissant incitateur pour une mécanisation accrue des travaux (marteaux-piqueurs, perceuses). La sortie de guerre exige aussi une reconversion industrielle par exemple dans la mécanique vers l'automobile ou le vélo, ou dans la chimie vers des productions civiles. Les autres industries gardoises, alimentaires, textiles notamment qui avaient souffert de la guerre surtout à cause de la pénurie de denrées ou de matières premières se relèveront plus rapidement. Dans les villages, des Espagnols venus travailler pendant la guerre s'installent durablement. La production de vin gardoise qui avait baissé, remonte, mais reste bien en deçà de celle de 1914 (2,8 millions d'hectolitres en 1919, contre 3,9 en 1914). En revanche la production de blé, également en nette baisse pendant le conflit, reste médiocre.

Avec la fin des combats, les contraintes qui pesaient sur le monde du travail s'atténuent. La population ouvrière, durement exploitée pendant le conflit, veut désormais qu'on reconnaisse la part qu'elle a eue dans la victoire. La syndicalisation progresse très fortement dans les mines (40 % de syndiqués à la fin de 1919 contre 4,7 % en 1914), et s'impose même dans des secteurs réputés difficiles comme à Salindres. Un mouvement social de grande ampleur affecte le Gard en 1919. Il vise surtout une augmentation des salaires rongés par la hausse des prix et aussi l'amélioration des conditions de travail. La journée du 1<sup>er</sup> mai 1919 est réussie « au-delà de toutes les prévisions » d'après le sous-préfet d'Alès<sup>9</sup>. L'affiche de la Fédération des mineurs du Gard à cette occasion demande non seulement un salaire minimum et la réduction des heures de travail mais la socialisation de toutes les richesses nationales et la création de conseils ouvriers pour la législation nationale et internationale du travail.

On assiste en mai et juin 1919 à une véritable explosion de mouvements grévistes. On voit se succéder dans l'action à Nîmes les ouvriers de l'usine à gaz (19-21 mai), puis les employés des tramways (17 mai-18 juin), les travailleurs de la chaussure (11-25 juin), les tonneliers (23 juin-2 août). Dans le bassin minier des grèves éclatent en juin à Salindres, Tamaris, Alès et dans les mines enfin le 16 juin. Ici, le mouvement a pour objet une application favorable aux travailleurs de la loi sur la journée de 8 heures et le salaire minimum. Sur ces deux points les grévistes obtiennent satisfaction, mais après trois semaines de lutte<sup>10</sup>. Plus dispersés, les mouvements continuent pendant le reste de l'année, que ce soit à Nîmes (bouchers et tripiers, serruriers et ajusteurs, confection, camionneurs) ou à Beaucaire (maçons, charretiers). La statistique des grèves totalisera en 1919, 96 978 journées de travail perdues<sup>11</sup>. Dans ces mouvements se diffusent des idées avancées, plus révolutionnaires qu'auparavant. Mais l'ampleur

---

8. Sur ce point, voir Fabrice SUGIER, *Mineurs des Cévennes*, 1993, p. 369 et 412, et Suzana DUKIC, *L'immigration en Languedoc-Roussillon...*, 2014, p. 40 et 49.

9. Rapport du sous-préfet, 19 mai 1919.

10. Fabrice SUGIER, 1993, p. 253-264.

11. *Ministère du Travail, Statistique des grèves*, Paris, 1922.

**Confédération Générale du Travail**

**FÉDÉRATION  
DES MINEURS DU GARD**  
et Départements Limitrophes

**1<sup>er</sup> MAI**

**APPEL AUX PROLETAIRES**

Le 1<sup>er</sup> Mai, devant cette année, en raison des événements sanglants qui ont amené de se dérouler, revêtir une importance toute particulière qui ne peut pas échapper aux travailleurs qui en ont été les principaux acteurs. D'accord avec la Confédération Générale du Travail et notre Fédération nationale.

La Fédération des Mineurs du Gard et départements limitrophes invite tous les travailleurs de la région, quelles que soient leurs opinions politiques et philosophiques, à chômer ce jour de 1<sup>er</sup> Mai pour démontrer aux dirigeants du jour que la classe ouvrière n'a rien abandonné de ses aspirations d'hier, et qu'elle est restée aujourd'hui comme demain, dans toute la mesure de ses moyens, à défendre ses libertés contre l'arbitraire des classes dirigeantes et à mener toute l'action nécessaire pour faire aboutir ses justes et légitimes revendications qui sont les suivantes :

1<sup>o</sup> Diminution des Heures de Travail ;  
2<sup>o</sup> Maximum de Salaire ;  
3<sup>o</sup> Socialisation de toutes les Richesses Nationales et Institution des Conseils ouvriers pour la Législation National, et Internationale du Travail ;  
4<sup>o</sup> Paix juste et durable basée sur le désarmement général et sur la Liberté des Peuples à disposer d'eux-mêmes.

Donc, Camarades de toute Industrie, le Comité fédéral des Mineurs du Gard et départements limitrophes compte sur vous pour donner à ce jour de revendications prolétariennes toute l'importance qu'il revêt.

**Vive le 1<sup>er</sup> Mai !**

**Vive l'Émancipation des Travailleurs !**

Pour la Fédération :  
LE COMITÉ FÉDÉRAL :  
VIGNES Pierre, MICHEL, FRANÇOIS-HENRY, GIABROLIN, DUCROS  
VALDOURIC, BALME, SÈVENIER

Fig. 2 — Affiche CGT 1919.

des grèves a pu aussi susciter des inquiétudes d'ordre social dans les classes moyennes et ceci se répercute sur la vie politique.

### 3 L'impact du conflit sur la vie politique

La guerre a eu un impact sur les rapports de force politique dans le Gard. Le net clivage droite/gauche qui la caractérisait avant la guerre et permettait aux radicaux et aux socialistes de bénéficier de désistements mutuels qui profitaient d'ailleurs aux socialistes apparaît ébranlé. En virant vers une gauche plus déterminée, le parti socialiste qui a reconstitué ses forces localement<sup>12</sup>, a marqué des points chez les ouvriers, mais perdu des électeurs sur sa droite. L'acquiescement de l'assassin de Jaurès, Raoul Villain en avril 1919, a indigné les socialistes et plus largement les républicains radicaux et francs-maçons. La municipalité socialiste de Nîmes à cette occasion a baptisé du nom

12. En 1919, avec 2 200 cartes, il a atteint à peu près le nombre d'adhérents de l'avant-guerre.

de Jean Jaurès sa plus grande avenue<sup>13</sup>. Les socialistes jugent sévèrement les termes du traité de Versailles. Un mineur militant socialiste évoque une « paix de violence qui sera le germe de guerre future ». Quant au député Louis Bernard, il parle d'une « paix impérialiste<sup>14</sup> ». Les radicaux sont portés à se rapprocher des modérés à la fois par nationalisme et par crainte du mouvement social. Dans la petite bourgeoisie, victime aussi de l'inflation, ou même chez les paysans, les conquêtes ouvrières ont créé une certaine jalousie. Quant à la droite traditionnelle, elle met l'accent avec succès sur le nationalisme surexcité par la victoire. Toutefois, les conférenciers nationalistes peuvent aussi se heurter à une vive opposition populaire, comme à Aimargues en mars 1919 ou à Nîmes en octobre<sup>15</sup>.

Le bilan des différentes élections qui se tiennent à la fin de 1919<sup>16</sup> est complexe. La situation ne se modifie guère au Conseil général, où les radicaux restent largement majoritaires, conservent la présidence avec Louis Mourier, médecin et ancien sous-secrétaire d'État. Cependant, on note une progression des socialistes qui conquièrent les cantons d'Aigues-Mortes, Bessèges, Saint-Ambroix, Lasalle, Marguerittes. Les élections municipales sont plus contrastées. Dans le bassin minier, le progrès des socialistes est réel. Ils conservent Alès grâce à un accord assez discutable entre les tendances politiques et ils gagnent six municipalités ouvrières<sup>17</sup>. Mais, grave déception, ils perdent Nîmes au profit des radicaux.

Les élections législatives de novembre 1919 sont nettement plus décevantes pour toute la gauche républicaine et socialiste. Le mode de scrutin a changé. Désormais, c'est la représentation proportionnelle qui prévaut sauf en cas de majorité absolue pour une liste. En outre, le parti arrivé en tête, et qui obtient la plus forte moyenne, récupère tous les sièges non attribués au quotient. Quatre listes sont en compétition<sup>18</sup>. Si toutes font naturellement une place à des mesures en faveur des combattants et victimes de la guerre, elles se différencient très nettement sur le plan politique. Une liste d'Union nationale majoritairement royaliste avec François de Ramel, Eugène Magne et de Seynes présente un programme très nationaliste et très à droite. Il demande notamment que la loi de Séparation des Églises et de l'État soit atténuée, le rétablissement de l'ambassade de la France au Vatican, la proportionnelle scolaire, c'est-à-dire le financement de l'enseignement privé par l'État. S'y ajoutent une politique nataliste et d'ordre moral, la « répression des crimes contre la natalité » donc de l'avortement, la décentralisation et le renforcement des « coutumes et libertés locales ».

---

13. Décisions du conseil municipal, 5 avril et 26 septembre 1919, *Bulletin municipal de Nîmes* à la date.

14. Rapport du préfet au ministre de l'Intérieur, 14 mai 1919.

15. Rapports du commissaire spécial de Nîmes, 31 mars 1919, du commissaire de police de Nîmes, 7 octobre 1919.

16. Les municipales et législatives ont lieu en novembre 1919. Quant aux cantonales, elles se déroulent le mois suivant.

17. Laval, Robiac, Gagnières, Saint-Jean-de-Valérisclé, Meyrannes, Molières.

18. Toutes les indications qui suivent sont extraites du dossier 3 M 451 des Archives départementales du Gard et de la recherche de Georges LACHAPPELLE, *Les élections législatives de 1919*, Paris, 1920, p. 98-100.



Fig. 3 — François de Ramel.

Une liste centriste à dominante radicale, conduite par Louis Mourier, abrite également un sortant socialiste indépendant François Fournier, un républicain catholique Veillon et l'industriel Richard Ducros d'Alès. Son programme, très détaillé, insiste sur la défense du régime républicain, met en avant l'ordre et la paix dans le cadre de la Société des nations, propose quelques réformes sociales, mais souligne aussi la gravité du problème financier. Elle est la seule à parler de l'économie locale (viticulture, sériciculture, aménagement du Rhône). Du côté des socialistes, la candidature des quatre députés sortants a été reconduite bien qu'à la base, les défenseurs jusqu'au bout de l'Union sacrée comme Compère-Morel ou Hubert-Rouger aient été très critiqués, mais on leur a adjoint deux candidats plus avancés, le secrétaire fédéral Fabre et un agriculteur de Lédignan, déjà conseiller général, Béchard.

Le ton des affiches socialistes est très offensif, dénonçant les ravages de la guerre l'ampleur des dépenses, la hausse du coût de la vie. « Les privilèges du capitalisme doivent être supprimés », peut-on lire. Les socialistes affirment également leur adhésion au programme de la CGT. Enfin, nouveauté liée au moment, une liste dite des poilus (avec la précision : « hommes de troupe »), conduite par le félibre Laforêt de Saint-Gilles se démarque nettement des forces politiques traditionnelles non certes par son pacifisme affirmé (elle demande la révision des traités de paix, la cessation de l'intervention militaire en Russie, la suppression de toutes les armes), mais par des propositions de réforme institutionnelle de ton antiparlementaire. Elle propose



Fig. 4 — Compère Morel.

par exemple la diminution drastique du nombre des députés, la suppression du Sénat, l'élection populaire du président de la République, la limitation du nombre des mandats. Le traité de Versailles (28 juin 1919) semble n'avoir eu qu'un faible impact sur l'opinion. Ce sont les problèmes intérieurs qui ont dominé le débat électoral. Si le projet de société des nations avait pu enthousiasmer les pacifistes de l'association nîmoise *La Paix par le Droit*, s'ils avaient craint en revanche au départ que la paix « ne soit que la transcription des décisions de la violence sur la carte politique du vieux monde<sup>19</sup> », ils finissent par accepter le traité parce que les conquêtes [leur] paraissent l'emporter sur les concessions au passé<sup>20</sup>.

Les résultats traduisent une certaine évolution de l'opinion. La droite arrive cette fois en tête avec 33 % des suffrages et la majorité relative des voix (parfois de très peu) dans 14 cantons dont deux de Nîmes. La liste d'Entente républicaine talonne la droite avec 31 % des voix et arrive en tête dans 19 cantons. Les socialistes sont en recul (26,5 % des voix contre 31 % en 1914). Ils sont solidement implantés en revanche dans 6 can-

19. *La Paix par le droit*, n° I, janvier 1919, p. 1

20. « En définitive le traité du 28 juin affranchit les peuples, il crée des nations libres, il consacre la déchéance de toutes les dynasties d'Outre-Rhin et l'avènement de la République allemande, il apporte au monde la Société des nations et la charte internationale du travail, c'est-à-dire des germes féconds et singulièrement nouveaux de la paix internationale et de la paix sociale », *La Paix par le Droit*, n° 7-8, juillet-août 1919, p. 335.

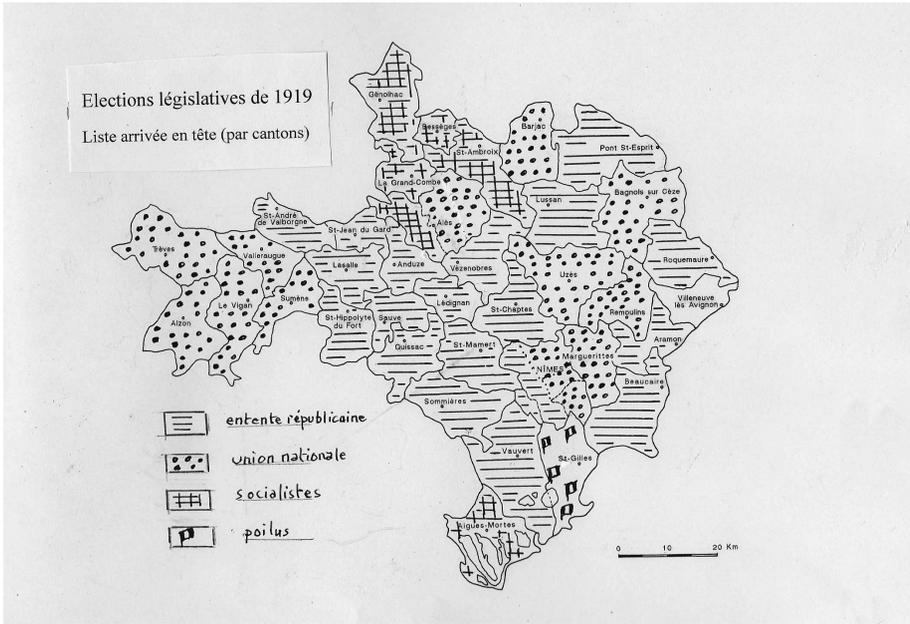


Fig. 5 — Élections de 1919 dans le Gard.

tons, surtout du bassin minier. La liste des poilus qui a peut-être mordu sur l'électorat socialiste obtient 9 % des voix, mais ne l'emporte qu'à Saint-Gilles, pays de Laforêt. Si, au quotient, les trois principales listes obtiennent chacun un siège<sup>21</sup>, la répartition des restes prévue par la loi donne les trois sièges restants à la droite qui se trouve bénéficiaire de 4 sièges sur 6 alors que la majorité des électeurs du département reste nettement républicaine avec 56 % des voix. La loi électorale a eu ici des effets pervers. La Chambre « Bleu horizon » qui va sortir de la guerre reflète ce moment particulier propre à l'immédiat après-guerre.

#### 4 Difficultés et ambiguïtés

Comment apprécier finalement l'impact de la guerre sur le Gard? Bien sûr, il ne figure pas parmi les départements qui ont le plus souffert. Le retour à une certaine normalité est de ce fait plus facile. Malgré tout, sur le plan démographique, l'impact est lourd. Il ne sera pas résorbé malgré la reprise momentanée des naissances juste après la guerre et l'immigration. En 1931, le Gard a encore 5 000 habitants de moins qu'en 1911. Et cette stagnation, même parfois un déclin, affecte de façon privilégiée, mais pas exclusivement l'Ouest cévenol, les villes d'Anduze, Le Vigan, Saint-Hippolyte par exemple.

21. Sont ainsi élus De Ramel, Louis Mourier et Compère-Morel, candidat socialiste le moins avancé qui ne représente certainement pas l'opinion moyenne des socialistes gardois.

Le souvenir de la guerre est très fort. Il est entretenu tous les 11 novembre, célébrés d'abord de façon plus ou moins spontanée, puis de manière officielle à partir de 1922. L'inauguration solennelle des monuments aux morts jusqu'en 1925, la présence des soldats mutilés, infirmes et des associations diverses d'anciens combattants ou l'existence d'établissements de soins sont autant de moments et de traces qui ravivent le souvenir. Mais sur le plan psychologique, l'effet de la guerre sur les anciens combattants peut être aussi bien la surexcitation du nationalisme qu'au contraire la haine de la guerre, et le désir d'autres rapports internationaux.

Sur le plan économique, les effets, on l'a vu, sont inégaux selon les secteurs. Mais l'équilibre général de l'économie gardoise ne paraît pas fortement affecté par la guerre. Un vigoureux effort d'adaptation, qui se manifestera aussi dans l'agriculture, un peu plus tard par exemple avec l'essor des caves coopératives dans les années 1920, permettra au Gard de rester un département assez prospère sur le plan économique.

Dans le domaine social, la forte poussée revendicative qui caractérise l'année 1919 ne dure pas et dès 1920 on constate un certain recul sauf chez les cheminots. La scission qui affecte à partir de 1920 le mouvement socialiste puis la CGT y est sans doute pour quelque chose. Mais la politique de la Chambre Bleu horizon, rapidement impopulaire, tend à favoriser un certain regroupement de la gauche qui se manifestera par le Cartel des gauches en 1924, ce qui réactive les réflexes d'avant-guerre.

Si l'on considère la société gardoise, les effets sont difficiles à apprécier faute d'études. Dans l'ensemble, ce sont les couches populaires qui ont le plus souffert de la guerre à cause de la hausse des prix, qui a affecté tant la classe ouvrière que la petite bourgeoisie (employés, petits fonctionnaires, petits rentiers) dont les revenus ont de ce fait décliné. La guerre avait vu une certaine promotion des femmes. Elle recule au niveau des emplois, et aussi sur le plan légal avec les lois répressives votées par le Bloc national. Il en reste sans doute quelque chose dans la vie courante, l'habillement, les distractions (notons le net progrès du cinéma pendant la guerre), peut-être les mentalités et les rapports au sein du couple. Malgré tout, il ne faut pas s'imaginer que les fameuses Années folles, essentiellement parisiennes, touchent le Gard de façon sensible.

Si les traces du conflit restent profondes, en revanche, la détente propre à l'après-guerre, le retour à un mode de vie plus habituel et la restauration des aspects fondamentaux de l'économie gardoise favoriseront un retour aux mentalités propres à l'avant-guerre. Le Gard de 1924 sera peut-être plus proche de celui de 1914 que de 1919.

## Bibliographie sommaire

DUKIC Suzana, *L'immigration en Languedoc-Roussillon du XIX<sup>e</sup> siècle à nos jours*, Canet, Le Trabucaire, 2014.

HUARD Raymond, *À l'arrière du Front. Le Gard, un département mobilisé 1914-1919*, Éditions Inclinaison, Uzès, 2011, 177 p.

HUARD Raymond, « Le Gard des années folles, 1919-1930 dans Académie de Lascours », *Les Années Folles dans le Gard*, Éditions de la Fenestrelle, 2017, p. 23-46.

MAZAURIC Claude, « Retour sur une belle inconnue, l'École des mutilés de Nîmes, 1915-1921 », dans *Revue d'Histoire de Nîmes et du Gard*, n° 32, mars 2017, p. 7-33.

PÉCOUT Philippe, *Les monuments aux morts de la Grande Guerre dans le Gard*, Nîmes, ONAC, s.d., 110 p.

SUGIER Fabrice, *Mineurs des Cévennes*, II. Espace Sud, Montpellier, 1993, 454 p.

On trouvera naturellement des renseignements partiels dans les nombreuses monographies de village existantes sur le Gard que nous ne pouvons citer ici. Les cotes d'archives ayant été modifiées ou en cours de modification depuis la consultation ne peuvent être indiquées.



# Stéréotypes sur l'Allemagne et les Allemands

## L'Album de la Guerre (1914-1919)

Maurice GODÉ

*Professeur émérite de langue et littérature allemandes,  
université Paul-Valéry Montpellier 3*

### I Objectif des collaborateurs de *L'Album* ; circonstances de sa publication

Fondée en 1843, *L'Illustration* était le premier hebdomadaire illustré en langue française. Dès 1905, c'est le premier journal illustré au monde, dépassant les tirages des magazines similaires de langue anglaise. En avril 1912, son propriétaire, René Baschet, fit installer de nouveaux ateliers dont les machines imprimaient à coût réduit de belles pages polychromes. Illustrée à ses débuts par des dessins, puis aussi par des photos, *L'Illustration* devint un miroir des événements et des évolutions importantes dans tous les domaines<sup>1</sup>. Aussi rendit-elle compte abondamment de la première guerre mondiale par le commentaire, des photos en noir et blanc — émanant en partie de la Section photographique de l'Armée — et des dessins, en particulier de Georges Scott et Lucien Jonas. En 1919, la rédaction reçut de nombreuses lettres écrites par des anciens combattants et/ou leurs familles, qui demandaient qu'on leur envoie tel ou tel numéro. Cette demande massive incita René Baschet à publier en 1922, en reprenant pour l'essentiel des documents et des textes publiés durant la guerre, deux tomes d'un format 40 x 30 centimètres comprenant au total plus de 1300 pages, intitulés *1914-1919. L'Album de la Guerre*<sup>2</sup>. Cette présentation générale de la Grande Guerre est divisée en vingt-deux chapitres avec plus de 2 600 illustrations et dix-sept cartes pleine page.

---

1. Cf. *Journal universel, L'Illustration : un siècle de vie française*. Catalogue de l'exposition au Musée Carnavalet, 1987 ; *L'Illustration : le siècle de Paris 1845-1945*, Michel Lafon, 2017 ; Jean-Noël MARCHANDIAU, *L'Illustration 1843-1944. Vie et mort d'un journal*, 1987.

2. Sur la première page, le titre est suivi de la mention : « Histoire photographique et documentaire reconstituée chronologiquement à l'aide de clichés et de dessins publiés par *L'Illustration* de 1914 à 1921 ». L'édition utilisée pour cette étude est de 1932. La reprise de pages entières de *L'Illustration* se remarque à leur double pagination, en haut et en bas de la page.

Pour donner à la publication encore plus d'éclat, l'éditeur Georges Lecomte fit appel aux six maréchaux de France de l'époque : Joffre, Foch, Pétain, Fayolle, Franchet-d'Esperey et Lyautey. Leur portrait en pleine page ouvre le premier tome. C'est ainsi que le maréchal Joffre, qui figure en tête, salue l'initiative de *L'Illustration* en ces termes : « Voilà par excellence le livre de la jeunesse, elle y verra ce que ses aînés, jour après jour, ont surmonté pour la liberté du monde<sup>3</sup>. » Suite à ces portraits, un avant-propos de quatre pages de Georges Lecomte explique le sens de l'entreprise : « Établi longtemps [en fait : trois ans] après la guerre, c'est-à-dire à une époque où l'on commence à bien apercevoir l'importance réelle de chaque événement, *L'Album* les présente avec tact et justice, [...] sans négliger toutefois l'intensité du frisson qu'ils déterminèrent en nous à l'heure où ils se produisirent<sup>4</sup>. » De fait, *L'Album*, dont la première édition est de 1922, n'est pas un simple condensé de l'hebdomadaire *L'Illustration*. En particulier le chapitre XVII, intitulé *Barbarie. Les méthodes allemandes*, et le chapitre XIX, qui raille la *Kultur* allemande, réactivent les stéréotypes les plus négatifs sur les Allemands, sans tenir compte des changements politiques intervenus entre-temps. Le but est de justifier le Traité de Versailles dans ses dispositions les plus dures. La première édition, tirée à 14 000 exemplaires, fut rapidement épuisée. *L'Album* connut jusque dans les années 1930 dix autres éditions ; en tout, 200 000 exemplaires furent vendus. Il était possible de le régler par mensualités. Sa diffusion ne cessa qu'à l'été 1940, en même temps que *L'Illustration* qui fut remplacée par *France Illustration*<sup>5</sup>.

Un exemplaire, dont la tranche s'est effilochée au fil du temps, se trouvait dans une armoire de la chambre à coucher que je partageais avec mon frère aîné. Ce qui avait pu inciter ma famille à l'acheter, c'était qu'elle était établie depuis plusieurs générations dans le nord de la France dévasté par la Grande Guerre, que mon grand-père maternel, Arthur Duquenne, avait « fait » cette guerre de bout en bout, et que mon père, Gérard Godé, né en 1900, s'était engagé dans l'armée à dix-neuf ans. Enfant, j'étais fasciné par les récits et les représentations d'exploits et de bravoure patriotiques présents dans ces deux volumes. J'aurais dû en concevoir une défiance inextinguible à l'égard des Allemands dont l'image était on ne peut plus répulsive. Selon l'usage de l'époque, on parlait de *L'Allemand*, au singulier et avec un article défini ; il représentait dans la perspective des journalistes, des dessinateurs et des photographes une « race » à part, égale à elle-même à toutes les époques. On ne faisait de différence tout au plus qu'entre « le » Prussien et « le » Bavarois, l'un ne valant d'ailleurs pas mieux que l'autre ! Cette croyance à une essence valait aussi pour « le » Français dont on croyait pouvoir parler aussi — mais naturellement en bien — au singulier.

3. Le texte manuscrit du maréchal Joffre, daté du 6 novembre 1921, figure sous son portrait qui le représente de profil en tenue d'apparat.

4. Georges LECOMTE, 1914-1919. *L'Album de la Guerre* (abrégé par la suite en *LAG*), Avant-propos non paginé.

5. *L'Illustration* prit sous l'Occupation le titre *France-Illustration* dont Jacques Bouly de Lesdain, collaborateur notoire, était le « rédacteur politique ». René et Louis Baschet, qui en étaient restés propriétaires, furent inculpés à la Libération d'« atteinte à la sûreté de l'État », mais récupérèrent leurs biens en 1954. Leur soudaine sympathie pour l'Allemagne nazie tranchait avec la germanophobie de principe affichée jusque-là par *L'Illustration*. Cf. la thèse de Cordula MARX, *Die französische Wochenzeitschrift « L'Illustration »...*, 1993.

Le but de notre analyse n'est pas de distinguer entre stéréotypes et réalité. Notre propos n'est pas non plus de corriger les clichés qui étaient alors en usage des deux côtés et de dire en quoi ils étaient faux ou vrais. Toutefois, pour ne pas perdre de vue l'enjeu des propagandes, il faut avoir présentes à l'esprit les obsessions des deux adversaires principaux : pour les Français, il s'agissait d'annuler la défaite de 1870 et de « reprendre » l'Alsace-Lorraine<sup>6</sup> ; de leur côté, les Allemands se sentaient menacés par ce qu'ils percevaient comme une « politique d'encerclement » (*Einkreisungspolitik*) menée par les futurs pays de l'Entente. Pour les sociaux-démocrates et les libéraux, la Russie tzariste était l'ennemi principal ; pour d'autres, comme Max Scheler et Werner Sombart, c'était l'Angleterre dont le « mercantilisme » était perçu comme menaçant ; pour la majorité des Allemands, il est vrai, la France avec son esprit de revanche était le véritable adversaire. Le flou des buts de guerre de l'Allemagne ne faisait qu'amplifier la crainte qu'ils suscitaient à l'étranger<sup>7</sup>. S'ils n'étaient pas explicités, les « buts de guerre » des uns et des autres n'en existaient pas moins. La formule de Christopher Clark selon laquelle les belligérants seraient entrés en guerre comme des « somnambules » rend compte davantage de leur cécité et de leur irresponsabilité que de la pureté de leurs intentions<sup>8</sup>.

Notre démarche dans cette contribution s'apparente à ce que l'on désigne par le terme « imagologie<sup>9</sup> ». Nous partons du principe que les photos et, davantage encore, les dessins figurant dans *L'Album de la Guerre* participent au même titre que leurs commentaires à la construction d'une image négative de l'adversaire. Dans le même temps, se dessinent, opposés point par point, des auto-stéréotypes du Français et singulièrement du « poilu ». Lorsqu'il est question de l'un, l'autre est toujours présent à l'arrière-plan.

## 2 La question de la responsabilité de la guerre : la France inconsciente du danger *vs* la perfide Allemagne

Comme chacun sait, après la Grande Guerre, la question de la responsabilité dans son déclenchement a joué un rôle capital. Si les dispositions du Traité de Versailles ont été si dures pour l'Allemagne, c'est qu'elle était considérée par les vainqueurs comme

---

6. « Pensons-y toujours, n'en parlons jamais. » Cette formule, prononcée par Léon Gambetta dans son discours de Saint-Quentin le 16 novembre 1871, traduisait la prudence des gouvernants de la III<sup>e</sup> République. Vu la puissance de l'Empire allemand, ils savaient que la reconquête des provinces perdues était inenvisageable à court terme et sans le secours d'alliés. Ce qui n'empêchait pas Charles Maurras et Paul Déroulède de prêcher un nationalisme agressif.

7. Cf. Herfried MÜNKLER : « Si l'on additionne les buts de guerre [de l'Allemagne], on a l'impression d'une folie des grandeurs collective. » *Der Große Krieg. Die Welt 1914 bis 1918*, 2015, p. 222.

8. Christopher CLARK, *Les Somnambules : Été 1914*, 2013.

9. L'imagologie, d'abord utilisée en littérature comparée pour l'étude de la relation d'altérité entre un auteur et un ou plusieurs pays étrangers, a été étendue à l'ensemble des représentations de l'Autre, notamment dans l'historiographie et la sociologie.

seule responsable<sup>10</sup>. Deux événements — abondamment documentés dans *L'Album* — sont présentés de façon à étayer la thèse de l'entière responsabilité de l'Allemagne et de ses alliés. D'abord la réception à Toulon, le 7 juillet 1914, du ministre de la marine turc Djemel Pascha, dont les images sont ainsi commentées : « L'Europe sans défiance : Djemal pacha [*sic*], Ministre de la marine turc, l'ennemi de demain, visite notre escadre à Toulon<sup>11</sup>. » Puis la visite d'État de Poincaré, président de la République, également en juillet 1914, à Cronstadt et Saint-Petersbourg, où il fut reçu avec les honneurs militaires : « M. Poincaré traversant la ville est l'objet des acclamations de la foule accueillante et chaleureuse, loin de se douter de l'orage proche<sup>12</sup>. » Le commentateur interprète la visite du président français comme une preuve de parfaite innocence : « Dans sa pleine confiance, la France n'ouvre pas seulement ses ports et ses arsenaux aux visiteurs étrangers [...], le président de la République et le Premier ministre s'éloignent ensemble du territoire national. » Ce n'est que l'accélération des événements qui les a amenés le 26 juillet à quitter la Suède où ils séjournèrent et à rentrer en France sans tarder. La thèse de la quiétude tranquille des dirigeants français jusque fin juillet 1914 est affirmée, au risque de donner d'eux l'image de naïfs qui n'ont rien vu venir.

Quant aux alliés de la France, ils sont représentés comme « les protagonistes du droit ». Sur un montage photographique, ils sont représentés côte à côte, en uniforme de gala : le tsar Nicolas II, Georges V, roi d'Angleterre, et Albert I<sup>er</sup>, roi de Belgique. Par leur proximité physique et leur regard bienveillant, dirigé droit devant eux, ils semblent s'entendre parfaitement et suscitent de la sympathie<sup>13</sup>. À l'opposé du « Maître de la Duplice [duplicité!], le Guillaume II d'avant la guerre », « chef d'un État Tartuffe entre les États » représenté sur la page suivante, qui tend la main à son cousin Nicolas II. Qu'on ne s'y trompe pas, souligne le commentaire : « Le sourire, la main tendue à son ami, son cousin par le protocole et par le sang, semblent dégager une amitié réelle. Quelques semaines se sont écoulées. La rupture officielle est consommée<sup>14</sup>. » Quant à l'empereur François-Joseph, il n'est pour *L'Illustration* qu'un « docile second », un « vieillard » qui aspire à la paix, comme le suggère sa photo prise le 23 juillet 1914 à Bad Ischl dans le parc de sa résidence d'été<sup>15</sup>. Le 4 juillet, précise le commentaire, il a par courrier mis en garde ses ministres contre une escalade mais, dix-neuf jours plus tard, il invoque la « providence » pour justifier son ultimatum à la Serbie. Même si, à la suite de l'attentat de Sarajevo, la monarchie austro-hongroise est à l'origine de la Grande Guerre, elle n'est accusée tout au plus que de servilité vis-à-vis du *Reich* allemand. Dans *L'Album*, il est de fait peu question des ressortissants

10. L'article 231 du Traité de Versailles, qui sert de base juridique pour contraindre l'Allemagne à payer des réparations, stipule que « l'Allemagne et ses alliés sont responsables, pour les avoir causés, de toutes les pertes et de tous les dommages subis par les Gouvernements alliés et associés et leurs nationaux en conséquence de la guerre, qui leur a été imposée par l'agression de l'Allemagne et de ses alliés ».

11. « L'Europe sans défiance », *LAG*, p. 6.

12. « Le président de la République en Russie », *LAG*, p. 8.

13. Planche 1, fig. 1, « Les protagonistes du Droit », *LAG*, p. 17.

14. Planche 1, fig. 2, « Le maître de la Duplice », *LAG*, p. 18.

15. Planche 1, fig. 3, « Le docile second », *LAG*, p. 19.

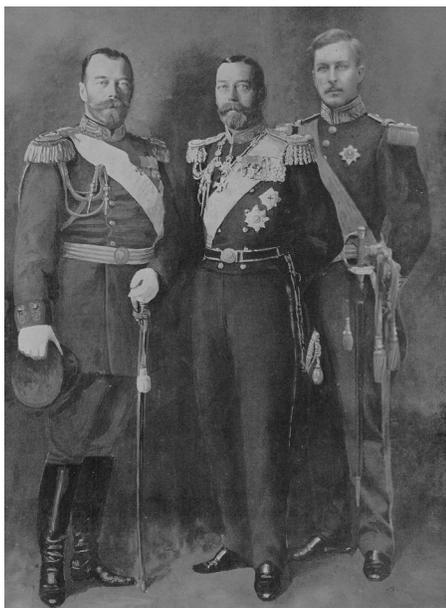


Fig. 1 — « Les protagonistes du Droit », LAG, p. 17.

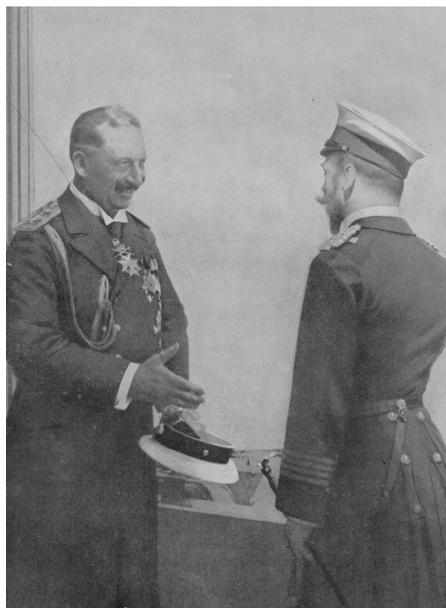


Fig. 2 — « Le maître de la Duplice », LAG, p. 18.



Fig. 3 — « Le docile second », LAG, p. 19.



Fig. 4 — « Les surprises de l'amalgame. Quelle langue employer pour se rendre ? », LAG, p. 966.

de l'Empire austro-hongrois auxquels ne pouvaient pas s'appliquer les stéréotypes de « race », de « culture » ou de langue. Autre raison, le fait qu'ils étaient engagés pour l'essentiel sur le front oriental et, à partir de 1915, en Italie.

Au fil des années, beaucoup de nations se rallient à l'Entente, tandis que le camp adverse — si l'on excepte la Turquie et la Bulgarie et les peuples non germanophones de l'Empire austro-hongrois — était plus homogène sur les plans culturel et linguistique. *L'Album* voit dans la diversité des peuples qui combattent du côté de la France la preuve qu'elle représente les intérêts de la « civilisation ». Cette bigarrure ne peut que troubler les Allemands : « Dans quelle langue le soldat allemand doit-il se rendre? », demande le commentaire ironique d'une photo montrant un prisonnier allemand « cueilli » par un Écossais<sup>16</sup>. On oppose au Français ouvert sur le monde et uniquement soucieux de sa mission civilisatrice ce qu'on appelle ironiquement « la manière douce » de l'Allemagne dans ses colonies : les indigènes d'Afrique orientale (*Deutsch-Ostafrika*) sont représentés enchaînés, y compris lorsqu'ils travaillent dans les champs<sup>17</sup>.

### 3 L'invasion et la *Schadenfreude* allemande

La mise en œuvre du plan Schlieffen qui prévoyait l'invasion du Luxembourg et de la Belgique, et le franchissement de la frontière française à plusieurs endroits dès le 2 août 1914 — c'est-à-dire avant la déclaration de guerre du 3 août — prouvent que l'Allemagne n'a pas hésité à violer les traités internationaux. De nombreux commentateurs tendent à faire de la brutalité gratuite une composante essentielle de la germanité. « La soldatesque qui vient d'être jetée par ses chefs sur de paisibles populations [...] est animée par sa race de ce sentiment pour lequel la langue allemande a seule un mot : la *Schadenfreude*, la joie de faire souffrir<sup>18</sup>. » Il ne s'agirait pas de simples débordements de la soldatesque mais d'un comportement général toléré, voire encouragé par les officiers : « Avec la tolérance des cadres, quand ce n'est pas sur leur exemple ou par leurs ordres, la soldatesque se livre à des tueries odieuses, à de monstrueuses atrocités. [...] Dans la seule région de Liège, pendant les premiers jours de l'invasion, le martyrologe de l'infortunée Belgique comptera plus de 450 victimes civiles. » Les Allemands ne respectent ni les lieux du savoir ni les lieux de culte. Il est expliqué que l'incendie de la grande galerie de la bibliothèque universitaire de Louvain est dû à une rixe entre soldats allemands, qui aurait « déclenché une panique dans la garnison complètement saoulée<sup>19</sup> ». Les « Boches » ne respectent pas les églises, pas même la cathédrale de Reims qui a été « systématiquement » bombardée durant la guerre, pour le plaisir de détruire aux yeux des Français, parce que ses tours servaient d'observatoires

16. Planche 1, fig. 4, « Les surprises de l'amalgame. Quelle langue employer pour se rendre? », *LAG*, p. 966.

17. Planche 2, fig. 5, « Les douceurs du régime allemand : travailleurs indigènes enchaînés », *LAG*, p. 852.

18. *LAG*, Chapitre II (L'invasion), p. 31.

19. Planche 2, fig. 6, « Louvain. Les ruines du vestibule de la bibliothèque, où périrent d'incalculables richesses intellectuelles. », *LAG*, p. 52.



Fig. 5 — « Les douceurs du régime allemand : travailleurs indigènes enchaînés », *LAG*, p. 852.



Fig. 6 — « Louvain. Les ruines du vestibule de la bibliothèque, où périrent d'inestimables richesses intellectuelles. », *LAG*, p. 52.

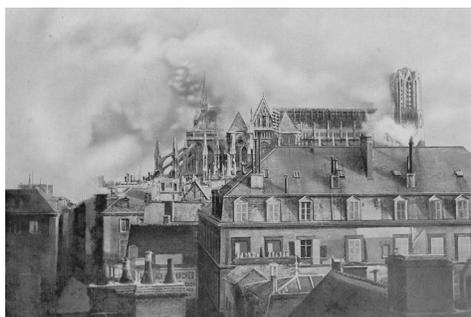
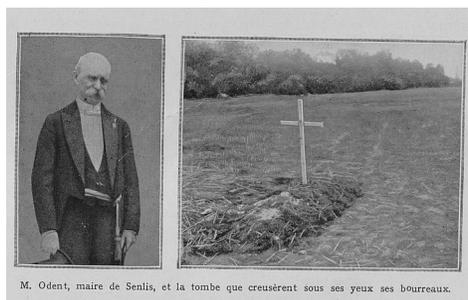


Fig. 7 — *LAG*, p. 120.



M. Odent, maire de Senlis, et la tombe que creusèrent sous ses yeux ses bourreaux.

Fig. 8 — *LAG*, p. 75.

aux guetteurs, d'après les Allemands<sup>20</sup>. À Senlis, ville sur le front, un coup de feu soi-disant tiré par un habitant est le prétexte de pillages et d'arrestations. « Les Allemands étaient à peine entrés qu'ils commençaient à se livrer au pillage. L'incendie succéda bientôt à cette première opération ». Le maire de Senlis est fusillé sans raison, pour l'exemple. Sa tombe est creusée « sous ses yeux<sup>21</sup> ». Le spectacle des « ruines tragiques » de Clermont-en-Argonne inspire au commentateur la formule : « Prussiens et Bavares se sont distingués par leur sadisme sanguinaire, leur goût maladif des profanations et des sacrilèges<sup>22</sup>. » Les représailles massives contre la population civile de Liège et la déportation de civils en Allemagne témoignent de la « barbarie allemande ». À Amiens, par exemple, les Allemands emmènent en septembre 1914 dans leur retraite 1200 prisonniers civils.

Bien qu'au début de la guerre l'armée allemande soit supérieure sur les plans numérique et matériel — preuve supplémentaire que la guerre avait été préparée de longue date par l'Allemagne —, elle n'hésite pas à recourir à des ruses déloyales. Un dessin intitulé « Une lâche perfidie. Le guet-apens » est resté gravé depuis l'enfance dans ma mémoire et aurait pu faire de moi un germanophobe à vie. Le commentaire :

Nos hommes foncent sur une formation. Soudain les Allemands couchés se relèvent. [...] Le groupe crie : Kamarades! Alors nos soldats s'arrêtent, rompent leur élan. Un détachement s'avance seul pour recueillir et désarmer ces gens fatigués de se battre. Mais derrière le rideau du premier rang allemand, une mitrailleuse est armée, pointée [...] et commence son œuvre de mort<sup>23</sup>.

Les Allemands feraient preuve dans leur façon de mener la guerre sous-marine de la même perfidie que dans l'utilisation de la « chimie allemande ». Par la suite, cet argument sera avancé moins souvent, dans la mesure où l'Entente n'est pas en reste pour ce qui est de la guerre matérielle, notamment dans l'usage de gaz asphyxiants et de tanks.

#### 4 « Barbarie » et « machine » allemandes *vs* intelligence et humanité des Français

Dans *L'Album*, les soldats allemands sont toujours représentés comme une masse brutale et disciplinée. Richard Harding, correspondant de guerre américain, décrit leur entrée à Bruxelles de la manière suivante : « J'ai vu passer souvent de grandes armées. Elles étaient faites d'hommes : celle-ci était une machine infinie, inlassable, brutale comme un rouleau concasseur<sup>24</sup>. » Qu'ils soient vivants ou morts, les Allemands

20. Planche 2, fig. 7, *LAG*, p. 120. La vive indignation des Français suite au bombardement de la cathédrale de Reims en septembre 1914 était à la mesure de la valeur spirituelle et symbolique de la ville du couronnement des rois et de leur sacre. Cf. Thomas GAEHTGENS, *La cathédrale incendiée. Reims septembre 1914*, 2018.

21. Planche 2, fig. 8, *LAG*, p. 75.

22. Citation de *L'Histoire de la Grande Guerre* par Victor Giraud, *LAG*, p. 109.

23. Planche 3, fig. 9, « Une lâche perfidie ». Dessin de Lucien Jonas, *LAG*, p. 69.

24. *LAG*, p. 50.



Fig. 9 — « Une lâche perfidie ». Dessin de Lucien JONAS, LAG, p. 69.



Fig. 10 — « La bataille des Flandres. Les masses allemandes fléchissant sous la fusillade et le feu des canons ». Dessin de J. SIMONT, LAG, p.144-145.



Fig. 11 — « Nos braves. Avance par bonds, en tirillant, d'une section de coloniaux ». Le soldat au premier plan est décrit en ces termes : « L'homme est d'acier et sa préoccupation suprême, qui absorbe son attention et durcit son œil, est de bien placer ses coups ». Dessin réalisé à partir d'une photo, LAG, p. 125.

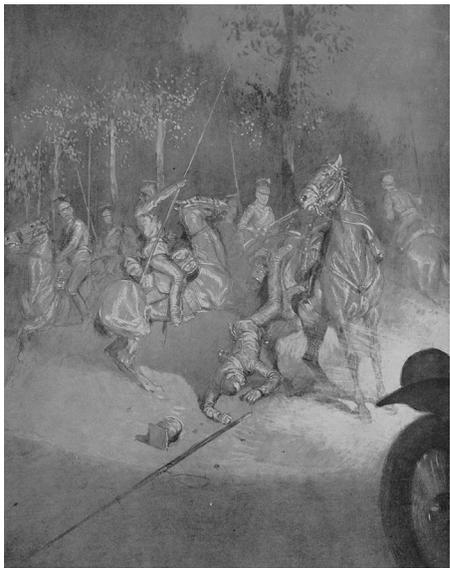


Fig. 12 — « Rencontre nocturne au coin d'un bois ». Dessin de Georges SCOTT, LAG, p. 58-59.

sont une masse. Lors de leurs retraites, ils laissent des montagnes de cadavres ; pour leurs offensives, ils se jettent massivement en direction de l'ennemi, comme on le voit sur ce dessin de J. Simont représentant la bataille des Flandres<sup>25</sup>. Au contraire, les fantassins français, « nos braves » qui « avancent par bonds », sont présentés même au combat comme des individus agissant en pleine responsabilité. Ils opposent à la « machine » allemande leur « esprit », leur astuce, leur individualité<sup>26</sup>. C'est le cas également sur ce dessin intitulé ironiquement *Rencontre nocturne au coin d'un bois*, qui montre comment deux soldats français en voiture prennent par surprise une patrouille de cavaliers ennemis en allumant subitement leurs phares tout en les mitraillant<sup>27</sup>. De même, un autre dessin intitulé *Le bolide qui passe* vise à montrer que le *poilu* sait se tirer des situations les plus désespérées : un véhicule blindé français qui s'est aventuré derrière la ligne de front fait si rapidement demi-tour dans la direction inverse que les Allemands le laissent échapper sans réaction. Un soldat à l'arrière du « bolide » armé d'un simple revolver réussit à faire reculer les ennemis. Les dessins, davantage encore qu'une photo, sont révélateurs de l'idéologie qui les sous-tend ; chaque détail recèle un aspect de la propagande mise en œuvre<sup>28</sup>.

Pour *L'Album*, le Français se distingue aussi de l'Allemand par son humanité dans le traitement des prisonniers de guerre. Aussi l'Allemand ne désire-t-il rien tant que d'être fait prisonnier pour bénéficier de la bienveillance des Français. Sur une photo, « des prisonniers allemands qui viennent de toucher leur ration de pain » regardent le photographe avec un grand sourire. Ce n'est que comme prisonniers qu'ils deviennent des humains. Jusque-là, l'Allemand est un « individu d'un peuple prédestiné, [qui] ne se donnera pas la peine de modérer son instinct et s'abandonnera à celui-ci, depuis la férocité jusqu'à la petitesse, tour à tour<sup>29</sup> ». « Mûr pour la paix », tel est le commentaire d'une photo d'un prisonnier allemand prise fin 1916, lorsque l'armée allemande se retrouve dans la défensive<sup>30</sup>. Sur une autre photo, le visage prétendument « figé » d'un prisonnier allemand, dernier survivant de sa compagnie, est comparé aux « vivantes têtes » des poilus près de lui, qui viennent pourtant de connaître eux aussi « les affres du combat<sup>31</sup> ». Deux photos figurant côte à côte ont pour but d'illustrer la grande fatigue des prisonniers allemands (« LES LEURS ») « écrasés de sommeil dès leur arrivée au camp » — alors que les soldats français blessés (« LES NOTRES<sup>32</sup> »)

25. Planche 3, fig. 10 : « La bataille des Flandres. Les masses allemandes fléchissant sous la fusillade et le feu des canons. » Dessin de J. SIMONT, *LAG*, p. 144-145.

26. Planche 3, fig. 11 : « Nos braves. Avance par bonds, en tiraillant, d'une section de coloniaux ». Le soldat au premier plan est décrit en ces termes : « L'homme est d'acier et sa préoccupation suprême, qui absorbe son attention et durcit son œil, est de bien placer ses coups. ». Dessin réalisé à partir d'une photo, *LAG*, p. 125.

27. Planche 3, fig. 12 : « Rencontre nocturne au coin d'un bois. » Dessin de Georges SCOTT, *LAG*, p. 58-59.

28. Planche 4, fig. 13 : « Le bolide qui passe. » Dessin de Georges SCOTT, *LAG*, p. 898-899.

29. Planche 4, fig. 14 : « Le bon pain français », *LAG*, p. 257.

30. Planche 4, fig. 15 : « Mûr pour la paix », *LAG*, p. 600.

31. Planche 4, fig. 16 : « Un rescapé des Épargés », *LAG*, p. 234.

32. Sans accent sur NOTRE dans l'original.

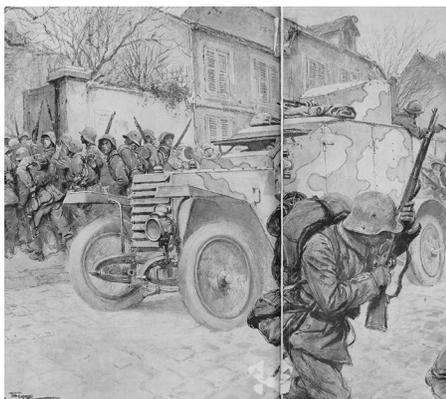


Fig. 13 — « Le bolide qui passe ». Dessin de Georges SCOTT, *LAG*, p. 898-899.



Fig. 14 — « Le bon pain français », *LAG*, p. 257.



Fig. 15 — « Mûr pour la paix », *LAG*, p. 600.



Fig. 16 — « Un rescapé des Épargnes », *LAG*, p. 234.



Fig. 17 — « Les “nôtres” », *LAG*, p. 886-887.



Fig. 18 — « Les “leurs” », *LAG*, p. 886-887.



Fig. 19 — « Sauvetages d’Allemands. Dans la mer du Nord, un sous-marin britannique recueille à son bord les survivants d’un sous-marin allemand », *LAG*, p. 316.

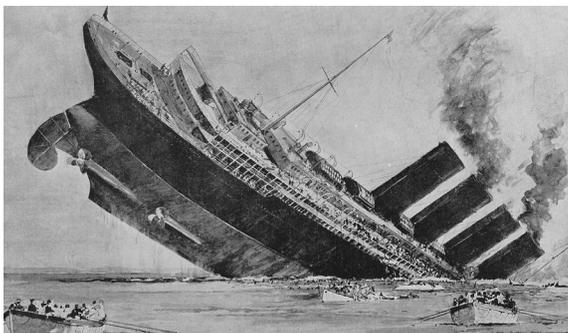


Fig. 20 — « Le Lusitania coulé [le 7 mai 1915] avec douze cents vies humaines ». Dessin de Norman WILKINSON, d’après les indications d’un survivant, M. Thomas K. Turpin, de Victoria, *LAG*, p. 318-319.

attendent sereinement leur évacuation<sup>33</sup>. De manière générale, lorsque *L'Album de la guerre* montre des cadavres, ils ne peuvent être que ceux d'ennemis.

L'humanité des Français se manifeste aussi pour *L'Album* par le fait que leurs médecins militaires soignent les ennemis blessés de la même façon que leurs compatriotes. À condition qu'ils n'en soient pas empêchés par l'artillerie adverse qui ne respecte pas le droit de la guerre. C'est ainsi qu'en août 1917 des pilotes allemands bombardent l'hôpital de Vadelaincourt qui n'était protégé — comme le dit un commentaire aussi mordant qu'ironique — « que par d'énormes croix rouges peintes<sup>34</sup> ». Humanité française contre brutalité allemande, c'est ce que *L'Album* s'applique encore à démontrer en confrontant deux photos : celle d'un sous-marin britannique recueillant en Mer du Nord les survivants d'un sous-marin allemand<sup>35</sup>. Et celle du paquebot transatlantique anglais *Lusitania*, coulé en mai 1915 par la marine de guerre allemande, faisant 1 200 victimes civiles. *L'Album de la Guerre* commente : « L'Allemagne exulta. Elle assimila cet assassinat en masse à une grande victoire navale. C'était la faute qui allait, les temps révolus, amener les États-Unis à la guerre<sup>36</sup>. » Mais humanité ne veut pas dire faiblesse : l'armée française se montre intraitable vis-à-vis de celles et de ceux qu'elle démasque comme traîtres ou espions, comme sur cette photo où un agriculteur allemand établi en France est « traîné au châtiment » pour avoir possédé une installation de TSF et détenu dans une grange un stock de cartouches<sup>37</sup>. Une autre photo représente un valet de ferme *français* — circonstance aggravante — traître à son pays, exécuté en septembre 1914 au bord de la route de Verzy à Reims et exposé toute une journée à la vue des passants. « Peu d'espions », conclut le commentateur avec satisfaction, « auront échappé au châtiment<sup>38</sup> ».

Le premier mois de la Grande Guerre n'est qu'une suite de retraites pour les troupes françaises. Fin août, Paris est à portée de l'armée du général von Kluck. Le gouvernement s'enfuit à Bordeaux. On attend d'une « retraite stratégique » une stabilisation du front. Joffre prépare une contre-attaque — la première bataille de la Marne — qui permet de regagner une partie du terrain perdu. *L'Album* voit dans « l'arrogance » des généraux von Kluck et von Bülow la raison principale de l'échec allemand : au lieu de prendre immédiatement Paris, ils voulaient d'abord anéantir l'armée française et ont pour cette raison ouvert leur flanc. Cette tendance à sous-estimer l'adversaire cause

33. Planche 5, fig. 17 et 18, « Les “nôtres” », « Les “leurs” », *LAG*, p. 886-887.

34. « Le bombardement de l'hôpital de Vadelaincourt », *LAG*, p. 779.

35. Planche 5, fig. 19 : « Sauvetages d'Allemands. Dans la mer du Nord, un sous-marin britannique recueille à son bord les survivants d'un sous-marin allemand », *LAG*, p. 316.

36. Planche 5, fig. 20 : « Le *Lusitania* coulé [le 7 mai 1915] avec douze cents vies humaines ». Dessin de Norman WILKINSON, d'après les indications d'un survivant, M. Thomas K. Turpin, de Victoria, *LAG*, p. 318-319. Au plus tard depuis l'ouverture des Archives britanniques en 1972, on sait que le *Lusitania*, coulé au large de la pointe Sud de l'Irlande, dans les eaux territoriales ennemies, était un « croiseur auxiliaire armé » et transportait en plus de ses passagers, en violation de la loi, des munitions en grandes quantités. La guerre sous-marine menée par les Allemands visait à contrer le blocus maritime imposé par l'Entente. Suite au torpillage du *Lusitania*, l'Allemagne suspendit sa guerre sous-marine jusqu'en janvier 1917, après l'entrée en guerre des États-Unis.

37. Planche 6, fig. 21 : « Traîné au châtiment », *LAG*, p. 74.

38. *LAG*, p. 99.



Fig. 21 — « Traîné au châtement », LAG, p. 74.

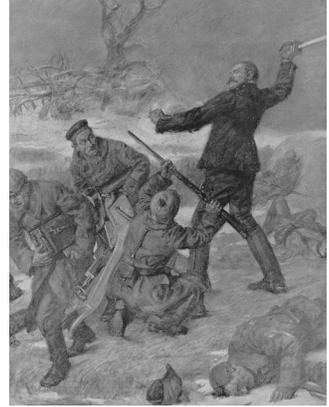


Fig. 22 — « Nos cavaliers à pied. Un beau sabreur ». Dessin de Lucien JONAS, LAG, p. 199.



Fig. 23 — « Le soldat de 1915 : le Poilu ». Dessin de Georges SCOTT, LAG, p. 180.



Avec cette simplicité naturelle dont il ne se départit jamais, le général Joffre vient de déjeuner sur le « pouce » dans la cour d'une maison forestière. Il ne s'est même pas assis. Il est le premier prêt à repartir.



Fig. 24 — « Le grand chef : le général Joffre », LAG, p. 181.

la perte des Allemands. À ce moment précis, l'héroïsme et la simplicité du poilu, tel que le représentent quantité d'images, font merveille. Comme sur ce dessin de Lucien Jonas qui rend compte d'une scène de bataille rapportée par un témoin oculaire :

Un des derniers jours de décembre [1914], nous opérions un coup de main devant Arras [...]. On vit alors un grand diable de cuirassier français, tête nue [...] Le géant abattu à lui seul de six à huit adversaires et, debout sur les cadavres, il cria : « Vive la Patrie ! » Ce cri électrisa ses camarades et, dans une ruée irrésistible, ils achevèrent d'enlever l'objectif<sup>39</sup>.

Ce récit épique fait penser aux figures héroïques de l'histoire française, à Du Guesclin, héros breton de la guerre de Cent ans, ou à Jeanne d'Arc. Le *poilu* accomplit sans cesse dans les lignes ennemies des exploits individuels ou en petits groupes, des « coups de mains », et compense ainsi par son intrépidité son infériorité matérielle. Individualiste par nature (« sa tenue est variée, pittoresque, épique »), le poilu est « moins militaire que guerrier d'instinct ». S'il sait prendre des initiatives, c'est qu'il n'est pas brimé par ses chefs. Jusqu'au plus haut niveau, ses supérieurs se distinguent par leur simplicité<sup>40</sup>. Le général Joffre est appelé affectueusement par eux « le grand-père ». Il fait à l'occasion son « apparition » dans un secteur dangereux du front et partage avec la troupe la soupe et le pain<sup>41</sup>. Une photo du président Clemenceau le montre au printemps 1918 visitant dans leurs tranchées les combattants du front malgré « une affection passagère de l'œil » qu'il cache sous un passe-montagne. Un héros lui aussi<sup>42</sup> ! Quant au général Pétain, « un homme de cœur », il réussit en 1917, lorsque les mutineries risquent de s'étendre, à redonner courage aux défaitistes par son comportement « bienveillant et ferme ». Il n'a eu besoin, affirme sérieusement le commentateur, que de faire « quelques exemples » pour rétablir la discipline<sup>43</sup>. Par contre, les quelques portraits des commandants en chef allemands reproduits dans *L'Album* sont choisis pour faire ressortir ce qu'ils peuvent avoir d'arrogant et d'antipathique. C'est le cas en particulier des mines sévères et hostiles des généraux von Hutier et Ludendorff, qui, en bas sur la même page, contrastent avec le regard bienveillant de Foch, devenu général en chef des armées alliées en mars 1918<sup>44</sup>.

Mais les actes de bravoure des Français seraient moins admirables si l'on déniait à l'ennemi toute vertu. Aussi concède-t-on parfois à l'Allemand qu'il n'est pas dénué de qualités — comme sur ce dessin qui représente les combats « maison par maison » lors de l'offensive du 9 mai 1915 en Artois : « Soldats braves, surtout dans le coude à coude, un peu diminués dans l'isolement, mais tenaces, disciplinés, pratiquant le

39. Planche 6, fig. 22 : « Nos cavaliers à pied. Un beau sabreur ». Dessin de Lucien JONAS, *LAG*, p. 199.

40. Planche 6, fig. 23 : « Le soldat de 1915 : le Poilu ». Dessin de Georges SCOTT, *LAG*, p. 180.

41. Planche 6, fig. 24 : « Le grand chef : le général Joffre », *LAG*, p. 181.

42. Planche 7, fig. 25 : « M. Clemenceau sur le front », *LAG*, p. 865.

43. *LAG*, p. 702 : « À partir de mai 1917, le général Pétain se consacra tout d'abord à une œuvre de restauration morale. [Il] apporta à cette partie de sa tâche une connaissance approfondie du tempérament français et l'intelligence d'un homme de cœur. »

44. Planche 7, fig. 26 : « Le général Foch face aux généraux von Hutier et Ludendorf [*sic*] », p. 881.



Fig. 25 — « M. Clemenceau sur le front »,  
LAG, p. 865.



Fig. 27 — « Notre offensive d'Artois.  
Combat maison par maison ».  
Dessin de Lucien JONAS, LAG,  
p. 261.



Le général Foch qui reçut, le 26 mars, à Doullens, la mission de « coordonner l'action » des Alliés.



Fig. 26 — « Le général Foch face aux généraux von  
Hutier et Ludendorf [sic] », p. 881



Fig. 28 — « Le moral de nos soldats. Nos hommes  
s'amuse[n]t [...] », LAG, p. 599.

mépris de la mort, les Allemands mériteront pour leur tenue au combat les éloges des nôtres qu'ils déconcerteront en même temps par leur animalité<sup>45</sup> [...]. » Dans la même phrase, l'éloge mesuré est « en même temps » relativisé, comme si, dans le féroce corps à corps, les Français faisaient unilatéralement preuve d'humanité!

Cette façon systématique d'abaisser l'Allemand au rang de l'animal s'accompagne d'une idéalisation du Français. Ce dernier n'est soldat que par accident et non par nature ; il ne le devient qu'en cas d'absolue nécessité, quand la patrie est en danger. Tant qu'il n'est pas en contact direct avec l'ennemi, il se montre détendu, il joue par exemple comme un enfant avec un masque à gaz<sup>46</sup>, retrouve une vie quasiment civile dès qu'il ne combat plus, comme le montre une série de photos intitulée *Le front pittoresque*<sup>47</sup>. Une autre photo doit accréditer l'idée que « nos hommes s'amusent », que les plus dures batailles n'arrivent pas à entamer leur bonne humeur : après un assaut féroce à Douaumont près de Verdun, deux coloniaux du régiment du Maroc se sont déguisés en maire et maïresse pour féliciter les vainqueurs<sup>48</sup>. L'humour et la gouaille du poilu sont constamment mis en avant, comme s'il n'y avait rien de comparable chez l'ennemi. Un dessin anonyme représente un poilu tombé dans la boue d'une tranchée, à qui un camarade lance : « T'en fais pas, dans quelques jours il y aura du caillebotis<sup>49</sup>. » Le Français est un incorrigible optimiste ! Dès que le combat a cessé, il revient à ses activités civiles et prend du bon temps. Il s'allume tout de suite une cigarette, boit du « pinard » et lit son courrier qui vient d'arriver. Un tableau de L. Sabattier montre des militaires de l'Entente et une élégante Parisienne arborant de grands sourires sur la terrasse du Café de la Paix (!) à Paris. Ce n'est pas pour stigmatiser les « planqués », comme cela pourrait être le cas dans un autre contexte ; au contraire, *L'Album* y voit une preuve supplémentaire de l'art de vivre des Français et de leurs alliés<sup>50</sup>. Il s'agit de montrer qu'il en faut plus pour démoraliser les Parisiens qui, pendant la « bataille de Paris », continuent « avec une sérénité élégante, aussi loin de la forfanterie que de la faiblesse, la vie de tous les jours<sup>51</sup> ».

45. Planche 7, fig. 27 : « Notre offensive d'Artois. Combat maison par maison ». Dessin de Lucien JONAS, *LAG*, p. 261.

46. « Le champ de bataille. Nos soldats s'amusent : un fantassin s'est appliqué un masque à gaz allemand 'à groin de porc' trouvé sur le terrain », *LAG*, p. 445.

47. « Le front pittoresque. 'Bon espoir' [c'est le nom donné au campement] a un barbier qui opère en plein air. Quand il pleut, le salon de coiffure est à gauche », *LAG*, p. 136.

48. Planche 7, fig. 28 : « Le moral de nos soldats. Nos hommes s'amusent [...] », *LAG*, p. 599.

49. Planche 8, fig. 29 : « T'en fais pas, dans quelques jours, y aura du caillebotis ! ». Dessin anonyme, *LAG*, p. 411.

50. Planche 8, fig. 30 : « Le café de la Paix pendant la guerre ». Tableau de L. SABATTIER, *LAG*, p. 804-805.

51. Une série de photos p. 933-935 montrent les Parisiens vaquant à leurs occupations et faisant du sport comme si de rien n'était.



Fig. 29 — « T'en fais pas, dans quelques jours, y aura du caillebotis ! ». Dessin anonyme, *LAG*, p. 411.



Fig. 30 — « Le café de la Paix pendant la guerre ». Tableau de L. SABATTIER, *LAG*, p. 804-805.



Fig. 31 — « Quelques rescapés des hécatombes. », *LAG*, p. 433.



Fig. 32 — « La guerre à l'allemande », *LAG*, p. 936.

## 5 Le poilu sait pourquoi il combat — contrairement à l'Allemand

À cet égard, le poilu est naturellement à son avantage par rapport à l'adversaire du fait qu'il combat dans son propre pays. L'Allemand est l'envahisseur brutal, n'a que peu de contact avec la population civile qui voit en lui un « sale boche ». Son engagement est toujours suspect : pourquoi risquer sa vie alors que l'on n'est pas menacé ? *L'Album* soupçonne l'état-major d'avoir recours à des moyens déloyaux pour motiver ses troupes. Sur une photo, par exemple, on voit des réservistes allemands qui ont survécu aux combats meurtriers de Verdun. Comment s'explique leur ardeur au combat ? Elle ne peut venir pour le commentateur que d'un entraînement spécial, de la consommation journalière de 3 livres et demie de viande et de l'absorption chaque jour de 6 litres de café<sup>52</sup>. Pas question de parler de pinard dont le poilu est abreuvé en quantité pour lui remonter le moral !

La dernière grande offensive allemande au début de 1918 est l'occasion de représenter « la guerre à l'allemande » qui ne fait pas de distinction entre la population civile et l'armée ennemie. L'artillerie allemande tire sur des innocents, en particulier avec la « grosse Bertha » qui bombarde à grande distance la capitale, pourtant ville « ouverte ». De janvier à septembre 1918, des bombes sont lâchées sur Paris par des pilotes allemands. Beaucoup de civils en meurent ou sont blessés. *L'Album* montre en particulier une famille parmi d'autres, touchée cruellement par « la guerre à l'allemande » : le père, en permission, revient du front pour « ensevelir son enfant assassiné<sup>53</sup> ».

En revanche, les soldats de l'Entente ont une relation émotionnelle avec la population, ils sont fêtés dans les villes et les villages libérés. Comme sur une photo où les libérateurs de Roye (Somme) sont montrés posant le 17 mars 1918 avec les habitants pour fixer ce moment exceptionnel<sup>54</sup>. Un autre cliché représente des soldats anglais qui « ont imaginé de donner aux enfants d'un village reconquis le rare bonheur de les promener sur leurs bicyclettes<sup>55</sup> ». Un dessin de Lucien Jonas montre la symbiose entre les civils et les « braves » qui les protègent : un blessé (il a les yeux et un bras bandés) marche, « la tête haute », au bras d'une femme, au milieu d'une foule admirative et reconnaissante. C'est aussi une solidarité entre les générations : « les enfants ont appris des parents ou du maître d'école l'exemple qu'incarnent les aînés<sup>56</sup>. »

52. Planche 8, fig. 31 : « Quelques rescapés des hécatombes. », *LAG*, p. 433.

53. Planche 8, fig. 32 : « La guerre à l'allemande », *LAG*, p. 936.

54. « En territoire libéré », *LAG*, p. 627.

55. Planche 9, fig. 33 : « De la joie pour tous », *LAG*, p. 635.

56. Planche 9, fig. 34 : « L'hommage aux braves. La promenade du blessé ». Dessin de Lucien JONAS, *LAG*, p. 195.



Fig. 33 — « De la joie pour tous », LAG, p. 635.



Fig. 34 — « L'hommage aux braves. La promenade du blessé ». Dessin de Lucien JONAS, LAG, p. 195.



Fig. 35 — « Une sentinelle française veille le corps d'un aviateur ennemi reposant sur le fuselage de son appareil abattu », LAG, p. 1067.

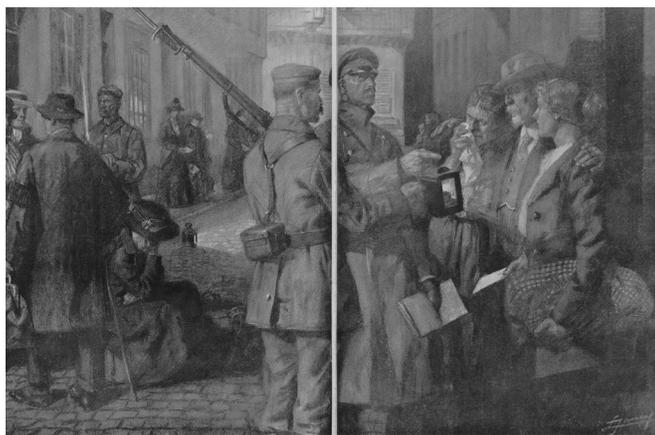


Fig. 36 — « Emmenés en esclavage », LAG, p. 1160-1161.

## 6 Les comportements des adversaires tendent progressivement à se ressembler

Depuis la première bataille de la Marne à l'automne 1914, les forces en présence tendent à s'égaliser. C'est le début de la guerre de position. Les ennemis se livrent des combats acharnés pour quelques mètres de terrain, regagnés puis reperdus. Lors de l'offensive sur l'Yser en juillet 1917, par exemple, Anglais et Français font usage de tout leur arsenal pour anéantir l'adversaire : gaz de combat, liquides enflammés, et même de l'huile bouillante — sans parler des tanks qui déclenchent la panique dans les troupes allemandes. En octobre 1917, *L'Album* rapporte que les troupes françaises ont lancé sur le plateau du Chemin des Dames des attaques si meurtrières que l'on « vit des officiers de la garde éperdus, se jeter à genoux, les bras levés, et crier : “Vive la République”<sup>57</sup> » ! Les Zeppelins qui avaient bombardé sans opposition les villes du sud de l'Angleterre ne font plus peur depuis qu'ils sont abattus de plus en plus souvent et que leurs épaves gisent sur le sol comme des monstres hors d'état de nuire<sup>58</sup>. Manifestation de justice immanente, les sous-marins allemands qui torpillaient sans risque les navires de transport des Alliés se font à présent fréquemment couler.

Avec l'entrée en guerre des États-Unis, le rapport de force tourne nettement en faveur de l'Entente. Sa supériorité devient évidente à l'été 1918 lors de la deuxième bataille de la Marne qui stoppe l'« offensive de la paix » (*Friedenssturm*) lancée par les Allemands. *L'Album* reconnaît qu'ils se défendirent le 18 août « avec une bravoure tenace » mais ne peut s'empêcher d'assortir son compliment de critiques : c'est « par orgueil, lassitude ou indigence [intellectuelle] » que les Allemands n'auraient pas su « concevoir une manœuvre de retrait<sup>59</sup> ». À l'occasion, les Français rendent hommage au comportement chevaleresque de l'ennemi, particulièrement des « chevaliers du ciel » qui se livrent des combats aériens comme dans un tournoi médiéval. Une photo montre une « sentinelle française veillant le corps d'un aviateur ennemi qui repose sur le fuselage de son appareil abattu, « semblable aux guerriers d'autrefois couchés avec leur armure sur la pierre de leur tombeau<sup>60</sup> ». À cet égard, le chapitre XV, intitulé *Ceux de l'air et ceux de la route*, fait preuve d'un esprit d'équité que l'on rencontre rarement dans *L'Album de la guerre*.

## 7 Incorrigibles Allemands : les derniers chapitres de *L'Album*

Les mouvements révolutionnaires en Allemagne, les mutineries dans son armée, l'abdication de Guillaume II, la proclamation de la République, font penser que « le

57. « Heures de victoire », *LAG*, p. 798.

58. « Un désastre aérien allemand : le Zeppelin de marine L-49 après son atterrissage forcé près de Bourbonne-les-Bains le 20 octobre 1917 ». Photo de M<sup>lle</sup> LANSARD-HUGNY, *LAG*, p. 824.

59. « La réplique de Foch », *LAG*, p. 955.

60. Planche 9, fig. 35 : « Une sentinelle française veille le corps d'un aviateur ennemi reposant sur le fuselage de son appareil abattu », *LAG*, p. 1067.

peuple allemand veut la paix ». Dans quelle mesure cette évolution va-t-elle modifier le regard que portent sur l'Allemagne les responsables de *L'Album*? En fait, les rédacteurs n'abandonnent rien de leurs préjugés ; ils restent insensibles au fait que la « coalition de Weimar » — composée des sociaux-démocrates majoritaires, des « démocrates » et du « *Zentrum* » — est sortie gagnante des élections de janvier 1919, instaurant en Allemagne un régime parlementaire<sup>61</sup>. Le chapitre XVII récapitule sous le titre *Barbarie* ce que *L'Album* qualifie de « méthodes allemandes », de manière à réactiver la méfiance des Français. Il convoque une nouvelle fois les épisodes les plus choquants de la guerre : l'invasion de la Belgique, la résistance courageuse du cardinal Mercier, les civils déportés, « emmenés en esclavage » en Allemagne<sup>62</sup>. Un dessin montre « un grossier envahisseur », un « intrus » qui cuve son vin, affalé sur un lit, sous le regard d'une femme et de ses enfants apeurés, le « mari étant parti pour répondre à l'appel de la patrie<sup>63</sup> ». Les meurtres et les pillages ne sont pas seulement tolérés par les autorités allemandes, ils visent à affaiblir durablement la France, comme le prouvent des documents. Ainsi, une photo représente l'intérieur de l'église Saint-Crépin après la libération de Château-Thierry et le « butin » que les Allemands y avaient entassé et qu'ils n'ont pas eu le temps d'emporter<sup>64</sup>. Une autre illustre le projet de l'Allemagne de « supprimer l'industrie française » : des soldats allemands posent en juin 1917 dans l'usine de tissage Cattelain à Boussières près de Cambrai, devant les métiers à tisser qu'ils viennent de détruire « au marteau », apparemment fiers de leur ouvrage<sup>65</sup>.

Quant au chapitre XIX, intitulé ironiquement *Kultur*, il revient sur les « heures d'ivresse » qu'a connues l'Allemagne conquérante et sur les « heures d'angoisse » qu'elle vit « maintenant que les temps de l'expiation sont venus ». La prétendue supériorité allemande dans le domaine de l'esprit est démasquée. Citant l'historien Victor Giraud, le rédacteur de *L'Album* affirme que « jamais presse au monde n'aura été plus servile, plus honteusement domestiquée » que la presse allemande durant la guerre. Elle a « escamoté des défaites », pratiqué « l'art de la retouche » pour tromper ses lecteurs<sup>66</sup>. Des preuves de sa préméditation dans le déclenchement de la guerre sont avancées, comme ce « virus de la morve » trouvé dans la cour de la légation allemande à Bucarest, ou les nombreux bustes de Guillaume II trouvés dans l'appartement parisien d'un sculpteur allemand, Max Bezner<sup>67</sup>! L'adhésion totale de la population civile

---

61. Dans le chapitre XVIII, intitulé « La nouvelle Europe », l'avènement de la république en Allemagne est présenté négativement : « La révolution allemande avait été confisquée par les socialistes officiels dits majoritaires, dont les chefs principaux étaient Ebert et Scheidemann, partisans et praticiens d'une politique opportuniste. Cette situation était faite pour engendrer de graves désordres. » *LAG*, p. 1184.

62. Planche 9, fig. 36 : « Emmenés en esclavage », *LAG*, p. 1160-1161.

63. Planche 10, fig. 37 : « Le grossier envahisseur », *LAG*, p. 1156-1157.

64. « Dans l'église Saint-Crépin de Château-Thierry », *LAG*, p. 971.

65. Planche 10, fig. 38 : « La suppression de l'industrie française », *LAG*, p. 1163.

66. C'est ainsi que, grâce à la retouche des uniformes, « le fléchissement des masses allemandes pendant la bataille des Flandres », titre d'un dessin de Georges Scott paru dans *L'Illustration* du 28 novembre 1914, se transforme dans la *Wiener Illustrierte Zeitung* du 22 mai 1915 en « d'épaisses masses d'infanterie russe fauchées par les mitrailleuses en Galicie », *LAG*, p. 1204.

67. *LAG*, p. 1206.



Fig. 37 — « Le grossier envahisseur », LAG, p. 1156-1157.

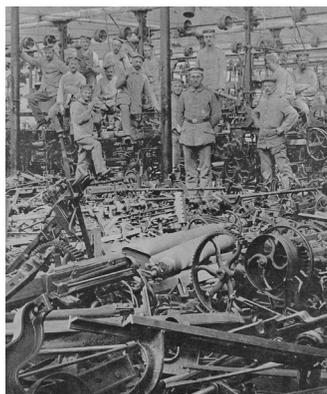


Fig. 38 — « La suppression de l'industrie française », LAG, p. 1163.



Fig. 39 — « Les Indésirables. Deux "Strasbourgeois" venus d'Allemagne y retournent ». Croquis d'après nature d'André GALLAND, LAG, p. 1141.



Fig. 40 — « La 4<sup>e</sup> Armée française à Strasbourg le 22 novembre 1918 ». Aquarelle de Georges SCOTT, LAG, p. 1118-1119.

aux buts de guerre de leurs dirigeants se serait manifestée dans la statue d'Hindenburg de douze mètres de haut érigée à Berlin, dans laquelle les passants plantaient « des clous tarifés » pour financer la guerre, ou dans ce jouet répandu en Allemagne représentant un village français détruit par les bombes, « *das zerschossene Dorf* ». À aucun moment ne sont évoquées dans *L'Album* les dissensions apparues en Allemagne à propos des buts de guerre et des moyens de mettre fin au conflit. Jusqu'à l'automne 1916, les mesures de censure prises par le chancelier Bethmann Hollweg empêchèrent que se développe en Allemagne un débat public. Lorsqu'elles furent allégées, les divisions de la société allemande rejaillirent au grand jour.

Ces désaccords s'étaient déjà manifestés en 1915 par la remise au gouvernement allemand de deux pétitions : celle lancée par Reinhold Seeberg en juin 2015 — signée par 1347 personnalités, dont 352 professeurs —, qui prétendait que l'Allemagne ne faisait que défendre sa culture contre le « flot barbare » venu de l'Est et les « appétits de vengeance et de pouvoir de l'Ouest » et qui, eu égard aux « sacrifices consentis jusque-là », justifiait l'annexion des territoires déjà occupés par les armées de l'Axe. Mais cette pétition lancée par Seeberg fut rapidement contestée par l'historien Hans Delbrück qui lança une contre-pétition signée par cent-quarante-et-une personnalités prestigieuses, dont Max Weber et Ferdinand Tönnies<sup>68</sup>. Le fait qu'il n'y ait pas eu davantage de signataires s'explique par l'idée, encore vivace en 1915, que les « sacrifices » consentis par l'Allemagne ne pouvaient pas avoir été vains et qu'elle n'avait fait que se défendre contre une entreprise « d'encercllement ». Pas un mot de ces débats dans les pages de *L'Album de la guerre* qui maintient jusqu'à la fin, pour ne pas avoir à remettre en cause ses propres certitudes, la fiction d'un consensus des Allemands sur la guerre<sup>69</sup>.

Ces chapitres XVII et XIX ont manifestement pour fonction de justifier *a posteriori* les dispositions sévères du Traité de Versailles. *L'Album* estime que l'Allemagne ne s'en est pas si mal tirée en ne subissant que des « attaques verbales », en rien comparables à la brutalité des Allemands durant la guerre. Ce n'est qu'un juste retour des choses — comme l'illustre un croquis satirique d'André Galland — de renvoyer en Allemagne deux faux « Strasbourgeois » (*Reichsdeutsche*) et leurs « colis remorqués par un jeune Alsacien<sup>70</sup> ». La victoire de l'Entente doit annuler radicalement les conséquences de la défaite à Sedan. Sous le titre *Les Indésirables*, *L'Album* justifie *a posteriori* la partie III, section V, du Traité de Versailles qui, dans son article 54, avait défini des conditions restrictives pour la « réintégration [des Alsaciens-Lorrains] dans la nationalité fran-

68. Cf. sur les buts de guerre de l'Allemagne et ces deux pétitions : Herfried MÜNKLER, 2015, p. 271-288.

69. Exemples parmi d'autres : la citation admirative par *L'Album de la Guerre*, p. 411, de la déclaration [non datée] du ministre de la Guerre Gallieni : « Seule à gémir, l'Allemagne est seule aussi à vouloir la paix. La France voulait la paix en juillet 1914 : elle veut aujourd'hui la guerre ». Et la déclaration lapidaire — approuvée sans réserve dans *L'Album*, p. 820 — de Georges Clemenceau, président du Conseil, le 15 novembre 1917, devant les députés : « Mon but, c'est d'être vainqueur. Je ne vous ferai pas de promesses. Je ferai la guerre. Voilà tout ! »

70. Planche 10, fig. 39 : « Les Indésirables. Deux "Strasbourgeois" venus d'Allemagne y retournent ». Croquis d'après nature d'André GALLAND, *LAG*, p. 1141.

çaise<sup>71</sup> ». Pour lui s'impose un « travail d'épuration de la population non indigène » qui, pour partie, habitait depuis des décennies dans le *Reichsland*<sup>72</sup>. L'Empire allemand avait concédé à celui-ci en 1911 une certaine autonomie, à présent totalement annulée. Mais l'accueil enthousiaste réservé le 22 novembre 1918 par les Strasbourgeois aux troupes françaises avait pour *L'Album* valeur de plébiscite<sup>73</sup>.

Comme nous le voyons, après 1919, *L'Album de la guerre* réitère à l'identique ses anciens clichés, comme si l'Allemagne de l'après-guerre était restée celle de l'Empire. L'édition dont nous nous sommes servis est de 1932. Depuis 1922, date de sa parution, son contenu n'a pas changé. Le traité de Locarno, la création de la Société des nations, la politique étrangère conciliante d'Aristide Briand et de Georg Stresemann, tous ces faits positifs sont ignorés<sup>74</sup>. En 1932, la montée évidente du fascisme semble *a posteriori* justifier la méfiance persistante des Français. Sans vouloir et pouvoir réécrire l'Histoire, on peut imaginer que l'attitude intransigeante de la France a contribué à la radicalisation des Allemands, en particulier les lourdes « réparations » et l'occupation de la rive gauche du Rhin, puis de la Ruhr. D'un autre côté, on peut comprendre la volonté des dirigeants français de faire payer par l'Allemagne la reconstruction de son appareil de production détruit par la guerre et le financement de l'énorme dette publique résultant d'une guerre financée à crédit.

Une appréciation plus juste des dangers et des espoirs de l'après-guerre eut exigé de ne pas se laisser abuser par sa propre propagande et de miser sur la capacité des peuples à ne pas répéter éternellement les mêmes erreurs.

Si l'on ne fait rien d'autre que prolonger la guerre européenne jusqu'à l'épuisement des pays qui y sont associés, la seule conséquence sera que les nations extérieures à l'Europe, en particulier l'Amérique du Nord, conquerront la suprématie industrielle, nous reléguant pour toujours au second plan<sup>75</sup>.

Cette réflexion lucide de Max Weber, rédigée en 1915 mais publiée après la guerre, aurait pu et dû inspirer les puissances en guerre et, au plus tard en 1919, les rédacteurs du Traité de Versailles<sup>76</sup>.

71. En particulier, le § 2 de l'annexe excluait de la réintégration de plein droit dans la nationalité française les personnes « ayant parmi leurs ascendants en ligne paternelle un Allemand immigré en Alsace-Lorraine postérieurement au 15 juillet 1870 ».

72. « Les Indésirables », *LAG*, p. 1141 : « La nécessité d'un travail d'épuration de la population non indigène se fit tout de suite sentir. »

73. Planche 10, fig. 40 : « La 4<sup>e</sup> Armée française à Strasbourg le 22 novembre 1918 ». Aquarelle de Georges SCOTT, *LAG*, p. 1118-1119.

74. Selon Charles Maurras et *L'Action française*, l'Allemagne devenue république serait encore plus menaçante pour la France et l'Europe que l'Allemagne impériale. Cf. Michel GRUNEWALD, *De la « France d'abord » à la « France seule »*, 2019, p. 61-67.

75. Max WEBER, « Zur Frage des Friedensschließens » [Sur la question de la signature de la paix], 1980, p. 130-141, citation p. 140 traduite par nous.

76. N.B. : Une version enregistrée de notre contribution, illustrée de soixante-et-un documents, peut être consultée sur le site des Archives départementales de l'Hérault.

## Bibliographie

- CLARK Christopher, *Les Somnambules : Été 1914*, (Titre original : *The Sleepwalkers : How Europe Went to War in 1914*), Paris, Flammarion, 2013.
- (Collectif). *1914-1919, L'album de la guerre*, Avant-propos de Georges Lecomte. Paris, L'Illustration, 1922. 2 vol.
- GAEHTGENS Thomas W., *La cathédrale incendiée. Reims septembre 1914*, traduit de l'allemand par Danièle Cohn, Paris, Gallimard, 2018.
- GRUNEWALD Michel, *De la « France d'abord » à la « France seule ». L'Action française face au national-socialisme et au Troisième Reich*, Paris, éditions Pierre-Guillaume de Roux, 2019.
- Journal universel, L'illustration : un siècle de vie française*. Catalogue de l'exposition au musée Carnavalet, Paris-Musées, 1987.
- LEONHARD Jörn, *Die Büchse der Pandora : Geschichte des Ersten Weltkrieges*, München, C. H. Beck, 2014.
- L'illustration : le siècle de Paris 1845-1945*, Paris, Michel Lafon, 2017.
- MARCHANDIAU Jean-Noël, *L'illustration 1843-1944. Vie et mort d'un journal*, Toulouse, Privat, 1987.
- MARX Cordula, *Die französische Wochenzeitschrift « L'illustration » während der Zeit der deutschen Besatzung 1940-1944*. Universität de Würzburg, 1993.
- MÜNKLER Herfried, *Der Große Krieg. Die Welt 1914 bis 1918*, Hamburg, Rowohlt, 2015.
- WEBER Max, « Zur Frage des Friedensschließens » [Sur la question de la signature de la paix], *Gesammelte politische Schriften*, éd. par Johannes Winkelmann, Tübingen, 1980.

Deuxième partie

**Mise en mémoire scolaire  
et besoin de renouveau**



## Mise en mémoire scolaire et besoin de renouveau

Rainer RIEMENSCHNEIDER

*Docteur en histoire,  
chercheur associé au Georg-Eckert Institut, Braunschweig, Allemagne*

Un premier constat s'impose. Dès le début des hostilités, celle qu'on appellera plus tard « la Grande Guerre » est présente à l'école — non seulement en France ou en Angleterre, comme le montrent les contributions de Dalisson, Falaize et Lang, mais encore chez les vaincus. Événement incommensurable et incontournable, la guerre a touché toutes les familles ou presque ; d'où l'extrême sensibilité à l'empreinte mémorielle. Les différentes contributions retracent l'évolution de la mise en mémoire de la Guerre par l'Institution. C'est l'occasion d'exalter le patriotisme, l'héroïsme, la victoire, mais il y a aussi le deuil.

Le deuil, qui génère le besoin de paix, l'envie d'une paix durable. Cette impulsion provient essentiellement des anciens combattants, de tous ceux qui ont vécu de près les horreurs de la guerre, qui en étaient à la fois acteurs et victimes, et qui s'insurgent contre toute velléité de glorifier l'action et le sacrifice des hommes et des femmes durant les années de guerre. Il se développe, et c'est un deuxième constat, un puissant mouvement de pacifisme. C'est un phénomène spontané de société, rapidement relayé par les organisations associatives, et qui devient source de polarisation politique analysée notamment par Rémi Dalisson.

Comme le montre la contribution de Bruno Garnier, il ne pouvait manquer d'y avoir des conséquences après le bouleversement considérable provoqué par une première guerre mondiale et ses millions de morts, militaires et aussi civils. Les soldats étaient d'anciens élèves ou parents d'élèves : l'interrogation sur les causes intellectuelles du déchaînement guerrier qui aboutit à une telle catastrophe, matérielle mais aussi morale, était inévitable, même si l'idéologie de la guerre du droit contre la barbarie dominait chez les vainqueurs. L'auteur étudie en particulier les conséquences de « l'union sacrée » quant au contenu et à la forme du système scolaire français, faisant valoir le lien avec les questions de démocratie éducative déjà soulevées avant la guerre.

Les Compagnons vont s'inscrire dans le grand mouvement de l'Éducation nouvelle qui voit alors le jour, volontairement international.

Car la grande nouveauté dans la mise en mémoire scolaire, c'est la création de la Société des nations, la SDN. Elle est appelée à régler les différends entre États par la voie pacifique et à veiller sur le nouvel ordre international créé par les traités de paix de 1919, qui, à la suite de la disparition des empires allemand, austro-hongrois et russe, a vocation à remplacer l'ancien système des alliances de l'avant-guerre. Or à la différence du peu d'intérêt que lui portent les grandes puissances à ses débuts, la SDN devient sujet d'enseignement scolaire dès sa création. Les manuels lui accordent une large place, et la Royal Commonwealth Society organise même des concours pour les élèves, dont les dissertations sont une source précieuse exploitée par Sean Lang.

Outre la création de la SDN, le séisme de la première guerre mondiale a par contre-coup dynamisé les mouvements pour la paix. Certains avaient été créés avant 1914, comme le Bureau international de la paix fondé en 1891 à Berne. Outre-Atlantique, de grandes organisations internationales, s'intéressant à la coopération économique et culturelle, développent un volet Éducation. Samy Mesli présente les évolutions, en matière d'éducation, de la coopération panaméricaine (Amérique du Nord et du Sud), en relation avec les mouvements pacifistes et le désir de paix des enseignants.

# 1918-1925, l'intégration de la « der des der » dans la mémoire scolaire par la commémoration : tourner la page par l'enfance ?

Rémi DALISSON

*Professeur des universités, Histoire, université de Rouen*

Quand résonne le clairon de l'armistice, la France est un pays exsangue traumatisé par une guerre impensée et, au sens propre, extraordinaire. La question urgente qui se pose alors est celle de la gestion de l'après conflit, de la manière de « tourner la page » pour permettre à la nation de faire son immense deuil, si l'on songe à la « communauté de deuil<sup>1</sup> » qu'elle est devenue. Pour effectuer ce travail cathartique et mémoriel, la commémoration au sens de « se souvenir ensemble » s'avère précieuse tant elle est un médium populaire et ancien, depuis les traditions patronales jusqu'à la didactique civique née sous la Révolution et poursuivie depuis lors, notamment à partir de 1880. La commémoration est aussi un outil scénographique, socialisateur et civique plastique s'adaptant à toutes les situations et aux régimes que la France a déjà expérimentés pendant la Grande Guerre.

Et dans toutes ces célébrations, la part de l'enfance a toujours été majeure, avant et pendant le conflit. Cette présence est d'autant plus marquante que le monde scolaire a été très touché par le conflit. Les enseignants du Primaire et du Secondaire, souvent officiers ou sous-officiers, ont en effet un taux de perte de cinquante pour cent et les blessés sont nombreux parmi eux, à l'image de l'aspirant Célestin Freinet, touché au Chemin des Dames en octobre 1917. Quant aux enfants, ils ont vécu au contact de la guerre pendant plus de quatre ans, dans leurs classes comme dans la société, mais aussi dans les commémorations. L'enfance et l'école sont donc des enjeux clé de la reconstruction morale autant que symbolique du pays.

Nous verrons dans un premier temps ce que fut la guerre pour l'enfance et l'école, y compris en matière de propagande, et la manière dont la commémoration d'après-guerre les mobilise pour compatir et espérer. Puis nous constaterons le décalage entre

---

1. Stéphane AUDOIN-ROUZZEAU, 259/2010, p. 3-12.

le discours de l'institution scolaire, qui intègre très tôt la guerre dans ses programmes, et la détestation de toute guerre qui se propage chez les enseignants. Ce décalage s'exprime parfaitement aux commémorations de la Grande Guerre où le poids de l'enfance dans la mémoire de 14-18 devient donc un enjeu politique et idéologique de première importance.

## I Mémoire vive, enfance en guerre et commémoration (1918-1923)

On ne peut comprendre la catharsis commémorative et son articulation avec le monde de l'enfance sans évoquer ce que fut la jeunesse et son assignation particulière pendant la Grande Guerre. Il est vrai que c'est là une tradition : les enfants et l'école sont ainsi largement mobilisés depuis 1870 pour entretenir la flamme de la Revanche. C'est pourquoi, les jeunes sont toujours présents en bonne place aux fêtes d'inaugurations de monuments aux morts de 1870-1871, bardés de tricolore et abreuvés de discours mobilisateurs devant des édifices les représentant par la pierre ou le métal. Il est donc logique de les retrouver très tôt dans la Grande Guerre *via* l'école, les commémorations ou plus simplement au contact des soldats.

### I.1 Guerre et enfance : enjeux et culture juvénile de guerre

Dès 1914, les enfants sont en effet sollicités par l'effort de guerre, dans leurs classes avec des leçons édifiantes, des rédactions ou des quêtes, mais aussi pendant les créations par des jeux qui miment la guerre. Ils sont aussi sollicités par la société de consommation à travers les jouets et jeux militarisés<sup>2</sup>, mais aussi dans leurs familles et bien entendu dans les célébrations locales et nationales qui apparaissent pendant le conflit.

Car on commémore très tôt, alors que la guerre ne fait que commencer, grâce à des outils commémoratifs nouveaux comme la Croix de guerre (2 avril 1915) et autres décorations, ou le fameux « Diplôme des morts pour la France » (27 avril 1916) remis aux veuves en présence de leurs enfants et des écoles. Mieux encore dès 1915, des « micro-célébrations » apparaissent en pleine guerre qui placent les enfants et souvent les écoles au premier rang des cérémonies et défilés. Ainsi « l'anniversaire de la bataille de la Marne », organisé chaque fin septembre dès 1915 pour célébrer « le miracle de la Marne », voit les enfants de Meaux organiser les premières quêtes de solidarité avec les soldats, chanter la *Marseillaise*, se recueillir avec les églises qui co-organisent l'événement avec l'État et le Conseil général ou simplement assister aux inaugurations des premiers monuments aux morts qui sortent de terre comme à Barcy en Seine-et-Marne<sup>3</sup>. Et quand des villes comme Troyes célèbrent dès 1914 leurs enfants morts

2. Voir [www.reseau-canope.fr/musee/fr/connaitre/les-expositions/exposition/les-enfants-de-la-patrie-volet-1-vive-la-patrie-1871-1939.html](http://www.reseau-canope.fr/musee/fr/connaitre/les-expositions/exposition/les-enfants-de-la-patrie-volet-1-vive-la-patrie-1871-1939.html).

3. Rémi DALISSON, « Champs de batailles... », *Revue du Nord*, 2000, n° 337, p. 763-787.

au combat autour de cénotaphes provisoires chaque 1<sup>er</sup>-2 novembre, les écoliers sont toujours de la partie, parfois avec leurs enseignants et toujours les drapeaux tricolores en berne.

Il en est de même à plus grande échelle lors des « Journées de guerre<sup>4</sup> », nationales (Journée du 75, du Poilu, des Armes d'Afrique ou de solidarité...) ou locales (de Rouen, de l'Hérault, de Paris, de la Sarthe, du Var...) où les enfants récoltent des fonds pour les Poilus, reçoivent des goûters, organisent des expositions édifiantes dans les écoles ou collectent les dons de leurs parents que l'instituteur est chargé de vérifier.

Pour le reste, les jeunes sont de précieux supports pour les affiches des Journées, notamment pour celles de Paris où ils doivent en outre « jouer » et incarner la guerre en se grimant, se déguisant et en posant aux côtés des troupes qui défilent. Ainsi Poulbot<sup>5</sup> utilise abondamment l'image enfantine dans ses affiches pour les Journées du Finistère, du Puy de Dôme, de Vendée, de Paris afin de vanter les thématiques du jour.

Ces cérémonies et affiches, auxquelles on peut ajouter l'omniprésence des permissionnaires dans les communes, et les leçons d'histoire patriotique, créent une sorte de « culture juvénile de guerre » qui voit les enfants s'accoutumer à la présence militaire, à la pensée et au langage militaire, voire à la haine du « boche ». Cette culture infantile de guerre que l'école patriotique conforte se heurte au choc de la victoire qui pose immédiatement la question de la commémoration et de la mémoire du conflit.

Or, avant même la fin de la guerre, tout ce que le pays compte d'intellectuels réfléchit à sa mémoire autant qu'à son histoire qui toutes deux concernent au premier chef les jeunes générations, incarnations d'un avenir forcément victorieux. Ainsi dès 1916 l'écrivain Jean Ajalbert, dont le fils a été tué sur la Marne, se dit « partisan d'une commémoration ineffaçable des victimes de guerre [...] pour que nos descendants [...] soient obligés de penser à eux<sup>6</sup> ».

Deux ans plus tard, le 11 novembre 1918, Georges Clemenceau annonçant l'armistice à la Chambre confirme : « ni eux [les Poilus], ni leurs familles ne seront oubliés. [...] Il faudra qu'un jour de commémoration soit institué en leur honneur dans la République française<sup>7</sup> ».

Il y a donc un consensus sur le fait de commémorer cette guerre incroyable afin d'en conserver la mémoire pour en faire l'histoire, grâce à des instructions précoces comme la circulaire du 4 mai 1915 demandant aux bibliothèques de conserver toutes les traces du conflit. La démarche est identique avec la création de la « Bibliothèque Musée de la Guerre » en 1921 et la « Société d'histoire de la guerre » qui publie en 1923 une *Revue d'histoire de la guerre mondiale*, pendant que Pierre Renouvin, son conservateur, commence son cours à la Sorbonne sur le sujet.

4. Rémi DALISSON, « Journées de guerre et fête nationale... » dans François BOULOC *et al.* (dir.), *1914-1918, Identités troublées*, 2011, p. 327-341.

5. Voir l'affiche de Poulbot pour la Journée du Poilu du 25-26 décembre 1915 et sa légende « pour que Papa vienne en permission, s'il vous plaît ». [www.pinterest.fr/pin/](http://www.pinterest.fr/pin/).

6. Dans Rémi DALISSON, *11 novembre, du souvenir à la mémoire*, 2013, p. 36-37. D'autres font les mêmes propositions, comme le président du Souvenir Français de Rennes F. Simon la même année.

7. Voir le texte complet dans [www2.assemblee-nationale.fr/decouvrir-l-assemblee/histoire/1914-1918/la-seance-du-11-novembre-1918](http://www2.assemblee-nationale.fr/decouvrir-l-assemblee/histoire/1914-1918/la-seance-du-11-novembre-1918).

Mais ce consensus commémoratif et didactique vole vite en éclats devant le traumatisme que fut le conflit. Car la question du sens et des modalités des commémorations ne fait absolument pas l'unanimité, d'autant que la teneur du message à délivrer aux enfants, et donc la vision du monde de demain, varie selon les camps politiques.

## 1.2 La place de l'enfance dans la commémoration : omniprésence, monuments, inaugurations

S'il y a un consensus sur le principe commémoratif, c'est qu'il prolonge des traditions mémorielles apparues pendant le conflit et qui concernent les familles et les enfants. Les familles, les enfants ou la communauté villageoise commémorent et accueillent ainsi le corps du défunt pour faire leur deuil<sup>8</sup> autour des tombes du père, du frère ou du fils tombé et ainsi commencer un travail de reconstruction. Mais ces groupes commémorent aussi pour se tourner vers l'avenir incarné par les enfants et les mères, elles-mêmes appelées à enfanter pour donner des frères, sœurs ou enfants aux défunts, afin de rebâtir le pays et d'assurer la pérennité de la mémoire des morts pour la France. Cet élan est prolongé dans chaque commune qui organise ses propres cérémonies cathartiques, sorte de préludes à cette commémoration officielle et nationale que le pouvoir républicain peine à organiser.

Car le culte de la mémoire de guerre et sa commémoration commencent en effet longtemps avant la tardive création du 11 novembre, en 1922 seulement. Et ce culte s'incarne, se célèbre et se pérennise dans les fameux monuments aux morts de la Grande Guerre. Leur histoire est connue, celle d'une France qui s'en couvre en cinq ans environ, de 1919 à 1925 pour en compter 35 000, chiffre qu'il faut multiplier par trois ou quatre tant ils sont partout : à l'Institut national d'Agronomie de Montpellier, dans les préfectures, gares, établissements scolaires (lycée de Vauvenargues), sans parler des églises ou des stations de métro parisiennes (Richelieu-Drouot). Bien que stylistiquement et thématiquement variés, qu'ils soient simples ou complexes, en pierre ou en fonte, ils mettent souvent l'enfance à l'honneur puisqu'on retrouve des figures de bébés, d'enfants ou d'adolescents dans un cinquième des monuments environ<sup>9</sup>, toujours avec de fortes variations régionales.

Cependant, l'image de l'enfant sur ces nouveaux monuments aux morts diffère largement de celle des monuments de 1870 qui servirent, malgré leurs spécificités, de modèles à ceux de la Grande Guerre. Après le désastre de Sedan et le traité de Francfort, l'enfant des monuments à la mémoire de 1870 devait incarner la Revanche et le retour à la mère patrie des « provinces perdues », y compris par les armes. L'adolescent de pierre, cuivre ou fonte, était donc belliqueux, recevait souvent des armes, notamment de sa propre mère pour mieux « venger ses aînés » comme disaient les nombreuses dé-

---

8. Stéphane AUDOIN-ROUZEAU, « Monuments aux morts, commémoration et deuil de guerre », 2000, 112-2, p. 529-547.

9. Sur plus de 800 monuments étudiés par nos soins. Les enfants sont fréquents dans les groupes, sûrement plus de 20 % des cas, et rares dans les monuments simples, les plus nombreux car les moins chers.

dicaces<sup>10</sup> des édifices d'alors (voir planche 1, fig. 1, le monument aux morts de Melun). L'avenir qu'il incarnait était donc guerrier et terrible, même si c'était pour de nobles motifs comme « la guerre du Droit ».

Après 1918, après la mort de masse qui a foudroyé tant de familles, il n'est plus question de revanche, et si la guerre a été gagnée elle a surtout été terrible. L'enfant des monuments aux morts de la Grande Guerre est donc triste (Cazouls-les-Béziers), recueilli, dans les bras de sa mère qu'il soutient parfois (Ganges, Montchy), ému devant la dépouille paternelle (Lodève, planche 2, fig. 4) pour incarner la peine et le deuil. Il peut même être parfois pacifiste comme à Gentioux où, en 1922, il lève le poing contre la guerre « maudite ».

Son effigie devient un enjeu symbolisant l'avenir tout autant que la souffrance et la désespérance, un avenir de paix et de fin des conflits autant que la mort. Il représente l'enfance en général qui tire les leçons du conflit, écoute les mémoires des Poilus et les leçons des maîtres et comprend que la mémoire de guerre est une pédagogie civique tournée vers la reconstruction. Il est enfin l'espoir de tout un peuple en incarnant l'avenir du pays comme son imaginaire.

Dès avant le 11 novembre, les inaugurations des monuments sont donc les premières commémorations de la mémoire de guerre. Et la présence des enfants y est quasi systématique puisqu'on les retrouve dans 95 % des inaugurations de notre échantillon<sup>11</sup>. Ce jour-là, ils font tous les gestes symboliques qui annoncent le rituel du 11 novembre en déposant des gerbes, en chantant la *Marseillaise*, en s'inclinant, en défilant, en lisant la liste des morts ou en respectant une sorte de minute de silence. Ils viennent avec leur école, font parfois des expositions scolaires et peuvent se déguiser en Alsaciens sous les hourras de la foule à Grazay en Mayenne ou à Vaucouleurs. À Beynes dans la Seine-et-Oise, en avril 1921, le Comité du monument remercie dans son discours « les enfants des écoles, groupés autour de leur maître pour rendre hommage à leurs aînés<sup>12</sup> ». À Carentan le 24 juin de la même année, les enfants des écoles sont en bonne place devant le monument, aux côtés des représentants de l'État, avant que les pupilles de la nation soient honorés et bénéficient d'une « large distribution de gâteaux<sup>13</sup> ». Et c'est toujours devant le monument que les enseignants amènent leurs élèves lors des autres commémorations au début novembre pour leur prodiguer des sortes de leçons civiques à travers la lecture du nom des défunts et des plaques qui ornent les édifices.

Ces « proto-11 novembre » locaux annoncent la célébration nationale que tout le pays appelle de ses vœux. Mais quand il s'agit de l'instaurer, les choses se compliquent car les divergences sur la signification d'une célébration qui se veut exemplaire, notamment

10. Le monument aux morts de 1870 de Melun (Seine-et-Marne) et son enfant guerrier, inauguré en 1901 : <https://e-monumen.net/patrimoine-monumental/monument-aux-morts-de-1870-ou-monument-aux-enfants-de-la-seine-et-marne-melun/>.

11. Soit l'étude de 658 inaugurations, aux deux-tiers dans des communes rurales, le reste dans des villes.

12. [http://wiki1418.yvelines.fr/index.php?title=Monument\\_aux\\_morts\\_de\\_Beynes](http://wiki1418.yvelines.fr/index.php?title=Monument_aux_morts_de_Beynes) (3/02/2019).

13. [www.archives-manche.fr/Histoire-et-documents/p1688/Inauguration-du-monument-aux-morts-de-Carentan-Carentan-24-juin-1923](http://www.archives-manche.fr/Histoire-et-documents/p1688/Inauguration-du-monument-aux-morts-de-Carentan-Carentan-24-juin-1923). (6/02/2019).

pour les enfants, sont multiples. Schématiquement, deux groupes s'affrontent sur le message qu'une telle commémoration de guerre doit diffuser.

Il s'agit d'abord de l'État républicain qui entend profiter de la nouvelle cérémonie pour vanter ses valeurs qui ont triomphé et glorifier la victoire qui permet le retour de l'Alsace-Moselle à la France. Pour lui, la commémoration sera donc glorieuse, triomphale et classique avec ses défilés militaires, ses revues, ses drapeaux, son faste, ses discours politiques, sa gloriole et sa joie. *Après* seulement viendra le temps du recueillement face à la tragédie de la mort. Le modèle commémoratif est alors le « 14 juillet de la victoire » à Paris en 1919 : une didactique civique et républicaine avec tout le faste habituel pour honorer le régime qui a survécu.

Les Anciens combattants n'ont pas la même conception de la commémoration d'un conflit qui a englouti quatre années de leur vie. Pour eux, devant l'absurdité de la mort, du déchirement et de la destruction, la peine et la douleur écrasent tout. Dès lors la cérémonie ne peut être ni triomphante, ni joyeuse ni militaire. Elle ne peut qu'être silencieuse, sans gloriole<sup>14</sup>, sans discours officiel et triomphant, sauf si ce sont des anciens Poilus qui parlent pour expliquer la détestation de la guerre. La commémoration ne sera que recueillement, sans armes, ils en ont assez vu sur le champ de bataille, et crépusculaire, elle incarnera le deuil et la souffrance de *tous* les soldats, Allemands compris. Elle sera une pédagogie de la haine de la guerre, une ode à la paix née de la Der des Der plutôt qu'à la République et un hommage recueilli avec nouveaux gestes et rituels funéraires. C'est pourquoi quatre longues années sont nécessaires pour créer la fête du 11 novembre. Une première loi fixe en 1919 une commémoration de la guerre les 1-2 novembre, dates rapidement contestées car trop religieuses. L'année suivante, le cinquantenaire de la Troisième République fixe le 11 novembre éclipse la célébration de l'armistice malgré deux lois, l'une sur le principe même de la commémoration, l'autre sur le 11 novembre. Et la création d'outils commémoratifs comme le Soldat inconnu en 1920, le culte de sa flamme trois ans plus tard et les constructions de monuments aux morts n'empêchent pas les esprits de s'échauffer avant que l'une des deux visions commémoratives ne triomphe enfin en 1922<sup>15</sup>.

Comme le montrent les propos du président de l'Union française des mutilés le 22 octobre 1922, « enfin nous avons *notre* fête nationale. [...] Les Anciens combattants devaient avoir leur journée de recueillement et de souvenir », c'est la version des anciens Poilus, et donc leur vision du monde qui s'impose grâce au poids de leurs associations, à la taille du « cercle du deuil<sup>16</sup> » et à leur menace de boycott des cérémonies de 1922. La loi du 24 octobre 1922 consacre donc les idéaux combattants : le 11 novembre est décrété férié et chômé sous le nom de « fête anniversaire de l'armistice et de la paix » avec une mise en scène mortifère du deuil et du recueillement, le silence

14. Même si les anciens Poilus sont fiers de la victoire et du retour de l'Alsace-Moselle, ce n'est pas le plus important pour eux. Ce qui compte : « Et que ce soit la Der des Der et qu'il n'y ait plus jamais de "boucherie" ».

15. Avant la création du 11 novembre, la République a le temps de fonder une seconde fête nationale après le 14 juillet, la « fête Jeanne d'Arc, fête du patriotisme » (loi du 10 juillet 1920).

16. Pour les « cercles du deuil », voir Stéphane AUDOIN-ROUZEAU, « Qu'est-ce qu'un deuil... », *op. cit.*

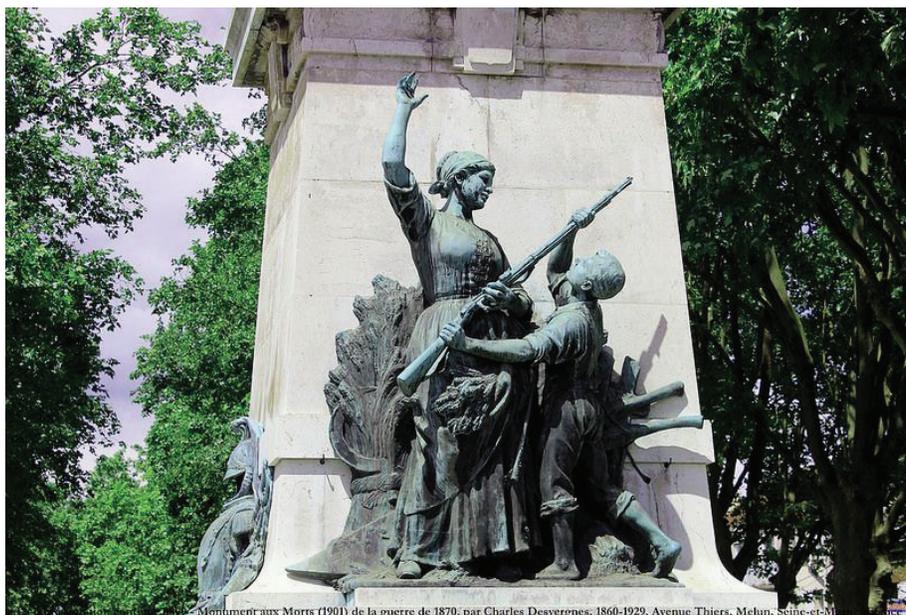


Fig. 1 — Monument aux morts de Melun.



Fig. 2 — Monument aux morts de Saint-Lô.

qui rappelle celui des *no man's land*, ni armes ni revues, uniquement des discours d'Anciens combattants et des rituels du deuil originaux comme la minute de silence (formalisée en 1928), la sonnerie et l'appel aux morts, la liste des victimes et des gerbes aux défunts.

Reste la question de la place des enfants et de l'école dans ce nouveau modèle commémoratif et celle de la cohérence de leurs actions avec la détestation de la guerre des anciens Poilus. C'est dans cet interstice que l'opposition entre l'État et les Anciens combattants se manifeste à travers un monde enseignant, travaillé par le « pacifisme funèbre<sup>17</sup> » qui se répand partout, des instituteurs souvent révoltés par une *doxa* officielle restée très (trop) patriotique et militariste comme avant la Grande Guerre.

## 2 Discours commémoratif officiel, réalités scolaires et pacifisme enseignant : les années vingt

Dès lors, le 11 novembre devient une cérémonie dans laquelle les enfants et les écoles ont une place primordiale pour incarner la compassion, le deuil et l'avenir. Leur fonction est vite récupérée par l'État qui gère l'école et impose une vision très militante et patriotique du récent conflit. Mais cette représentation se heurte alors à la mémoire des instituteurs qui, ayant connu les tranchées, ont une interprétation bien différente du rôle des enfants et de l'école aux 11 novembre.

### 2.1 Le 11 novembre au village : une pédagogie pacifiste par les enfants

Dès sa première édition, la célébration de la Grande Guerre retranscrit fidèlement le message initial des Anciens combattants à travers des gestes rituels aussi cathartiques que symboliques souvent fondés sur les enfants et/ou l'école.

Les gestes emblématiques du 11 novembre forment en effet une didactique dans laquelle les enfants ont toujours une place centrale. Ainsi dans 85 % des cas, l'une des nombreuses et édifiantes gerbes déposées aux monuments est celle des écoles et/ou enfants (ou jeunesse) de la commune. C'est là le reflet de la présence systématique des enfants à l'anniversaire de novembre, notamment dans les cortèges où ils se placent juste après les officiels et avant les Poilus tant ils incarnent l'avenir. On constate d'ailleurs qu'au fil du temps leur place remonte dans les cortèges qui bornent l'espace communal en reliant les lieux de pouvoirs et les espaces mémoriaux. En outre, ils ont un rôle clé au pied des monuments aux morts lors des fameuses minutes de silence<sup>18</sup> qu'exigent les préfets et qu'Antoine Prost appelle « une forme laïcisée de prière<sup>19</sup> »,

17. Patrick CABANEL, *Le Tour de la Nation par deux enfants...*, 2007, p. 360-362.

18. L'ancien combattant anglais Edward George HONEY donne une assez bonne définition de sa fonction dans l'*Evening News* du 8 mai 1919 : « Une intercession sacrée. Une communion avec les morts glorieux qui nous ont apporté la paix, et de la communion une force nouvelle, l'espoir et la foi dans le lendemain », même si la minute anglaise est double, une pour les vivants, une pour les morts.

19. Antoine PROST, « Les monuments aux morts... », dans Pierre NORA (dir.), *Les Lieux de mémoire*, tome 1, *La République*, 1984, p. 195 à 225.



Fig. 3 — Monument aux morts d'Équeurdreville.

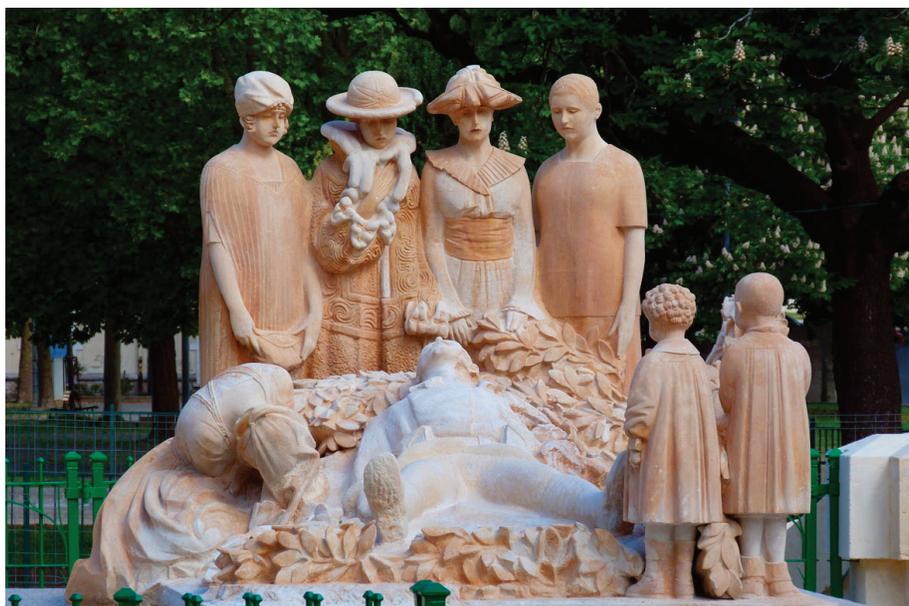


Fig. 4 — Monument aux morts de Lodève.

avant leur formalisation en 1928. Avant ce moment cathartique qui doit reformer symboliquement l'union du front résonne l'appel aux morts dans lequel les enfants sont centraux. Dans un tiers des 11 novembre étudiés, ils répondent par la fameuse expression : « mort pour la France » ou « pour la Patrie » à la lente et sépulcrale lecture des noms des défunts de la commune, souvent dite par un pupille de la nation ou un Ancien combattant. Et ils terminent la journée en chantant avec l'orphéon local ou plus souvent *A capella* cette *Marseillaise* apprise dans leurs écoles ou les associations scolaires.

Mais les enfants font plus que suivre les temps forts recommandés par les préfets. Ils sont utilisés par les communes pour solenniser la journée et en accroître la dimension didactique que réclament les anciens Poilus. Ils sont donc très actifs ce jour-là et sont présents dans 98 % des anniversaires de novembre pour assister à la célébration, défilé et déposer des gerbes. Mieux encore, ils participent à une attraction sur deux de la journée. Chargés d'incarner le lien entre le sacrifice d'hier et la France de demain, dès 1922 ils reçoivent aux côtés de leurs mères les diplômes de « Morts pour la France » au nom de leurs pères (la Ferté-sous-Jouarre, Meaux, Rouen, Dijon). Ils sont presque autant applaudis que les anciens Poilus car c'est prioritairement à eux que s'adressent les discours, qu'ils soient contre la guerre quand ils sont prononcés par des Anciens combattants ou pour honorer la République quand ils émanent des politiques.

Objet de toutes les attentions car, comme le dit le maire de la Ferté-sous-Jouarre en 1919 : « écouter la liste des morts de la commune dans les classes comme sur la place du village est une cérémonie très pédagogique et nationale<sup>20</sup> », la jeunesse est chargée d'effectuer des actions symbolisant l'avenir apaisé et civique du pays. Les enfants plantent ainsi des arbres d'Alsace-Lorraine (Couilly-en-Brie, La Ferté) et, surtout, « de la paix » (Nemours, Villefagnan). Et quand ils assistent à des séances gratuites de cinéma, parfois de théâtre, c'est pour regarder des films comiques qui doivent leur faire oublier la pesanteur mortifère de la scénographie des 11 novembre. On ne leur donne plus de films, d'images ou de pièces hyper-patriotiques comme avant 1914, quand il fallait les mobiliser pour la Revanche. Et quand les municipalités dérogent à la règle comme à Marseille en 1930 et 1936, les enfants visionnent des films qui doivent leur faire détester la guerre et aimer la patrie autant que la paix avec *Document poignant et inédit au Soldat inconnu en hommage à tous ceux qui tombèrent dans la tourmente de 14-18*<sup>21</sup>.

Pour les enfants, la journée est aussi l'occasion de réfléchir avec leurs enseignants à l'après-guerre et à l'avenir du monde. Ainsi en 1923, à Bapaume dans le Pas-de-Calais, cinq cents élèves rédigent une rédaction sur le thème de la paix avant de la présenter au public le 11 novembre avec l'aide des Anciens combattants. Ces textes sont parfois exposés lors de petites expositions dans les locaux scolaires comme à Melun ou Rouen en 1928.

Enfin les rares discours d'anciens Poilus leur sont dédiés car ils incarnent l'avenir. Ces discours souvent poignants doivent les désintoxiquer ou les désaccoutumer de

20. Maire au préfet, 13 novembre 1919, A.D. Seine-et-Marne, 5880-84.

21. Journal *Le petit Marseillais*, novembre 1936. A.D. Bouches-du-Rhône, 1 M 1005.

leur culture juvénile de guerre, « être une croisade [...] pour la haine de la guerre » selon le *Béquillard Meusien* de 1922. De son côté, le président des Mutilés de Hautes-Pyrénées leur explique le sens du premier 11 novembre : « Donnons à cet anniversaire du 11 novembre toute sa portée : tuer la guerre, [...] nous servirons ainsi la cause de l'humanité<sup>22</sup> ». Le 11 novembre 1927, devant le monument aux morts, les mutilés de Béthune confirment cette pédagogie pacifiste : « Vous petits, vous serez studieux à l'école, vous apprendrez que les plus belles époques [...] sont celles où les peuples fatigués de la guerre travaillent à la paix dans une unité de vue ». Et c'est alors qu'il se tient aux côtés des Anciens combattants que le préfet s'adresse aux enfants de Villefagnan en 1922 : « Dans la voie du désarmement, suivons notre ennemie, la guerre<sup>23</sup>. »

Le zèle pacifiste des anciens Poilus est tel qu'il contredit même les officiels, parfois choqués par cette détestation de la guerre qui fait oublier de vanter la République qui a survécu. Les anciens combattants évoquent ainsi sans circonlocutions « l'infâme tuerie » à Nancy en 1923, tout en réaffirmant inlassablement leur intention de faire de chaque commémoration une pédagogie anti-guerre. Ils demandent donc toujours l'aide du corps enseignant pour y parvenir, comme ces anciens poilus du Pas-de-Calais qui, en novembre 1922, exigent de faire « l'éducation des jeunes par des conférences et des causeries dans les écoles. Le personnel enseignant ne nous ménagera pas son concours pour que le 11 novembre soit une propagande contre la guerre ». À Carentan en 1923, la presse locale rapporte que le seul à ne point accabler l'Allemagne est le président de la section des Anciens Combattants, qui préfère prendre la jeunesse à témoin pour évoquer un futur de paix éternelle, y compris avec ceux qu'on appelle encore les « boches<sup>24</sup> ».

La jeunesse des écoles est bien l'un des enjeux clé des 11 novembre en même temps que l'un de ses acteurs principaux, à la fois comme participant aux célébrations et comme auditeur attentif des harangues anti-guerre des Poilus. Car plus qu'à l'État obsédé par la promotion des glorieuses valeurs républicaines, plus qu'aux femmes et mères de soldats pour qui les cérémonies sont une catharsis évidente, c'est bien à eux que s'adresse la célébration didactique de novembre.

Cet enjeu éducatif d'une commémoration qui se veut une pédagogie pacifiste est parfaitement illustré par les violentes polémiques sur le monument aux morts de l'école normale de Saint-Lô, un édifice ouvertement pacifiste commandé dès 1921 et inauguré seulement en 1934 (cf. Planche 1, fig. 2). C'est qu'il honore l'instituteur Théophile Maupas fusillé pour l'exemple le 17 mars 1915 et réhabilité en 1934. Il est figuré sur le monument allongé et mort, gisant qui résume l'hécatombe, devant lequel une femme et deux enfants se recueillent pour rappeler aux élèves-instituteurs la barbarie de la guerre qu'il faut détester avec la mention « souviens-toi<sup>25</sup> ».

22. Dans Antoine PROST, *Les anciens combattants, 1914-1940, op. cit.*, p. 103.

23. 1<sup>re</sup> citation, *Les anciens combattants, 1914-1940, op. cit.*, p. 110 ; 2<sup>e</sup>, J.B. REYNEL, *Quelques discours*, « 11 novembre, ceux qui sont morts pour la France », 1923.

24. 1<sup>re</sup> citation : Antoine PROST, *Les anciens combattants...*, *op. cit.*, p. 110-111 ; 2<sup>e</sup> citation, <https://monumentsmorts.univ-lille.fr/monument/3639/carentan-place/> (13/02/2019).

25. Voir dossier Didac\_doc\_43, novembre 2013, A.D. Manche. (13/02/2019).

Cette propagande pacifiste, cette agitation quasiment subversive mécontente le pouvoir qui n'a ni la même conception de la didactique des monuments que les anciens Poilus, ni le même récit de mémoire de la guerre que les enseignants, eux-mêmes anciens soldats, ni les mêmes objectifs pédagogico-civiques envers les enfants des écoles que les deux groupes mémoriaux précédents.

### 3 **Discours officiel sur la guerre et réalité de la mémoire enseignante : entre récit national et injonctions impossibles à la jeunesse**

Pour l'État, la mémoire de la Grande Guerre est tout aussi cruciale que pour les Anciens combattants tant elle conditionne la survie du régime, dans une France où trois millions d'anciens Poilus, soit 40 % des mobilisés de 1914, adhèrent à de puissantes associations combattantes, où les rues sont hantées par les blessés et les veuves de guerre et où la Chambre élue le 16 novembre 1919 est dite « bleu horizon ». Rien de plus normal donc que la puissance publique tente d'imposer sa vision particulière du conflit par la commémoration, et que la sauvegarde du régime et de ses valeurs prime sur la mention du sacrifice voire sur celle de la paix éternelle. Ainsi, dès le 12 novembre 1922, le ministre de l'Instruction publique demande à ses enseignants de « faire une causerie d'une demie heure dans les écoles pour évoquer la victoire et le triomphe de la France et du Droit ». L'année suivante, le même Léon Bérard demande que l'on évoque la commémoration dans les salles de classe où les enseignants doivent « faire une brève leçon sur l'anniversaire [du 11 novembre] aux jeunes élèves des écoles et des lycées [...] Dans le cadre de l'amour de la patrie, la France contribue au progrès moral et à la pacification du monde<sup>26</sup> ».

Ces classiques injonctions ne sont pas sans rappeler la patriotique circulaire de rentrée du 30 septembre 1914, quand le ministre de l'Instruction publique Sarraut demandait à chaque enseignant de faire une leçon sur « la lutte sacrée de nos armées [...] pour la liberté, le droit humain, la justice [...] pour repousser l'assaut des barbares modernes<sup>27</sup> ». Elles illustrent la représentation étatique et officielle du conflit transmise par les manuels scolaires à tous les élèves de France. Tous les ouvrages de l'école primaire, et dans une moindre mesure du secondaire, montrent ainsi une guerre comme aseptisée, sans trop de souffrance, ce qui heurte immédiatement les Anciens combattants et les enseignants qui ont connu les horreurs du front. Il s'agit à l'évidence de rassurer les enfants, parmi lesquels les orphelins de père en premier lieu, et de leur montrer un conflit gagné de manière héroïque et plutôt « correcte » par la République, dans la droite ligne des combats glorieux de l'An II. Ainsi doit être maintenue une

26. Pour les deux citations, ministre aux préfets, puis préfet aux maires, 7-9 novembre 1922-1923, A.D. Seine-et-Marne, M 5880-84

27. *B.O.* IP, n° 5-6-7-8, p. 98, <http://centenaire.org/fr/tresors-darchives/fonds-publics/musees/archives/le-musee-de-leducation-du-val-doise-lengagement-des/>.

sorte de mobilisation patriotique latente et vertueuse, largement inspirée du modèle d'avant-guerre porté par les récits mythologiques de l'histoire Lavissienne.

Cette évolution s'oppose au pacifisme qui se diffuse partout et risque d'entraver les tentatives d'une construction européenne ayant pour objectif la régulation mondiale des conflits. C'est ce que regrette l'enquête sur les livres scolaires de 1921 de la *Dotation Carnegie pour la paix internationale* : « Nos auteurs de livres scolaires français [...] n'ont pas tiré grand profit de la terrible leçon de choses dont le genre humain vient de sortir épuisé. » Le travail dénonce une « hypertrophie du patriotisme<sup>28</sup> », insiste sur l'aspect négatif de l'impératif du souvenir assigné aux enfants et sur la tiédeur du discours des manuels pour promouvoir les efforts de la Société des Nations (SDN).

Le manuel Lavis de 1921 et surtout le Gauthier-Deschamps de 1922 le prouvent : le premier rappelle que l'Allemagne mérite « l'exécration du monde civilisé » et le second ajoute que sa défaite est « la plus juste des défaites ». Et les images des livres d'école confortent encore ce patriotisme classique : elles montrent toutes le barbare allemand, qui incendie des cathédrales comme à Reims, face au serein soldat français, sûr de son bon droit dans un champ de bataille expurgé de toute trace de la violence de masse.

L'État comme l'Instruction publique semblent peiner à comprendre le choc traumatique de la Grande Guerre et avoir bien du mal à prendre conscience de l'évolution de ses perceptions et de la montée du pacifisme, en France comme ailleurs. Les autorités publiques et académiques restent à l'évidence marquées par la culture patriotique d'avant-guerre, ce qui pousse les enseignants dont un grand nombre est gagné au pacifisme à contester cette *doxa* qu'ils jugent bien trop militariste et injustifiable.

C'est pourquoi les instituteurs remettent vite en cause la nouvelle vision officielle du conflit et de ses enjeux, dans leurs classes aussi bien que lors des célébrations du 11 novembre et des autres commémorations de guerre qui se multiplient autour des monuments, des localités ou des régiments. Il est vrai qu'ils reçoivent le soutien de leurs nouveaux syndicats, héritiers des amicales d'avant-guerre (Fédération des syndicats d'Instituteurs en 1919, Syndicat national des Instituteurs structurée en 1920), qui poussent à cette contestation aussi feutrée que morale. Ainsi, lors du Congrès de la Paix des Syndicats d'Instituteurs qui se tient à Tours le 8 août 1919, Anatole France, si proche de Jean Jaurès avant le conflit, s'adresse aux enseignants : « Instituteurs, institutrices, chers amis. [...] Brûlez, brûlez tous les livres qui enseignent la haine! [...] Faites haïr la haine, [...] formez-nous des hommes raisonnables. [...] L'instituteur devra faire aimer à l'enfant la paix et ses travaux. Il lui apprendra à détester la guerre<sup>29</sup>. » Le SNI lance alors une grande campagne visant à boycotter les manuels d'histoire « bellicistes », vaste mouvement de protestation contre l'enseignement à la détestation de l'autre, que tous les congrès enseignants suivants de 1923, 1926 et 1933 tentent ensuite d'amplifier.

28. Pour les deux citations, HAL, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01243695/document/>.

29. Discours complet : [www.jaures.eu/ressources/guerre\\_paix/lheure-est-venue-detre-citoyen-du-monde-anatole-france-1919/](http://www.jaures.eu/ressources/guerre_paix/lheure-est-venue-detre-citoyen-du-monde-anatole-france-1919/).

Cette propagande ouvertement pacifiste fait aussi évoluer les manuels scolaires. Ainsi, dès 1921, le Lavisso souhaite que « la Grande Guerre soit la dernière des guerres » tout en évoquant de manière positive la SDN. Puis dans son édition de 1930, il finit par expliquer que « les soldats allemands étaient braves aussi et très obéissants » et que la finalité de la guerre comme des sacrifices est la paix éternelle. Quant au manuel Brossolette de 1935, pourtant si cocardier au sortir de la guerre, il qualifie à présent le Traité de Versailles, non plus de victoire du Droit et de la seule France mais bien « d'attentat monstrueux contre le Droit<sup>30</sup> », sous-entendu celui des autres nations.

Dès lors, les enseignants se sentent légitimes pour détourner les commémorations de la mémoire de guerre et y contester le patriotisme outrancier afin de « dé-brutaliser » les enfants comme le demandent les anciens Poilus et les nouveaux rédacteurs de manuels scolaires. Pour cela, ils utilisent toute la gamme des protestations symboliques les jours de fête nationale. Ainsi l'instituteur d'Ampuis dans le Rhône refuse le 11 novembre 1925 de faire chanter la *Marseillaise* jugée trop agressive et nationaliste. Trois ans auparavant, en novembre 1922, son collègue de Bouillancourt-Sery dans la Somme est quant à lui « très remarqué pour son attitude passive et son refus de conduire les enfants à la cérémonie malgré l'invitation reçue<sup>31</sup> ». Non loin de là à Méricourt dans le Pas-de-Calais, le Parti communiste local, dont un enseignant connu de la ville, appelle à boycotter le cortège officiel de 1923 « par respect pour les familles » selon un tract distribué ce jour-là. Plus tard, en 1932, le maire de Grenoble, soutenu par une large partie des enseignants, demande de ne pas exhiber le jour de l'anniversaire de l'armistice « les emblèmes trop guerriers ». À Montereau et Chelles, le 11 novembre 1927 un tract distribué par le Parti communiste, représenté par deux enseignants selon le rapport de Police, explique qu'il « faut respecter la mémoire des morts tombés pour le capitalisme ». Et à Fontainebleau en 1927 des instituteurs refusent aussi de fleurir le monument aux morts car « le sacrifice et la douleur se respectent et se suffisent à elles-mêmes<sup>32</sup> ».

Les exemples sont nombreux qui tous témoignent d'une sorte de contestation culturelle de basse intensité aux commémorations de guerre pour s'opposer aux messages officiels triomphalistes voire bellicistes. Elle permet aux enfants d'entendre un autre discours sur la guerre que celui du pouvoir et des Bulletins officiels, leur montre d'autres pratiques mémorielles en classe et sur les places publiques les jours de 11 novembre. Cette fronde symbolique, visible par toute la communauté villageoise, tout autant que ces micro-incidents commémoratifs qui remontent aux préfets et donc aux ministres, sans oublier l'action des syndicats, oblige l'institution à modifier son discours au tournant des années trente. Les écoliers entendent alors d'autres mots qualifiant la guerre et représentant l'avenir, des propos qui abandonnent progressi-

30. Trois citations successives, voir HAL, Archives ouvertes, *op. cit.*, note 37.

31. Presse locale, *Progrès de la Somme*, voir dossier <https://inventaire.hautsdefrance.fr/dossier/pdf/ego1bcb4-8830-45e8-b840-706e712addgf/les-monuments-aux-morts-de-la-premiere-guerre-mondiale-dans-la-somme-dossier-de-presentacion.pdf?vignette=Complet/>.

32. 1<sup>re</sup> citation/3<sup>e</sup>, Rémi DALISSON, *11 novembre du...*, *op. cit.*, p. 79-81 et 2<sup>e</sup> : lettre du commissaire au préfet, 14 novembre 1927, A.D. Seine-et-Marne, M 4163-2.

vement les références au combat nécessaire pour le droit du plus fort et ne font plus l'apologie des vertus patriotiques au prix du sacrifice ultime pour mieux magnifier la paix « éternelle » née de l'absurdité de la guerre. Dès lors, les pratiques commémoratives évoluent et même les discours officiels changent, notamment avec le *Serment de Verdun contre la guerre* en 1936, en évoquant systématiquement la paix et les vertus de la sécurité collective bien plus que le patriotisme et la détestation du « boche », alors que l'importance des enfants grandit, matériellement comme symboliquement, à chaque 11 novembre.

La commémoration de la Grande guerre, résumée par le 11 novembre, est bien un outil pédagogique de premier ordre, tout autant que le témoignage d'une nouvelle perception de la guerre et du patriotisme dans le monde éducatif. Elle part du constat de l'extrême mobilisation de la jeunesse pendant le conflit, à l'école comme dans la société et les proto-commémorations telles les Journées de guerre ou les fêtes de la Marne.

Changeant de cap par rapport aux célébrations nationales triomphalistes et militaristes d'avant-guerre, la commémoration de l'armistice, créée en 1922 après bien des péripéties, participe à la diffusion d'un pacifisme périphérique par un rituel funèbre qui consacre la victoire de la scénographie combattante. Elle prolonge l'élan doloriste des inaugurations de monuments aux morts qui promeuvent souvent l'image d'une enfance pacifique et éplorée, inverse radical de celle des monuments revanchards de 1870. Le vecteur commémoratif fait alors preuve d'une plasticité remarquable en témoignant de la place grandissante de l'école et de la jeunesse dans la gestion d'une sortie de guerre longtemps impensée. Enfin, dans chaque 11 novembre de l'entre-deux-guerres, les instituteurs qui ont payé un lourd tribut au conflit trouvent les ressources pour contester symboliquement la *doxa* trop patriotique du pouvoir et du ministère de l'Instruction publique, tous deux encore porteurs d'une mémoire militariste et agressive que la grande catastrophe rend inaudible. Si la commémoration comme l'édition scolaire témoignent alors du « pacifisme funèbre » qui se répand dans toutes les classes sociales, les parents d'élèves contestent cependant souvent l'action anti-guerre des enseignants qui les stigmatisent aux yeux des communautés villageoises et nourrit une certaine montée des extrêmes-droites.

Cette tension résume toutes les ambiguïtés de la mémoire de guerre d'un pays qui a fait de sa jeunesse un enjeu clé des commémorations d'une guerre que tant d'enseignants et Poilus espèrent être la dernière, avant que leur rêve ne s'effondre en 1940 et ouvre la porte à un régime qui, lui aussi, va instrumentaliser la jeunesse.

## Bibliographie

- ARNAUD Pierre (dir.), *Les athlètes de la République. Gymnastique, sport et idéologie républicaine, 1870-1914*, Toulouse, Privat, 1987 ; rééd. Paris, L'Harmattan, 1997.
- AUDOIN-ROUZEAU Stéphane, « Monuments aux morts, commémoration et deuil de guerre », *Mélanges de l'école française de Rome*, 2000, 112-2, p. 529-547.

- AUDOIN-ROUZEAU Stéphane et BECKER Jean-Jacques (dir.), *Encyclopédie de la Grande Guerre 1914-1918 : histoire et culture*, Paris, Bayard, 2004.
- AUDOIN-ROUZEAU Stéphane, « Qu'est-ce qu'un deuil de guerre? », *Revue historique des armées*, 259/ 2010, p. 3-12.
- BECKER Annette, *Les Monuments aux Morts, Mémoire de la Grande Guerre*, Paris, Errance, 1991.
- BECKER Annette, *La guerre et la foi*, Paris, A. Colin, 1994.
- BOUILLON Jacques et PETZOL Michel, *Mémoire figée, mémoire vivante*, Paris, Citédis, 1999.
- BOURDON Étienne, GARCIA Patrick, PERNOT François (dir.), *Lavisse : le roman national comme patrimoine scolaire?*, Actes de la journée d'études organisée au Château de La Roche-Guyon, novembre 2014, Éditions de l'Œil, 2016.
- CABANEL Patrick, *Le Tour de la Nation par deux enfants. Romans scolaires et espaces nationaux (XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles)*, Paris, Belin, 2007.
- CAZALS Rémy, *500 témoins de la Grande Guerre*, Toulouse, Privat, 2014.
- CHANET Jean-François, *L'école républicaine et les petites patries. Enseignement primaire et sentiment d'appartenance en France sous la III<sup>e</sup> République (1879-1940)*, Paris, Aubier, 1996.
- CHASSAGNE Serge (dir.), *P comme Patrie*, catalogue Exposition, Rouen, INRP/MNE, 1988.
- COLIGNON Jean-Pierre, *La mémoire de la première guerre mondiale à travers les médailles*, Exposition Trébuchon, Charleville-Mézières, 2019.
- CONDETTE Jean-François (dir.), *Des écoles dans la Guerre*, Lille, Septentrion, 2014.
- DALISSON Rémi, « Champs de batailles et mémoire de guerre. L'exemplarité de la célébration de la victoire de la Marne de 1916 à 1939 », dans *Revue du Nord*, 2000, n° 337, p. 763-787.
- DALISSON Rémi, *Célébrer la Nation. Les fêtes nationales en France de 1789 à nos jours*, Paris, Nouveau monde, 2003.
- DALISSON Rémi, « Journées de guerre et fête nationale : une politique culturelle au service d'une légitimation identitaire », dans François BOULOC *et al.* (dir.), *1914-1918, Identités troublées*, Toulouse, Privat, 2011, p. 327-341.
- DALISSON Rémi, *Les guerres et la mémoire*, Paris, C.N.R.S., 2013.
- Dalisson Rémi, *11 novembre : du souvenir à la mémoire*, Paris, Armand Colin, 2013.
- DALISSON Rémi et JULIEN Élise, « Bereavement and Mourning, Commemoration and Cult of the Fallen (France) », site [www.1914-1918-online.net](http://www.1914-1918-online.net), International Encyclopedia of the First World War, université de Berlin, 2014.
- GAETHGENS Thomas W., *La cathédrale incendiée, Reims septembre 1914*, Paris, Gallimard, 2018.

- GIUNTELLA Maria Cristina, « Enseignement de l'Histoire et révision des manuels scolaires dans l'entre-deux-guerres », dans BAQUÈS Marie-Christine, BRUTER Annie et TUTIAUX-GUILLON Nicole (dir.), *Pistes didactiques et chemins d'historiens*, Paris, L'Harmattan, 2003, p. 160-165.
- GROSSI Verdiana, *Le Pacifisme européen, 1889-1914*, Bruxelles, Bruylant, 1994.
- IHL Olivier, *La fête républicaine*, Paris, Gallimard, 1995.
- NORA Pierre, « Lavisse, instituteur national », dans *Les Lieux de mémoire*, tome 1 : *La République*, Paris, Gallimard, Bibliothèque illustrée des histoires, 1984, p. 247-289.
- PAU Béatrix, *Le ballet des corps, état, armée, familles, s'occuper des corps de la Grande Guerre*, Paris, Vuibert, 2016.
- RIVE Philippe et al., *Monuments de mémoire. Les monuments aux morts de la Grande Guerre*, Paris, MPCIH, 1991.
- PIGNOT Manon, *Allons enfants de la patrie : génération Grande Guerre*, Paris, Seuil, 2012.
- PROST Antoine, « Les monuments aux morts. Culte républicain? Culte civique? Culte patriotique? », dans Pierre NORA (dir.), *Les Lieux de mémoire*, tome 1, *La République*, Paris, Gallimard, 1984, p. 195-225.
- PROST Antoine, *Les anciens combattants, 1914-1940*, Paris, Folio Histoire, réédition 2014.
- REYNEL J.-B., « 11 novembre, ceux qui sont morts pour la France », *Quelques discours*, Paris, Gedalge, 1923.
- WINTER Jay, *Entre deuil et mémoire, la grande guerre dans l'histoire culturelle de l'Europe*, Paris, Armand Colin, 2008.



## L'Espérance des Jeunes

Visions de la paix et de la fraternité internationale  
après la Grande Guerre dans les manuels scolaires  
et les essais du Concours international  
de la Royal Commonwealth Society

Sean LANG<sup>1</sup>

*Professeur senior, Histoire, Anglia Ruskin University,  
Cambridge, CB1 1PT, Royaume-Uni*

Pendant la Grande Guerre, le message qui a été communiqué aux jeunes Britanniques par les manuels scolaires et les magazines à leur destination était celui d'une guerre à la fois patriotique et morale. Dans cette vision, l'Allemagne était la brute de l'Europe, tricheuse, de mauvaise foi et militariste : on parlait en Angleterre du « prussianism », un militarisme extrême et agressif, dont les Allemands, et surtout les Prussiens, étaient les meilleurs exemples, l'ayant hérité et appris dès l'enfance<sup>2</sup>. La Grande-Bretagne, par contraste, ne cherchait pas à s'agrandir, mais à combattre l'agression, à défendre l'humanité, la moralité et le fair-play anglais, qu'elle entendait faire répandre au-delà de ses frontières. La guerre, d'après cette version, était conçue comme un conte d'écolier dans lequel un élève harcèle ses camarades pendant un certain temps mais finit par se faire corriger par le héros — fort, courageux, et britannique jusqu'au bout des ongles. Un célèbre dessin publié en 1914 dans *Punch* montrait la Belgique dans le rôle d'un jeune garçon de campagne, physiquement petit mais doté de toutes ces caractéristiques britanniques, armé seulement d'une baguette mince, s'opposant courageusement à l'avancée de l'Allemagne présentée comme un homme énorme, brutal et armé d'un grand bâton épais. La légende du dessin « Bravo, la Belgique ! » reflète la façon dont la Grande Bretagne a compris la guerre et l'a expliquée à ses enfants.

---

1. sean.lang@anglia.ac.uk.

2. Pour en savoir plus, voir Sean LANG, 2014.

La fin de la guerre semblait confirmer cette version — l'Allemagne fut punie comme un enfant méchant, privée par le Traité de Versailles de ses soldats, sa flotte confisquée comme un jouet interdit en salle de classe. Le traité de Versailles fut conçu spécialement pour détruire le militarisme et la capacité militaire de l'Allemagne. La proposition du traité la plus concrète et la plus célèbre à cette fin était, évidemment, l'idée du Président Wilson d'établir une Société des Nations pour assurer une paix juste, universelle et durable. Mais même sur ce point, le traité maintient la punition car l'Allemagne, enfant méchant, n'aura pas le droit d'adhérer à la Société jusqu'à ce qu'elle ait appris à être sage — c'est-à-dire, quand les gouvernements alliés le jugeront bon.

Or, la Société des Nations posait un problème et un défi à la Grande-Bretagne et à son Empire. La Société, passant outre à l'autorité des nations elles-mêmes, risquait de limiter, même de réduire, la responsabilité, voire le pouvoir des nations souveraines. Mais en même temps, il est vite apparu que pour maintenir et imposer son autorité, la Société dépendait, de façon majeure, des empires de la Grande-Bretagne et de la France. De plus, les territoires coloniaux confisqués de l'Allemagne et de la Turquie passaient aux mains de la Grande-Bretagne et de la France (et celles de certains des *dominions* britanniques, comme la Nouvelle-Zélande et l'Afrique du Sud) en tant que territoires mandatés de la Société des Nations. Celle-ci avait également un impact sur la constitution de l'Empire britannique, parce qu'elle a admis comme nations-membres les dominions anglophones — l'Australie, la Nouvelle-Zélande, le Canada et l'Afrique du Sud — égaux entre eux et ayant le même statut que leur « patrie », la Grande-Bretagne.

## I La Royal Commonwealth Society

Il a fallu donc communiquer et expliquer cette nouvelle situation aux jeunes, exactement comme il avait fallu expliquer la guerre. On peut déceler un nouveau message d'espoir et de réassurance dans les manuels scolaires d'histoire et d'éducation civique publiés dans la période immédiatement après la guerre. Heureusement nous pouvons également voir l'effet de ces manuels sur certains des jeunes de l'époque grâce aux archives de la *Royal Commonwealth Society* (RCS), qui se trouvent à Cambridge<sup>3</sup>. Cette organisation, qui avait pour but d'étendre et d'approfondir les liens entre les peuples de l'Empire britannique, organisait un concours pour les élèves des écoles à travers l'Empire. Les inscriptions étaient organisées en trois classes :

- Classe A pour ceux âgés de 16 ans et plus
- Classe B pour ceux de 14 à 16 ans
- Classe C pour les moins de 14 ans

Chaque année la RCS annonçait les thèmes du concours — un sujet politique pour les plus âgés ; des récits soit de voyage soit d'événement historique pour la Classe B ;

---

3. Cambridge University Library (CUL) : ARCS/20.

et un récit de la vie de certains héros de l'empire pour les plus jeunes. Évidemment, ces essais ne constituent pas une archive définitive des pensées des jeunes Britanniques ou coloniaux : les écoles qui participaient au concours étaient forcément celles où on trouvait un directeur ou un professeur qui croyaient avec certitude en l'Empire et qui étaient prêts à encourager, même à obliger, leurs élèves à entreprendre l'effort supplémentaire nécessaire pour écrire un essai digne d'être envoyé à la RCS. Il s'agit, donc, d'une archive assez limitée et très pointue. Mais c'est également une archive très rare : très peu d'écrits des jeunes ont survécu au passage du temps ; pour la plupart ce sont des choses éphémères. Alors, qu'est-ce qu'on peut apprendre des attitudes des jeunes de l'Empire britannique envers la paix et la Société des Nations en lisant les essais dans cette collection unique ?

## 2 L'interprétation de la Société des Nations dans les manuels scolaires

Nous pouvons avoir une idée des manuels utilisés par les élèves, parce que la RCS a publié une liste des titres de manuels recommandés aux candidats de son concours<sup>4</sup>. Nous pouvons même constater que certains élèves ont probablement copié leur texte plus ou moins directement des manuels. Regardons, par exemple, les similarités entre ces deux essais gagnants de prix, écrits par deux élèves à la même école anglaise :

*Never sure in any Empire was such mutual love and loyalty between Prince and People. This tour first moulded in the comradeship of war, that mutual tie between the King's subjects and the King, has been broadened by the Prince's travels in a world-wide and enduring comradeship of peace.*

*His Royal Highness left Portsmouth for Canada on August 5th 1919, on board HMS Renown. Mary E. Green, First Prize, Class C, 1923 (Silwood Senior Girls' School, Rotherhithe<sup>5</sup>).*

Jamais, sûrement, il n'a existé tant d'amour et de loyauté mutuelle entre un prince et un peuple. Ce tour, moulé à l'origine dans la camaraderie de guerre, ce lien mutuel entre les sujets du roi et le roi lui-même, a été élargi par les voyages du prince dans une camaraderie mondiale et durable de la paix.

Son Altesse Royale a quitté Portsmouth pour le Canada le 5 août 1919, à bord du vaisseau HMS Renown.

Mary E. Green, Premier Prix, Classe C, 1923 (Silwood Senior Girls' School, Rotherhithe)

*Never surely in any Empire was such mutual love and loyalty between Prince and People as was shown on the famous world tour. The friendship begun through the convulsion of war has not relaxed but by the Prince's travels has been cemented and extended into we hope a world-wide and enduring comradeship of peace.*

---

4. CUL : RCS.BP.Lib.7. *An Annotated List of Certain Educational and other Books Dealing with the Overseas British Empire, submitted by the Publishers to the Imperial Studies Committee and Placed in the Library of the Royal Colonial Institute. Compiled by the Librarian. May 1926.*

5. CUL : ARCS/20/11.

*The Prince of Wales left Portsmouth for Canada on August 5th 1919, on board HMS Renown. Grace A. Peeks, Second Prize, Class C, 1923 (Silwood Senior Girls' School, Rotherhithe<sup>6</sup>).*

Jamais, sûrement, dans n'importe quel Empire, il n'a existé tant d'amour et de loyauté mutuelle entre un prince et son peuple, comme celui qui a été montré lors du célèbre tour mondial. L'amitié commencée dans la convulsion de la guerre ne s'est pas relâchée mais, par les voyages du prince, a été cimentée et étendue en ce que nous espérons sera une camaraderie mondiale et durable de la paix.

Les manuels parlaient tout d'abord du besoin de la paix et de renoncer à la guerre. Les qualités nécessaires pour bâtir la paix existaient, heureusement, chez les Britanniques selon un auteur de manuel :

*What is wanted is a common will to maintain peace, and a common readiness to prevent the strong from bullying the weak. These are British qualities. No one of us can escape our obligations or responsibilities ; let us all remember that to serve the living is the right way to remember the dead<sup>7</sup>.*

Ce qu'il nous faut, c'est une volonté commune pour maintenir la paix, et un engagement commun pour empêcher que les forts ne harcèlent les faibles. Ce sont des qualités britanniques. Aucun d'entre nous ne peut s'échapper ni à ses obligations ni à ses responsabilités ; souvenons-nous que servir les vivants est la bonne façon de commémorer les morts.

Ces auteurs, comme les deux exemples cités ci-dessous, parlaient également du rôle important qu'a joué pour la foi chrétienne la tâche de reconstruire la paix :

*It is to direct our thoughts out of the dark valley of war (and the hatred that makes war possible) into the paths of peace, that these little books have been written. Here we see stories of the quiet 'growing up' of the world ; of men and women who strove to realize the ideals that ruled their lives ; of every-day, kindly pursuits ; stories that will be remembered when the world has grown old and wars have altogether ceased.... [In the Reformation] Men fought one another for the sake of their beliefs : as if the best way to make other people think as you do is to kill them<sup>8</sup>!*

*The New Law and the Old, by Elsa Langley*

*A series of self-teaching studies on the Commandments and Duty to God and my Neighbour Introductory to the idea of a League of Nations<sup>9</sup>.*

C'est justement pour diriger nos pensées hors de la vallée sombre de la guerre (et de la haine qui la rend possible) vers les chemins de la paix que ces petits livres ont été écrits. Ici nous voyons des histoires de la maturation tranquille du monde ; des hommes et des femmes qui ont lutté pour réaliser les idéaux qui règlent leurs vies ; des activités quotidiennes et gentilles ; des histoires dont on se souviendra quand le monde sera vieux et les guerres auront cessé. [...] [Pendant la Réforme] les hommes se sont battus au nom de leurs croyances : comme si la meilleure façon de persuader les gens de penser comme toi est de les tuer!

6. CUL : ARCS/20/1/1.

7. Irene PLUNKET, *Citizens of the Empire*, 1925, p. 192.

8. Estelle ROSS, *Paths of Peace*, Tome I, 1920, p. 3-4 ; p. 7.

9. Elsa LANGLEY, *The New Law and the Old*, 1924.

La Nouvelle Loi et l'Ancienne, par Elsa Langley

*Une série d'études autonomes sur les Commandements et le Devoir à Dieu et à mon voisin, introduction à l'idée d'une Société des Nations.*

On comprend ici que certains voyaient un lien entre le christianisme et la Société des Nations : la paix, la fraternité entre les peuples du monde et le principe de l'égalité des nations incarné dans l'Assemblée générale, l'équivalent de l'égalité des hommes devant Dieu. En même temps l'existence du Conseil de la Société et des territoires mandatés était comparable à la hiérarchie que voyaient les chrétiens parmi les anges aux cieux et confirmait l'idée que l'inégalité de la société humaine était tout de même compatible avec le message des évangiles.

Mais quelle devrait être la relation entre la Société et l'Empire britannique ? Les auteurs de manuels n'avaient aucun doute — la Société des Nations devait ses origines à l'exemple de l'Empire. Le texte suivant est typique, allant jusqu'à attribuer — faussement — à Lloyd George ainsi qu'à Wilson l'origine de la Société :

*The first idea in the minds of the American and British peoples was to do something which should prevent a repetition of the recent catastrophe. Therefore Mr Wilson and Mr Lloyd George at once put forward the project of a League of Nations, of which the allied and neutral nations were to be members forthwith and the enemy nations when peace had been made secure.*

*The League of Nations exists and operates usefully today, but it is not yet the power among all mankind that it might have been had the great republic [the USA] been a member<sup>10</sup>.*

La première idée chez les peuples américain et britannique était de faire quelque chose qui empêcherait une répétition de la catastrophe récente. Donc, M. Wilson et M. Lloyd George ont tout de suite proposé le projet d'une Société des Nations, dont toutes les nations alliées et neutres seraient membres immédiatement et les nations ennemies quand la paix aurait été rendue sûre. La Société des Nations existe et fonctionne de façon utile aujourd'hui, mais elle n'est pas encore la grande puissance parmi les hommes qu'elle aurait bien pu être si la grande république [les États-Unis] s'y était inscrite.

On trouve souvent une comparaison entre la Société et l'Empire, et la conclusion est toujours la même : la Société des Nations devait suivre l'exemple de l'Empire parce que celle-ci était elle-même une famille — une Société anglophone des Nations. Comme l'explique un manuel :

*...the self-governing dominions of the Empire and Great Britain are a league of nations in the making<sup>11</sup>.*

Les dominions autonomes de l'Empire et la Grande Bretagne constituent une Société des Nations en cours de réalisation.

Un article écrit par un directeur d'école londonienne explique la philosophie qui était à la base, on peut sûrement le présumer, de l'enseignement dans son école :

*There is no need to claim that the British Commonwealth is the same thing as the League of Nations. It is not. But it offers itself as a foreshadowing of the League, more fully and*

10. Sir H.J. MACKINDER, M.A., *The World War and After*, 1924, p. 195-196.

11. H.E. MALDEN, *The Empire Citizen*, p. 4.

*effectively than any other example in history.... The projects of Universal Peace, no doubt, went far further than either the British Empire or the present League has gone. But they were projects. The British Empire, the British Commonwealth, is*<sup>12</sup>.

Inutile de prétendre que le Commonwealth britannique est la même chose que la Société des Nations. Ce n'est pas le cas. Mais il se propose comme une préfiguration de la Société, plus compréhensif et efficace que tout autre exemple dans l'histoire. [...] Les projets de la Paix Universelle s'étendaient, sans doute, plus loin qu'a pu s'étendre l'Empire britannique, non moins que la Société. Mais il s'agit de projets. L'Empire britannique, le Commonwealth Britannique, lui, *existe*.

Toutefois, il faut souligner que les auteurs de ces manuels avaient tous une attitude positive vis-à-vis la Société des Nations : ils ont reconnu que ses objectifs d'empêcher la guerre et d'établir la paix, bien qu'idéalistes, étaient quand même bien fondés :

*If by any means wars can be stopped and communication and co-operation between nations can become more easy and amicable, all the sacrifices of the Great War will have their full recompense and renewal. To that end the League of Nations is a well-devised means, not yet tested but full of promise. It is an ideal, and like all other ideals it cannot attain complete fulfilment ; but by great ideals, however imperfectly realised, the human race pursues its toilsome passage upwards. It is for this generation, that generously leapt into war and learnt its lessons at so great a cost, to work out in practical form the principles embodied in the League of Nations*<sup>13</sup>.

Si par quelque moyen les guerres peuvent être arrêtées et si la communauté et la coopération entre les nations peuvent être rendues plus faciles et amicales, tous les sacrifices de la Grande Guerre auront complètement leur récompense et leur renouvellement. À cette fin la Société des Nations est un moyen bien conçu, pas encore mis à l'épreuve mais prometteur. C'est un idéal, et comme tous les idéaux, il ne peut pas atteindre son accomplissement total ; mais c'est par de grands idéaux, si imparfaitement réalisés soient-ils, que le genre humain poursuit son ascension pénible. C'est donc à cette génération — qui s'est précipitée si généreusement dans la guerre et qui a appris ses leçons à un prix si grand — de transformer en politique les principes incarnés par la Société des Nations.

Souvent les manuels parlaient du contraste entre les idées théoriques de la Société et les difficultés à les mettre en œuvre.

*The question will be asked, What use is it after all? If a real League of Nations, not laboriously transcribed on paper, and liable to be little more considered than that paper if once conflicting passions are aflame, but a League based on common origins — blood, nurture, tradition, and affection — strengthened by participation in common ideals, and rendered habitual by frequent intercourse ; if such a League is not to be counted as a good thing, then we need not value our common heritage in the British Empire. But if otherwise — if an alliance of kindred nations, who will never go to war with each other, but who will stand together in all cases when peace and justice require it, is a good thing for themselves and the*

12. D<sup>r</sup> Robert JONES, Headmaster of Bermondsey Central School, « The British Empire and the League of Nations », 1924, p. 41.

13. Stanley LEATHES, *The People of England*, vol. III, 1923, p. 372.

*world — then let us do our best to act worthily of so great a responsibility which has come down to us*<sup>14</sup>.

On demandera : à quoi cela sert-il, après tout ? Si c'est une véritable Société des Nations, non pas couchée laborieusement sur papier et risquant de valoir à peine plus que ce papier lui-même quand des passions contradictoires brûlent, mais une Société fondée sur des origines communes — le sang, la nature, la tradition et l'affection —, renforcée par sa participation aux idéaux communs et devenue habituelle par de fréquentes relations ; si une telle Société n'est pas considérée comme un bienfait, alors nous n'avons aucun besoin d'apprécier notre héritage commun dans l'Empire britannique. Mais si au contraire elle est une alliance de nations apparentées qui n'entreront jamais en guerre entre elles et qui se soutiendront à chaque fois que la paix et la justice en auront besoin, alors c'est une bonne chose pour elles-mêmes et pour le monde — faisons tout notre possible pour être dignes de cette grande responsabilité dont nous avons hérité.

Les auteurs de manuels, tout en louant la Société et les idéaux qui la soutenaient, affirment que, tandis que la Société est un projet théorique qui devait toujours faire ses preuves, l'Empire britannique par contraste est un projet pragmatique dont l'expérience et l'efficacité sont prouvées par sa longue histoire :

*« After all », said Napoleon, « war settles nothing ». Experto crede. The theory of the League of Nations repeats Napoleon's saying in longer legal forms. The growing practice of the British Commonwealth, of the British Empire, repeats it in deeds*<sup>15</sup>.

« Après tout », dit Napoléon, « la guerre ne résout rien ». *Experto crede*. L'esprit de la Société des Nations répète les mots de Napoléon en version juridique plus longue. La pratique croissante du Commonwealth britannique et de l'Empire britannique les met en actes.

On trouve souvent un appel au lecteur à acquérir et accueillir une identité nouvelle : c'est-à-dire, l'universalisme et l'idée d'être un citoyen non pas d'une nation, mais du monde. Le manuel suivant souligne néanmoins que le rôle de l'Empire reste important, et qu'il ne faut pas séparer l'Empire de son contexte plus large :

*Any attempt to treat the Empire as a commercial or a military stunt is clearly wrong, and any isolation of the main facts or regions of it from their world setting is likely to lead to boasting about one's own people, which is a besetting sin and a war producer.*

*In general, the teacher has great opportunities in this matter to raise his pupils above cheap talk about glory, and to prepare them rather for self-control and enlightened trusteeship, to enable them to see how they have come to be in the first instance citizens of the world and citizens called to a position of high responsibility in connection with the task of maintaining its peace*<sup>16</sup>.

Toute tentative de traiter l'Empire comme un fait commercial ou militaire est erronée, et dissocier les hauts faits ou ses régions de leur contexte global mènerait probablement

14. H.E. MALDEN, *The Empire Citizen*, 1923, p. 104.

15. D<sup>r</sup> Robert JONES, « The British Empire and the League of Nations », 1924, p. 41.

16. Prof. H.J. FLEURE, Honorary Secretary of the Geographical Association, « The British Empire and the League of Nations », 1924, p. 340-341.

à la vantardise de son propre peuple, ce qui est un grand défaut et un facteur de guerre. En général, le professeur a de grandes occasions, en ce qui concerne ce sujet, d'élever ses élèves au-dessus des propos faciles sur la gloire et de les préparer plutôt au sang-froid et à la confiance éclairée, de leur donner la possibilité de voir comment ils sont devenus, en premier lieu, des citoyens du monde et, qui plus est, des citoyens appelés à une haute responsabilité dans la tâche de maintenir la paix.

Un autre manuel souligne l'importance de l'interdépendance des nations du monde et signale que l'époque des nations complètement autonomes est finie :

*[The League of Nations'] success as a league of peace must depend upon the spirit in which [words] are converted into deeds...*

*No nation in future can live for itself or unto itself. The changes of the nineteenth century have brought the peoples of the world more closely together, and have made them more dependent on one another ; and succeeding changes are likely to make this dependence stronger still. We are all makers one of another<sup>17</sup>.*

Le succès de la Société des Nations doit dépendre de l'esprit dans lequel ses paroles sont converties en actes. [...] À l'avenir aucune nation ne peut vivre ni pour elle-même ni en elle-même. Grâce aux changements du dix-neuvième siècle, les peuples du monde se sont rapprochés et sont devenus dépendants les uns des autres ; les changements à venir rendront cette dépendance probablement encore plus forte. Nous sommes tous les fabricants les uns des autres.

Ce rapprochement des peuples au nom de la paix est d'autant plus nécessaire que la menace de la guerre n'a pas disparu. Un des détails les plus frappants des manuels aussi bien que des essais d'écolier est le sentiment, déjà perceptible peu de temps après la fin de la guerre, qu'une deuxième guerre est possible, même probable :

*It cannot be claimed that the peace treaty remedied all grievances. As a matter of fact the treaty has within it the seeds of future wars, and the only thing which can save the world from these is the existence of a society of nations co-operating, not for war, but for peace. Such a society will be a living peace treaty in itself, existing to modify and interpret and readjust the one on parchment, so that no wrong may be continued and a swift surgery be available for every fester. Without such a League of Nations the war would be a betrayal of those who died in it, many of them believing — in allied and enemy ranks as well as in our own — that they fought the last of wars. The League of Nations is their memorial — an infinitely better memorial than any of marble or brass<sup>18</sup>.*

On ne peut pas constater que le traité de paix a remédié à tous les griefs. En fait, le traité contient les germes de guerres futures, et la seule chose qui puisse sauver le monde de celles-ci est l'existence d'une société des nations qui coopèrent non pas pour la guerre mais pour la paix. Une telle société sera un traité de paix vivant en lui-même, existant pour modifier, interpréter et régler le traité écrit sur le parchemin, pour qu'aucun mal ne puisse persister et qu'une chirurgie rapide soit disponible pour chaque blessure qui suppure. Sans une telle Société des Nations la guerre serait une trahison de ceux qui y ont trouvé la mort, dont plusieurs croyaient — dans les rangs des alliés et de l'ennemi non moins que dans les nôtres — qu'ils se battaient dans la dernière de toutes les

17. F.W. TICKNER, *Stories of World History*, 1925, p. 269-270.

18. Harry COOPER, *How the Empire Grew...*, 1922, p. 144-146.

guerres. La Société des Nations est leur Mémorial — un mémorial infiniment meilleur que ceux en marbre ou en laiton.

### 3 La Société des Nations dans les écrits des Jeunes

Donc, l'enseignement principal, répété à plusieurs reprises dans ces manuels, est que la Société des Nations représente le meilleur espoir pour la paix, mais à condition qu'elle reconnaisse combien elle doit à l'exemple de l'Empire, et qu'elle essaie de trouver un équivalent des liens de sang et d'identité commune qui — à en croire ces auteurs — animaient et liaient l'Empire britannique et auxquels il devait son succès et sa puissance.

Quand on passe des manuels aux élèves, que trouve-t-on dans les essais qu'ils ont écrits pour la RCS? À noter le nombre suivant de candidatures dans la période 1922-1926 :

An	Classe A	Classe B	Classe C	Total
1922	77	248	293	618
1923 (chiffres non disponibles)	x	x	x	x
1924	189	213	387	789
1925	84	145	169	398
1926	73	92	136	301

Provenance : Cambridge University Library, Royal Commonwealth Society.

Les pays représentés par les candidatures gagnant soit un prix soit une mention honorable, étaient les suivants :

An	Classe A		Classe B		Classe C	
1922	Roy.-Uni Inde	10 1	Roy.-Uni N.-Z.	4 2	Roy.-Uni N.-Z.	5 1
1923	Roy.-Uni Inde	6 1	Roy.-Uni Rhod. du S.	2 3	Roy.-Uni Rhod. du S.	4 1
1924	Roy.-Uni N.-Z. Kenya Jamaïque Af. du S.	9 6 1 1 1	Roy.-Uni N.-Z. Rhod. du S. Inde	11 1 1 1	Roy.-Uni Rhod. du S. Inde N.-Z. Australie	9 3 3 1 1
1925	Roy.-Uni N.-Z.	11 4	Roy.-Uni N.-Z. Rhod. du N. Jamaïque	9 3 1 1	Roy.-Uni	11
1926	Roy.-Uni N.-Z.	6 3	Roy.-Uni N.-Z. Inde	6 2 1	Roy.-Uni Australie	8 1

Provenance : Cambridge University Library, Royal Commonwealth Society.

On voit donc que la grande majorité des gagnants et probablement des candidatures venait du Royaume-Uni, suivi par les colonies « blanches » et anglophones, notamment la Nouvelle-Zélande et les Rhodésie, du Sud et du Nord.

En 1922, la première année pour laquelle nous avons les fiches du concours, les participants des Classes B et C ont écrit leurs essais sur la vie de Nelson et du Général Gordon, deux héros de l'histoire britannique, sujets peut-être peu aptes pour un message de paix et de l'internationalisme. En effet, dans un des essais sur la vie de Nelson, on trouve :

*When the Albemarle was paid off, Nelson visited France to learn the language. In a letter home he wrote, « I hate their country and their manners. » He never changed this view to the day of his death.*

*Charlotte B. Rose (Liverpool) First Prize, Class B, 1922<sup>19</sup>.*

Quand le Albemarle fut remboursé, Nelson visita la France pour apprendre la langue. Dans une lettre à sa famille il a écrit : « Je déteste leur pays et leurs mœurs. » Il n'a jamais changé d'opinion jusqu'au jour de sa mort.

*Charlotte B. Rose (Liverpool) Premier Prix, Classe B, 1922.*

Mais ces récits patriotiques reflètent une foi profonde dans le rôle bienfaisant joué par l'empire et ses personnages héroïques, non seulement pour leur patrie, mais pour l'humanité :

*But [Gordon's] work was not in vain, for « Gordon's Magic Wand » in the able hands of Kitchener and Allenby has worked wonders. Slavery is practically abolished ; British science and British Engineering have made barren and unhealthy tracts of land into successful trading centres, and travel has been made quite easy to all parts. The Equatorial Provinces of the Sudan now have many prosperous British settlements, and native and Englishmen work side by side, while the « Old Flag », emblem of freedom and justice waves peacefully overhead.*

*Bernard Ask, Liverpool, First Prize, Class C, 1922<sup>20</sup>.*

Mais le travail de Gordon n'était pas inutile car sa « baguette magique » dans les mains habiles de Kitchener et d'Allenby a produit des merveilles. L'esclavage est pratiquement aboli ; la science britannique et l'ingénierie ont changé des territoires arides et insalubres en centres de commerce florissants, et voyager dans toutes les directions a été facilité. Les provinces équatoriales du Soudan ont maintenant plusieurs villages britanniques prospères, et l'indigène et l'Anglais travaillent ensemble côte à côte, tandis que le Vieux Drapeau, emblème de la liberté et de la justice, flotte tranquillement au-dessus des têtes.

*Bernard Ask, Liverpool, Premier Prix, Classe C, 1922.*

Les élèves de la Classe A en 1922 devaient écrire sur le principe de l'autonomie pratiquée dans l'Empire. On voit dans l'essai du gagnant l'idéal de l'Empire comme une communauté de nations liées par des intérêts communs, rendu solide par le sentiment de solidarité entre les peuples anglophones et d'origine britannique, contrastant avec l'état confus et turbulent du reste du monde :

---

19. CUL : ARCS/20/1/1.

20. CUL : ARCS/20/1/1.

*The British Empire presents to the greater part of the world an insoluble enigma.... But by far the most important and powerful tie of all is the racial sympathy and unifying loyalty of all the inhabitants of the Dominions. The confusion and turmoil of the world during the last few years has taught us the supreme value of this feeling in preserving the integrity of the Empire, and the immense benefits it might confer on the world if it were practically organised. That is the problem of the future as far as the Self-governing Dominions are concerned, to materialise and direct into useful channels this mass of sentiment and latent energy. A hint was given how progress might be made, in the developments at the Peace Conference of 1918-19, and in the proceedings of the Imperial Conference of 1921<sup>21</sup>.*

L'Empire britannique présente au monde une énigme insoluble. [...] Mais le lien de loin le plus important et le plus puissant est la solidarité et la loyauté unificatrices de tous les habitants des Dominions. La confusion et l'agitation du monde pendant ces dernières années nous ont appris la valeur suprême de ce sentiment en ce qui concerne la préservation de l'intégrité de l'Empire et les bénéfices immenses qu'elle pourrait accorder au monde si elle était organisée de façon pratique. Voilà le problème de l'avenir pour les Dominions autonomes : comment faire pour matérialiser et diriger dans des chemins utiles cette masse de sentiment et d'énergie latente ? Une amorce de progrès dans cette direction se trouve dans les développements de la Conférence de Paix de 1918-1919 et dans les actes de la Conférence Impériale de 1921.

En fait, cet élève ne voyait en l'autonomie croissante des Dominions aucun problème ou contradiction pour l'Empire. Au contraire, dit-il, plus les Dominions sont autonomes, plus les liens qui attachent l'Empire se renforcent. Il considère que les nations de l'Empire, ou du Commonwealth, ont une réalité plus solide que celle des nouvelles nations de l'Europe créées en 1919 :

*As the Dominions increase in strength and self-reliance, instead of getting more and more impatient of a « foreign yoke », they will realise more and more the benefits of being an integral and active part of the British Commonwealth of Nations. [...] The Empire is bound together ultimately by common interests. When this fact is realised, self-government enables a national link to be substituted for an artificial one, and the bands are more elastic because they depend on sentiment and enlightenment. After all, units of self-government are arbitrary, as was discovered by those who drew up the map of Europe in 1919. Douglas Chandler (Sheffield) First Prize, Class A, 1922<sup>22</sup>.*

Tant que la puissance et l'autonomie des Dominions augmentent, au lieu de devenir de plus en plus impatients d'un « joug étranger », ceux-ci se rendront de plus en plus compte des avantages qu'ils retirent en faisant partie intégrale et active du Commonwealth Britannique des Nations. [...] L'Empire est relié en fin de compte par des intérêts communs. Quand ce fait est ressenti, l'autonomie permet qu'un lien national remplace un lien artificiel, et en plus les attaches sont élastiques parce qu'elles résultent du sentiment et de l'intelligence. Après tout, les unités autonomes sont arbitraires, comme l'ont découvert ceux qui ont dessiné la carte de l'Europe en 1919. Douglas Chandler (Sheffield), Premier Prix, Classe A, 1922.

En 1923 la RCS a précisé pour la Classe A le thème « L'effet probable de la constitution de la Société des Nations sur l'Empire britannique », ce qui permet de voir plus

---

21. CUL : ARCS/20/1/1.

22. CUL : ARCS/20/1/1.

en détail ce que les jeunes ont appris de leurs manuels. On trouve à plusieurs reprises dans les essais l'idée que l'Empire est plus solide que la Société, que l'Empire a une réalité qui ne peut qu'échapper à la Société — non seulement à cause de son manque d'unité linguistique ou ethnique mais parce que, forcément, elle reste à l'étape expérimentale, et on reconnaît — un des manuels le souligne en fait — que les États-Unis n'ont pas voulu suivre l'exemple de leur président et ont rejeté l'adhésion. L'essai gagnant de 1923 a affirmé que la Société, bien que nécessaire et souhaitable, ne pouvait posséder ni la force ni l'esprit de l'Empire :

1923 Classe A

*Subject : The Probable Effect of the Covenant of the League of Nations on the British Empire [The League] has no strength of its own ; it is strong only in so far as its members give it strength.... there is in fact a fundamental distinction between the scope, the powers, and the possibilities of the League, and those of the Commonwealth. The difference is in the first place essentially that between a piece of machinery and a living organism. For the Empire, standing as it does not for dominion and power, but to secure safety and freedom for the peoples who compose it, can find in the League a means of working for a better state of affairs not only in the Empire itself, but in the world as a whole.*

*Ernest H.P. Brown, First Prize, Class A (Taunton School, Somerset<sup>23</sup>).*

1923 Classe A

*Thème : L'effet probable de la convention de la Société des Nations sur l'Empire britannique [La Société] n'a pas de force en elle-même ; elle n'est forte que dans la mesure où ses membres lui prêtent de la puissance. [...] Il existe, en fait, une différence fondamentale entre la portée, les pouvoirs et les possibilités de la Société et ceux du Commonwealth. La différence est, tout d'abord, essentiellement celle qui existe entre un mécanisme et un organisme vivant. Car l'Empire, tout comme il ne représente ni la domination ni le pouvoir, mais qu'il cherche à gagner le salut et la liberté des peuples qui le composent, peut trouver dans la Société un moyen de travailler pour un meilleur état des choses, non seulement dans l'Empire lui-même, mais dans le monde entier.*

*Ernest H.P. Brown, Premier Prix, Classe A (Taunton School, Somerset).*

Il est intéressant de noter que déjà en 1923 cet élève parle de la possibilité d'une seconde guerre et, bien que cette guerre ne soit pas inévitable, il juge que l'efficacité de la Société des Nations pour empêcher cette guerre dépendra de sa volonté de suivre l'exemple de l'Empire :

*Today the old war brewing system remains unassailed. The fuse has been laid, the match applied, and the actual time of the conflagration is only a matter of the length of the fuse. The catastrophe is, however, not inevitable ; war is no necessary part of human affairs. The Empire was the greatest model for the League, let it now be its greatest supporter<sup>24</sup>.*

Aujourd'hui, le vieux système qui sème la guerre reste inattaquable. L'amorce a été préparée, l'allumette a été appliquée, et l'heure exacte de la conflagration n'est qu'une question de la longueur de l'amorce. Cependant, la catastrophe n'est pas inévitable ; la guerre n'est pas une partie nécessaire des affaires humaines. L'Empire était le modèle le plus important pour la Société ; qu'il soit maintenant son soutien le plus sûr.

23. CUL : ARCS/20/1/2.

24. CUL : ARCS/20/1/2.

La gagnante du deuxième prix de la Classe A en 1923 a constaté de façon très claire que la Société des Nations représentait l'expression suprême de l'idée de l'Empire. On note avec surprise, peut-être, qu'en cherchant un exemple d'une guerre en Europe qui n'aurait aucun intérêt pour les nations de l'Empire, elle a imaginé une invasion de la Pologne :

*If England were invaded, the other British democracies would arise to defend her ; but although they have a written obligation to Poland which they have never dreamed of giving to England, they would not, in practice, mobilise a single man for Poland.*

*Christina Hyde, Second Prize, Class A (King Edward's Grammar School, Birmingham<sup>25</sup>).*

Si l'Angleterre était envahie, les autres démocraties britanniques se lèveraient pour la défendre ; mais, bien qu'elles aient une obligation écrite envers la Pologne qu'elles n'imagineraient jamais donner à l'Angleterre, dans la pratique elles ne mobiliseraient pas un seul homme pour la Pologne.

*Christina Hyde, Deuxième Prix, Classe A (King Edward's Grammar School, Birmingham).*

Cet essai pose aussi la question fondamentale : est-ce que la Société des Nations rend inutile ou démodée l'idée de l'impérialisme elle-même ? En effet, l'élève reconnaît que, logiquement, le résultat inévitable de la Société des Nations sera la disparition de l'Empire :

*... the League of Nations is a final consummation of the Idea of Empire, — the British Empire is willing to, and should give way to a world union.... Indeed the inevitable result of a League of Nations is that the British Empire will gradually disappear, will be absorbed in a great world union, and it is on this fact that sceptics base their arguments<sup>26</sup>.*

[...] la Société des Nations est le stade final de l'idée d'Empire — l'Empire britannique est prêt à, et devrait, laisser sa place à une union mondiale. [...]

En effet, le résultat inévitable d'une Société des Nations est que l'Empire britannique va peu à peu disparaître et sera absorbé dans une grande union mondiale, et c'est sur ce fait que les sceptiques appuient leurs arguments. »

Cette élève est consciente d'une contradiction possible entre sa foi en l'Empire et son espoir que la Société des Nations le rendra inutile. Elle va plus loin :

*With the League of Nations, the idea of Imperialism vanishes. There is a complete antagonism between imperialism and internationalism. The two cannot exist together<sup>27</sup>.*

Avec la Société des Nations, l'idée de l'impérialisme disparaît. Il existe un antagonisme complet entre l'impérialisme et l'internationalisme. Les deux ne peuvent pas exister ensemble.

Pendant, malgré la clarté de sa vision et de sa compréhension, elle reste, comme ses camarades, convaincue de la nécessité et l'utilité essentielles de l'Empire, par rapport à la Société des Nations. Elle n'accepte pas que le Commonwealth soit détruit ou

---

25. CUL : ARCS/20/1/2.

26. CUL : ARCS/20/1/2.

27. CUL : ARCS/20/1/2.

rendu superflu, car le Commonwealth est une association, presque une famille, de nations indépendantes, liées par un sentiment même plus fort que l'idée de l'internationalisme.

*The British Empire stands for the same principle as the League of Nations, which is nothing less than making the world into a peaceful home for a united human family. The main difference between the two is that one is a theoretical adventure, while the other has a right to claim experimental value. The League of Nations is a glorious dream ; the British Empire is a solid reality... But it does not necessarily follow from that [the importance of internationalism], that the great British Commonwealth, the English-speaking brotherhood, will be destroyed. At present it is held together chiefly by sentiment, and it would take more than a League of Nations to destroy that sentiment*<sup>28</sup>.

L'Empire britannique représente le même principe que la Société des Nations, à savoir, faire du monde un domicile pacifique pour une famille humaine unie. La différence la plus importante entre les deux est que l'une d'entre elles est une aventure théorique, tandis que l'autre a le droit de faire valoir son expérience. La Société des Nations est un rêve glorieux ; l'Empire britannique est une réalité solide. [...] Mais il ne découle pas nécessairement [du principe de l'internationalisme] que le grand Commonwealth Britannique, la fraternité anglophone, soit détruit. À présent il fonde sa cohésion principalement sur le sentiment, et il faudrait bien plus qu'une Société des Nations pour le détruire.

La distinction entre l'Empire et ses colonies d'une part et le Commonwealth et ses nations autonomes de l'autre a souligné la ressemblance entre la Société des Nations et son « inspiration » impériale, car la Société a organisé ses mandats en trois classes de façon similaire : ceux qui étaient presque prêts pour l'indépendance ; ceux qui seraient prêts après un certain temps ; et ceux — notamment en Afrique — qui ne seraient prêts qu'à très long terme. Cette division était tout à fait semblable à la pratique de l'empire et reflète, peut-être, son empreinte sur la Société. En effet, les élèves signalent souvent dans leurs essais que l'empire domine la Société grâce aux voix accordées à ses dominions autonomes.

En 1924 Londres a accueilli le monde à la Grande Exposition de l'Empire à Wembley, où les visiteurs ont pu visiter les pavillons de tous les coins très divers de l'empire. C'était un grand festival de célébration, le plus grand événement de ce genre dont la capitale ait témoigné depuis la Grande Exposition mondiale de 1851. Pas surprenant, alors, que la RCS ait choisi l'exposition comme thème des essais de l'année suivante. Ceux qui ont visité l'exposition en ont fait des descriptions de ce qu'ils ont vu, mais certains d'entre eux ont parlé de leur espoir pour l'avenir, toujours concentré sur l'empire :

*Class B 1925*

*Subject : Turning Points in British Empire History*

*The greatest and most universal factor for the preservation of peace and sanity to-day, and the sole hope of a world overwhelmed by a chaotic sea of social disorder and unrest, is the British Empire.... the mighty British Empire today, prosperous and self-contained, linked*

---

28. CUL : ARCS/20/1/2.

*by the chains of common interests among the dependencies and national pride of race, is a standing witness to the wisdom and far-sightedness of the statesmen of England at such times of universal disturbance.*

*James Munro Bertram, First Prize, Class B (Waitaki Boys' High School, New Zealand<sup>29</sup>).*

Classe B 1925

Thème : *Les tournants décisifs dans l'histoire de l'Empire britannique*

Le facteur le plus grand et universel de préservation de la paix et du bon sens aujourd'hui, et le seul espoir pour un monde englouti par une mer chaotique de désordre social et de troubles, est l'Empire britannique. [...] L'Empire britannique puissant d'aujourd'hui, florissant et indépendant, lié par les chaînes d'intérêts communs, par les dépendances et par la fierté nationale de la race, est un témoin permanent de la prévoyance des hommes politiques de l'Angleterre au milieu d'une telle période d'agitation universelle. James Munro Bertram, Premier Prix, Classe B (Waitaki Boys' High School, Nouvelle-Zélande).

L'exposition à Wembley a essayé de montrer au monde la solidité et la permanence de l'Empire, un empire qui pourrait garantir la paix. Un essai de la Classe C du concours écrit par un jeune garçon, fils d'ouvrier, dans une école d'un quartier assez pauvre de Londres, a traité avec enthousiasme de l'exposition et du message de paix offert par l'empire :

1925 Class C

Subject : *The British Empire Exhibition*

*The idea of empire is not new — the idea of the British Empire is not new. At the great Conferences of Empire Premiers, at great Empire meetings, and in our teachings of Empire in our schools, it has been emphasised that the British Empire is indeed a League of Nations — that it consists of « many federations of nations inside one great federation, full of peaceable power ».*

*Sidney Charman, First Prize, Class C (Vicarage Lane School, East Ham, London<sup>30</sup>)*

L'idée d'empire n'est pas nouvelle — l'idée de l'Empire britannique n'est pas nouvelle. Aux grandes conférences des premiers ministres de l'Empire, aux grandes réunions de l'Empire, et dans l'enseignement de l'Empire dans nos écoles, on a souligné le fait que l'Empire britannique est en effet une Société des Nations — qu'elle consiste en « plusieurs fédérations de nations dans une grande fédération, pleine de pouvoir pacifique ». Sidney Charman, Premier Prix, Classe C (Vicarage Lane School, East Ham, London)

Cet essai est remarquable parce que non seulement il est d'une qualité linguistique et académique surprenante chez un jeune homme de son âge et de son milieu social, mais encore parce que la RCS a été tellement impressionnée par son effort qu'elle l'a fait taper à la machine et l'a distribué à des personnages importants, dont le premier ministre Stanley Baldwin ; lord Beaverbrook, le « baron » de la presse (il l'a appelé « brillant ») ; le prince de Galles ; le duc d'York son frère ; et le roi et la reine. Le roi Georges V a été ravi de l'essai et son secrétaire particulier a écrit à la RCS pour demander des détails des conditions dans lesquelles il a été composé, en remarquant que :

29. CUL : ARCS/20/1/4.

30. CUL : ARCS/20/1/4.

*Their Majesties were not only interested in this composition but astonished at this boy's powers of expression, historical knowledge and the way in which he marshalled his facts and thought them out. As a literary effort it was worthy of a boy many years his senior*<sup>31</sup>.

Non seulement Leurs Majestés s'intéressaient à cette composition, mais elles s'étonnaient des pouvoirs d'expression de ce garçon, de ses connaissances historiques et de la façon dont il a déployé ses preuves et les a examinées en détail. Cet essai littéraire est digne d'un garçon bien plus âgé que lui.

On a assuré leurs Majestés que l'essai avait été écrit sous les mêmes conditions qu'un examen, surveillé par le directeur de l'école.

## Conclusion

Dans ces manuels et dans ces essais, apparaît une confiance frappante dans le potentiel de l'Empire de garantir la paix aux côtés de la Société des Nations, l'aidant et la dirigeant. Ils reconnaissent la possibilité que l'internationalisme pourrait rendre l'empire obsolète, mais ils font confiance à la cohésion du Commonwealth pour agir contre un agresseur de façon beaucoup plus efficace que si on dépendait exclusivement de la Société des Nations. Mais cette confiance était quand même une illusion, et cette illusion est bien illustrée par l'exposition de Wembley. Les élèves qui la décrivent parlent de la reconstruction passionnante du raid naval sur Zeebrugge en 1917 ; choix curieux parce que l'assaut n'était qu'un succès partiel : il n'était point une victoire définitive. Le nombre de visiteurs à Wembley n'a pas atteint le niveau espéré par les organisateurs, et la section de l'exposition la plus fréquentée n'était pas un des pavillons coloniaux mais le parc d'attractions avec ses « dodgems » — les autos tamponneuses —, grande nouveauté de ce temps-là. Très appréciée aussi était la maison de poupée de la Reine Marie, une sorte d'illusion comme l'exposition elle-même — impressionnante mais éphémère — et on pourrait dire de même de la figurine du prince de Galles fabriquée en beurre. En fin de compte, la confiance qu'on aperçoit dans ces manuels et dans ces essais, une confiance en la paix, en la Société des Nations, et surtout en l'Empire britannique, était mal fondée.

## Références

### *Archives*

Cambridge University Library : Archives de la *Royal Commonwealth Society*.

### *Articles et ouvrages*

FLEURE H.J., Honorary Secretary of the Geographical Association, « The British Empire and the League of Nations », *The Weekly Bulletin of Empire Study*, n° 23, 4 juillet, 1924.

---

31. CUL : ARCS/20/1/4.

- JONES Robert D<sup>r</sup>., Headmaster of Bermondsey Central School, « The British Empire and the League of Nations », *The Weekly Bulletin of Empire Study*, n° 5, 22 février, 1924.
- LANG Sean, « La Guerre des Poètes et des Professeurs : La première guerre mondiale dans les Écoles et les Manuels britanniques », c. 1920-2014. Colloque : *La Grande Guerre des manuels scolaires*, décembre 2014, Montpellier, France, hal-01243649.
- MARSDEN W.E., *The School Textbook : Geography, History and Social Studies*, Londres, Woburn Press, 2001.
- PARIS Michael, *Over the Top : The Great War and Juvenile Literature in Britain*, Westport, Conn./Londres, Praeger, 2004.

### *Manuels scolaires*

- COOPER Harry, *How the Empire Grew : the Story of British Colonialism with a Chapter on the League of Nations*, Londres, Religious Truth Society, 1922.
- LANGLEY Elsa, *The New Law and the Old*, Londres, National Society's Depository, 1924.
- LEATHES Stanley, *The People of England*, Vol. III : *The People on its Trial*, Londres, Wm. Heinemann, 1923.
- MACKINDER H.J. Sir, *The World War and After*, Londres, George Philip and Son, 1924.
- MALDEN H.E., *The Empire Citizen*, Londres, Methuen, 1923.
- PLUNKET Irene, *Citizens of the Empire*, Oxford, Oxford University Press, 1925.
- ROSS Estelle, *Paths of Peace*, Tome I, Oxford, Oxford University Press, 1920.
- TICKNER F.W., *Stories of World History*, Londres, University of London Press, 1925.



# Révision des manuels scolaires et coopération en éducation : le modèle panaméricain durant l'entre-deux-guerres

Samy MESLI

*Université du Québec à Montréal (UQAM), Canada*

Fondée en 1890, au terme de la Conférence de Washington, l'Union panaméricaine (UPA) a posé les bases d'une coopération permanente entre les États américains. Pour la première fois, les pays souverains d'un continent<sup>1</sup> s'associaient dans le cadre d'une organisation internationale, en vue d'intensifier leurs échanges et de pacifier leurs rapports. Un organisme permanent, le Bureau des républiques américaines, était créé à Washington<sup>2</sup>. Au cours de ses trois premières décennies d'existence, l'UPA a étoffé ses activités. Des commissions de travail et des organismes techniques ont été instaurés, comme l'Organisation panaméricaine de la santé, en 1902.

Jusqu'à la première guerre mondiale, l'éducation n'a occupé qu'une place mineure dans les activités de l'UPA. On trouve dans les *Bulletins de l'Union panaméricaine*, diffusés chaque mois, des informations sur les systèmes scolaires nationaux et sur les réformes menées dans les secteurs de l'enseignement et de l'éducation professionnelle, mais il faut attendre la troisième Conférence panaméricaine, tenue à Rio de Janeiro en 1906, pour qu'une résolution soit adoptée, demandant à l'UPA de porter son attention aux questions liées à l'éducation, et particulièrement aux échanges d'étudiants<sup>3</sup>. En 1907, un projet d'Institut pédagogique centroaméricain est adopté par le Guatemala, le Honduras, le Salvador, le Nicaragua et le Costa Rica. Ce centre de formation des maîtres, qui devait accueillir jusqu'à 500 stagiaires, n'a jamais vu le jour<sup>4</sup>.

---

1. Ce qui excluait de facto le dominion britannique du Canada, dont la politique étrangère est contrôlée par Londres jusqu'en 1931 et la proclamation du Statut de Westminster.

2. Sur l'histoire de l'UPA, voir David SHEININ, 2000 ; Gordon CONNELL-SMITH, 1966.

3. José Manuel ESPINOSA, 1976, p. 13.

4. « Convention for the Establishment of a Central American Pedagogical Institute », *The American Journal of International Law*, vol. 2, n° 1/2, 1908, p. 256-259.

L'UPA poursuit ses activités pendant la Grande Guerre, même si les gouvernements décident de reporter *sine die* la cinquième conférence panaméricaine prévue en 1914 au Chili. Le deuxième Congrès scientifique panaméricain, organisé à Washington en janvier 1916, rassemble plus d'un millier d'enseignants, d'universitaires et de recteurs des États-Unis, et près de 200 délégués sud-américains, représentant les vingt-et-un pays du continent<sup>5</sup>. Au cours des débats, plusieurs participants soulignent le besoin de mieux enseigner l'histoire des Amériques<sup>6</sup>. Une résolution, demandant à l'Union panaméricaine d'accentuer ses efforts dans le domaine de l'éducation, est adoptée. Faisant suite à ces revendications, l'UPA instaure, en 1917, un Département de l'éducation. Basé à Washington, il a pour mandats de collecter du matériel pédagogique et de publier une revue sur les théories et les pratiques en éducation. Il devait renseigner les étudiants et les enseignants des États-Unis sur les systèmes éducatifs en vigueur en Amérique du Sud. Il avait également la tâche d'assister les éducateurs et les étudiants sud-américains en visite aux États-Unis<sup>7</sup>.

Malgré les tensions qui émaillent les relations entre Washington et les républiques latino-américaines durant les années 1920, en raison des interventions militaires des États-Unis au Salvador et au Nicaragua, l'UPA continue son travail. En 1923, lors de la Conférence panaméricaine de Santiago du Chili, le *Traité pour éviter et prévenir les conflits* est adopté, posant les bases d'un système de sécurité collective à l'échelle du continent<sup>8</sup>. En 1927, un Institut interaméricain de l'enfance est institué. En 1928, les gouvernements soutiennent la création d'un Institut panaméricain de géographie et d'histoire (IPGH), chargé de stimuler et coordonner les activités de recherche en histoire, en géographie et en cartographie menées dans les différents pays. En 1929 le Bureau de l'éducation voit ses compétences élargies, avec la création d'un service consacré au développement des relations culturelles.

L'Union panaméricaine, pendant les années 1920, a donc été particulièrement active dans les domaines de la culture et de l'éducation, alors que se développent, en Europe, les organismes techniques de la Société des Nations. Après la création de l'Organisation internationale du travail (OIT), en 1919, l'Institut international de coopération intellectuelle (IICI) ouvre ses portes en janvier 1926 à Paris. À la suite de l'adoption par la SDN, en 1925, de la résolution Casarès, l'Institut va encourager les gouvernements à mener des discussions pour procéder à la révision des manuels scolaires. Des initiatives sont menées sur une base régionale, entre les pays scandinaves par l'entremise de l'Association Norden<sup>9</sup>, entre la France et l'Allemagne<sup>10</sup>, ainsi qu'en

---

5. *Proceedings of The Second Pan American Scientific Congress*, Washington, Government Printing Office, 1917, vol. 2, p. IX.

6. Corinne PERNET, 2015, p. 137.

7. James CONCHA ROMERO, 1939, p. 2.

8. Gordon CONNELL-SMITH, 1966, p. 60-61.

9. Thomas NYGREN, « International Reformation of Swedish History Education 1927-1961 : The Complexity of Implementing International Understanding », *Journal of World History*, vol. 22, n° 2, 2011, p. 329-354.

10. Mona SIEGEL, 2004 ; Olivier LOUBES, 2001 ; Rainer BENDICK, 2014, <https://hal.archives-ouvertes.fr>.

Europe de l'Est. Le 20 octobre 1937, l'adoption par la SDN de la Déclaration sur l'enseignement de l'histoire marque un des succès de l'Institut.

Comme l'ont démontré les travaux de Juliette Dumont et de Corinne Pernet, les pays d'Amérique du Sud, en dépit des déceptions suscitées par la SDN, ont joué un rôle important au sein de l'IICI<sup>11</sup>. À la fin des années 1930, dix-neuf délégués sud-américains siègent à l'Institut, et treize pays ont officiellement constitué une commission nationale. Plusieurs États, comme l'Équateur, le Venezuela, la Colombie, le Brésil, le Mexique et le Pérou ont contribué, épisodiquement ou non, au budget de l'organisme<sup>12</sup>. Cet attachement des pays latino-américains pour l'IICI, censé faire contrepoids à la montée de l'impérialisme économique et culturel des États-Unis, va notamment se manifester par leur opposition au projet, soutenu par Washington, de créer un Institut panaméricain de coopération intellectuelle, qu'ils jugeaient trop centralisateur<sup>13</sup>.

Malgré le rejet du Traité de Versailles, les États-Unis ont désigné des délégués pour siéger à l'Institut. En 1933, c'est le pacifiste James T. Shotwell qui est nommé à Paris. Déjà impliqué dans la création de l'OIT et dans les préparatifs de l'accord Briand-Kellogg, Shotwell va collaborer activement à la promotion du désarmement moral avec ses collègues de l'Institut, menant également des campagnes auprès d'universitaires et de recteurs américains<sup>14</sup>.

Actifs au sein des réseaux de l'IICI et de l'UPA, les pays américains ont donc contribué à l'essor important que connaît la coopération intellectuelle transnationale pendant l'entre-deux-guerres<sup>15</sup>. Cette recherche a pour objet d'étudier le développement de la coopération panaméricaine dans le domaine de l'éducation durant l'entre-deux-guerres. Comme nous allons le démontrer en analysant les principales mesures adoptées par les gouvernements lors des conférences de Montevideo, en 1933, et de Buenos Aires, trois ans plus tard, l'Union panaméricaine, par son avant-gardisme et son bilan, constitue la construction la plus avancée en matière de coopération en éducation pendant les années trente.

La première partie de cet article revient sur le mouvement pour la réforme des manuels scolaires, qui reprend avec une vigueur accrue aux États-Unis et dans le reste du continent après la Grande Guerre. Cette mobilisation se concrétise par la création de l'Institut panaméricain de géographie et d'histoire (IPGH) en 1928, et surtout par la signature, en octobre 1933, du premier accord international en matière de manuels scolaires, entre l'Argentine et le Brésil. La *Convention sur l'enseignement de l'histoire*, adoptée en décembre 1933, est ensuite analysée. La dernière partie porte sur la *Convention sur l'orientation pacifiste de l'enseignement public*, votée à l'issue de la Conférence panaméricaine de Buenos-Aires.

---

11. Voir Juliette DUMONT, 2009 ; Corinne PERNET, 2007, p. 121-126.

12. Jean-Jacques RENIOLET, 1999, p. 258.

13. Juliette DUMONT 2015, p. 155-167.

14. Harold JOSEPHSON, 1975.

15. Daniel LAQUA, 2011, p. 227 ; Eckhardt FUCHS, 2007, p. 205-207.

## I La signature des premiers accords bilatéraux de révision des manuels scolaires

À l'instar des initiatives menées en Europe par la Fondation Carnegie<sup>16</sup> et sous l'égide de l'Institut international de coopération intellectuelle, la révision des manuels scolaires, jugés trop belliqueux et nationalistes, fait figure de priorité. Avant la guerre, cette revendication avait été formulée aux États-Unis par des enseignants impliqués au sein du mouvement pacifiste<sup>17</sup>. Fannie Andrews compte parmi les militantes les plus actives. Diplômée en pédagogie, elle fonde en 1907 la *American School Peace League*, à Boston. Avec Ella Lyman Cabot, elle publie en 1914 le manuel *A Course in Citizenship*, qui propose un cours d'instruction civique basé dans une perspective internationaliste, et mettant notamment l'accent sur le règlement pacifique des conflits, le droit des femmes et l'ouverture aux cultures étrangères et à l'immigration<sup>18</sup>. D'autres écoles pour la paix sont constituées, comme la *International School of Peace*, fondée à Boston en 1910 par l'éditeur de manuels scolaires Edwin Ginn<sup>19</sup>.

Actifs pendant la guerre, à l'image de la *American School Peace League* qui mène en 1916 une campagne auprès du principal syndicat d'enseignants pour lutter contre l'implantation de programmes d'entraînements militaires dans les écoles<sup>20</sup>, de nombreux syndicats d'enseignants et organisations universitaires réitèrent au début des années 1920 le besoin de réformer les manuels scolaires, afin d'encourager une orientation pacifiste de l'enseignement. Des pédagogues comme Sidney Bradshaw Fay, Harry Elmer Barnes, Paul Klapper ou John Dewey prennent la tête du « mouvement révisionniste » pour l'étude de la Grande Guerre. Selon Barnes, la trop grande place accordée au nationalisme et au patriotisme dans les manuels scolaires justifiait ce révisionnisme, défini comme « *an honest search for historical truth and the discrediting of misleading myths that are a barrier to peace and goodwill among nations*<sup>21</sup> ».

En 1923, la *World Education Conference for Peace* est organisée à San Francisco à l'initiative du syndicat des enseignants du secteur public, la *National Education Association*. Cette conférence, qui regroupe plus d'une cinquantaine de délégations étrangères, débouche sur la création de la *World Federation of Education Associations* (WFEA). Grâce à une subvention de 25 000 dollars octroyée par l'industriel Raphael Herman, l'organisation débute ses activités et instaure différents comités, dont un chargé de la révision des manuels scolaires<sup>22</sup>. Cette revendication sera portée par d'autres organisations, comme le *American Council on Education* (ACE), qui regroupe des

16. Irish TOMAS, 2016, p. 38-56.

17. Sur le mouvement pacifiste aux États-Unis, voir Cynthia WACHTELL, 2010 ; Charles DE BENEDETTI, 1984.

18. Susan ZEIGER, 2000, p. 52-69.

19. Voir Robert I. ROTBERG, 2007.

20. Susan ZEIGER, 2003, p. 150-179.

21. Cité par Charles F. HOWLETT, Ian HARRIS, 2010, p. 129. Notre traduction : « une recherche honnête de la vérité historique et la dénonciation des mythes trompeurs qui font obstacle à la paix et aux bonnes relations entre les nations ».

22. Harry SMALLER, 2015, p. 96 ; Robert SYLVESTER, 2002, p. 116-117.

associations universitaires, la Campaign Against Militarization in Education (CME) ou la American Association University Women. À l'image de Jane Addams, qui dirige la Women's International League for Peace and Freedom (WILPF<sup>23</sup>), les femmes sont particulièrement actives au sein du mouvement pacifiste. Plusieurs d'entre-elles militent également pour le renforcement des liens avec l'Amérique latine<sup>24</sup>.

En 1923, la cinquième Conférence panaméricaine se tient à Santiago du Chili. Plusieurs recommandations sont formulées par le comité de travail sur la coopération intellectuelle, comme l'instauration de bourses pour favoriser les échanges d'étudiants et de professeurs, et la création de chaires pour l'étude de l'espagnol, de l'anglais et du portugais. Au cours des discussions, certains délégués proposent de créer un cours sur la « fraternité continentale<sup>25</sup> ».

L'année suivante, le troisième Congrès scientifique panaméricain, organisé à l'université de San Marcos à Lima, souligne à son tour le besoin de procéder à la révision des ouvrages scolaires. Il est proposé de constituer une commission d'historiens pour travailler à la rédaction d'un manuel sur l'histoire des Amériques qui mettrait l'accent sur la solidarité continentale et l'histoire de l'humanité<sup>26</sup>.

Ces revendications poussent les gouvernements à fonder, lors de la Conférence de la Havane en 1928, un Institut panaméricain de géographie et d'histoire (IPGH). Sur une proposition du Mexique, qui présenta un plan détaillé pour un organisme permanent de coopération en matière de géographie et d'histoire, les délégués officialisent la création de l'IPGH. Lors de la première session de l'Institut, en septembre 1929, les représentants de dix-neuf des vingt-et-une républiques de l'Amérique sont présents, pour élire le comité exécutif et adopter les statuts de l'organisme. Ses quartiers généraux, installés à Mexico, allaient abriter une bibliothèque, une cartothèque et une salle de revues<sup>27</sup>.

Fonctionnant grâce à une contribution financière annuelle des pays membres, l'Institut était chargé de stimuler et de coordonner les activités de recherche en histoire, en géographie et en cartographie, des disciplines encore embryonnaires dans les pays d'Amérique centrale et qui vont rester l'apanage des militaires pendant de nombreuses années<sup>28</sup>. Parmi ses mandats figuraient la constitution d'une banque de cartes et de documents d'archives relatifs à l'histoire de l'Amérique, ainsi que la diffusion de publications scientifiques à travers le continent. Enfin, l'Institut pouvait, à la demande de gouvernements, mener des études pour clarifier les problèmes relatifs au tracé des frontières<sup>29</sup>. Pendant ses premières années d'existence, l'Institut panaméricain de géographie et d'histoire met sur pied des comités de travail, afin d'élargir l'éventail des disciplines étudiées. Il organise également des rencontres scientifiques, tendant ainsi à renforcer les liens au sein de la communauté universitaire.

23. Louise W. KNIGHT, 2005 ; Catherine FOSTER, 1989.

24. Voir Dina BERGER, 2018, p. 38-61 ; Megan THRELKELD, 2014.

25. Corinne PERNET, 2015, p. 137.

26. *Ibidem*.

27. Leo Stanton ROWE, 1931, p. 248.

28. Henri DORION, 1961, p. 283.

29. Pierre TARDI, 1947, p. 207.

Comme aux États-Unis, plusieurs groupes d'enseignants et d'universitaires sud-américains militent pour la correction des ouvrages scolaires. En 1928, l'Organisation internationale des instituteurs d'Amérique latine adopte une motion en ce sens, imitée trois ans plus tard par le congrès des universités sud-américaines, organisé à Montevideo. Des associations d'historiens demandent la tenue d'études sur les ouvrages scolaires en circulation, lors du congrès d'histoire de Bogota en 1930, et lors des congrès de l'histoire nationale tenus à Montevideo en 1928 et à Rio de Janeiro trois ans plus tard<sup>30</sup>.

La première initiative officielle revient au gouvernement uruguayen, qui propose, en 1929, aux autorités de l'Argentine et du Brésil l'ouverture de discussions pour mener une étude de leurs manuels scolaires, dans le but de recenser et d'éliminer les passages jugés inamicaux à l'égard des pays voisins<sup>31</sup>. Ces échanges aboutissent à la signature, le 10 octobre 1933 à Rio de Janeiro, de la *Convention entre l'Argentine et le Brésil pour la révision des manuels d'histoire et de géographie*. Dans son préambule, le texte affirme que les deux gouvernements, désireux de renforcer leurs liens, étaient convaincus « que cette amitié se resserrera davantage par la connaissance parfaite qu'auront les nouvelles générations tant de la géographie que de l'histoire de leurs pays respectifs, étant expurgés des textes d'enseignement ces topiques qui rappellent les passions des époques passées, quand n'avaient pas encore été parfaitement consolidés les fondements de leurs nationalités<sup>32</sup> ».

À cette fin, ils s'engageaient à entamer une révision de leurs manuels d'histoire et de géographie, dans le but de supprimer les passages qui pourraient contribuer « à exciter dans l'esprit sans défense de la jeunesse l'aversion de tout autre peuple américain ». Il était également convenu de procéder à une révision périodique des ouvrages, afin de les « mett[re] d'accord avec les statistiques les plus modernes » et présenter ainsi une image aussi juste que possible de la richesse et des capacités de production des pays du continent<sup>33</sup>. Enfin, le dernier article de la convention spécifiait que cet accord était ouvert à tout autre État qui souhaitait y adhérer.

Premier accord international conclu en matière de révision des ouvrages scolaires, la convention entre le Brésil et l'Argentine a rapidement servi de modèle. Le 28 décembre 1933, une deuxième entente est signée à Rio de Janeiro, par les ministres des Affaires étrangères du Mexique et du Brésil, et ces textes vont constituer la base de la *Convention sur l'enseignement de l'histoire* adoptée à Montevideo. Cet accord va également avoir une portée internationale puisqu'en 1934, le Comité international de coopération intellectuelle demande à l'IICI de procéder, à partir de l'exemple fourni par l'Argentine et le Brésil, à la rédaction de modèles-types d'accords bilatéraux, censés aider les gouvernements désireux de mener des discussions dans le domaine des manuels scolaires<sup>34</sup>.

---

30. UNESCO, 1949, p. 101.

31. Juliette DUMONT, 2009, p. 126-130.

32. UNESCO, *op. cit.*, 1949, p. 101.

33. *Ibidem*.

34. *Ibid.*, p. 104.

## 2 La Conférence panaméricaine de Montevideo en 1933

Dès son élection en 1932, le président démocrate Franklin Delano Roosevelt avait annoncé son intention de rompre avec les traditions interventionnistes de ses prédécesseurs, pour instaurer une politique de « bon voisinage » avec les pays américains<sup>35</sup>. La septième Conférence panaméricaine, organisée dans la capitale uruguayenne du 3 au 26 décembre 1933, va donner l'occasion à l'administration Roosevelt de poser un geste important, avec l'adoption de la *Convention sur les droits et les devoirs des États*.

Durant la conférence, ouverte pour la première fois à des représentants de la SDN et à des observateurs européens, venus d'Espagne et du Portugal<sup>36</sup>, de nombreux thèmes sont abordés. La guerre que se livrent la Bolivie et le Paraguay depuis juin 1932 pour le contrôle de la région du Chaco, suspectée d'abriter du pétrole, monopolise une partie des débats. Plusieurs conventions pionnières sont signées en matière de droit, notamment sur le régime d'extradition et sur la nationalité de la femme, interdisant toute différence de traitement entre les femmes et les hommes.

L'événement le plus important reste la signature, le 26 décembre, de la *Convention sur les droits et les devoirs des États*. Le texte, adopté à l'unanimité, consacre l'inviolabilité des États, leur égalité devant la loi et le principe de non-intervention dans les affaires intérieures et extérieures d'un pays. La Convention de Montevideo, reconnue par ailleurs pour définir en droit international les quatre critères qualifiant un État souverain — être peuplé en permanence, contrôler un territoire défini, être doté d'un gouvernement et être apte à mener des relations internationales —, garantissait le respect de la pleine souveraineté des États du continent, marquant ainsi l'abandon par Washington de sa politique d'intervention en Amérique centrale. Quelques semaines après la conférence, le président Franklin Roosevelt confirmera cet engagement, en déclarant que la politique étrangère américaine s'opposait désormais « aux interventions armées<sup>37</sup> ».

La conférence de Montevideo permet également la signature d'une *Convention sur l'enseignement de l'histoire*. Faisant écho aux débats menés l'année précédente à Genève lors de la Conférence sur le désarmement moral, ainsi qu'à l'assemblée de la SDN, qui propose en 1933 un projet de convention internationale de désarmement moral élaboré par l'IICI<sup>38</sup>, l'accord affirme dans son préambule qu'il convenait d'ajouter « à l'organisation politique et juridique de la paix, le désarmement moral des peuples, par le moyen de la révision des manuels scolaires<sup>39</sup> ».

Le texte reprend pour partie les dispositions de l'accord conclu quelques semaines plus tôt entre l'Argentine et le Brésil. Le premier article affirme le besoin de réviser les manuels d'enseignement pour en éliminer « tout ce qui pourrait susciter de l'aversion

35. Voir Mary E. STUCKEY, 2013 ; Bryce WOOD, 1961.

36. Herbert WRIGHT, 1934, p. 100.

37. Cité par Gordon CONNELL-SMITH, 1977, p. 194 ; William E. LEUCHTENBERG, 1963, p. 203-210.

38. Elly HERMON, 1989, p. 32.

39. « Convention on the Teaching of History », *The American Journal of International Law*, vol. 28, n° 2, 1934, p. 71.

pour un autre pays américain dans l'esprit immature de la jeunesse ». Il est ensuite demandé aux gouvernements de procéder sur une base périodique à la révision des ouvrages pour les mettre à jour en se basant sur les statistiques et informations les plus récentes.

Le troisième article propose la création d'un Institut de l'enseignement de l'histoire des républiques américaines. Cet organisme, qui ne sera toutefois jamais créé, devait siéger à Buenos Aires et avait pour mission de coordonner les initiatives menées dans les différents États pour la révision des manuels. Les objectifs énoncés dans les statuts de l'Institut sont nombreux, et particulièrement intéressants. Il est prévu, tout d'abord, que chaque République encourage l'enseignement de l'histoire des autres nations américaines, mais aussi l'histoire de l'Espagne, du Portugal, de la Grande-Bretagne et de la France ainsi que de tout autre État non américain dans la mesure où elle constitue un intérêt pour l'histoire de l'Amérique.

Une série de mesures vise les manuels scolaires. Il est demandé aux autorités de retirer de leurs programmes et ouvrages d'histoire « les références inamicales à d'autres pays », les « comparaisons ennuyeuses entre les personnages historiques nationaux et étrangers », « les commentaires rabaisants et offensants sur les autres États », ainsi que « les erreurs ayant été dissipées grâce à la critique historique ».

Pour traiter des guerres et des conflits entre les nations, l'accord préconisait que la narration des événements militaires se fonde sur des faits reconnus, et ne fasse pas l'objet d'exposés haineux ou déformés. De plus, le récit des victoires ne devait pas conduire à dénigrer et dresser un portrait négatif du peuple vaincu.

Souhaitant que « l'esprit belliciste soit réduit dans les manuels d'histoire » au profit de l'étude de la culture des peuples, un article recommandait de souligner les progrès et le « développement universel de chaque pays, réalisés avec l'apport d'étrangers et grâce aux autres nations ». Enfin, le texte encourageait les programmes scolaires à mettre l'accent sur tout ce qui pouvait « contribuer de façon constructive à la compréhension et à la coopération entre les pays américains<sup>40</sup> ».

Par le détail de ses propositions et ses objectifs ambitieux, et sa volonté de s'inscrire dans une perspective internationaliste, la *Convention sur l'enseignement de l'histoire*, signée en 1933, constitue un texte avant-gardiste en matière d'éducation pour la paix. Faute de pouvoir signer la convention, puisque le domaine de l'éducation relève de la juridiction des États, et non du gouvernement fédéral, la délégation américaine déclara que les États-Unis « saluaient chaleureusement cet accord et souhaitaient affirmer leur plus grande sympathie à toutes les mesures portant sur l'enseignement de l'histoire des nations américaines, particulièrement dans le sens de la purification des textes, de la correction des erreurs, de la suppression des biais et préjugés, et de l'élimination des éléments qui pourraient engendrer de la haine entre les nations<sup>41</sup> ».

---

40. « Convention on the Teaching of History », *The American Journal of International Law*, vol. 28, n° 2, 1934, p. 73.

41. *Ibid.*, p. 74.

### 3 La Conférence pour le maintien de la paix en décembre 1936

Deux ans après la conférence de Montevideo, le président Roosevelt manifesta le souhait de rencontrer ses homologues américains, afin d'aborder la question du maintien de la paix sur le continent. Après les tensions provoquées par l'annexion de la Mandchourie par les troupes japonaises, la guerre de conquête menée par l'Italie en Éthiopie avait poussé le Congrès américain à adopter en août 1935 la Loi sur la neutralité, visant à interdire la livraison d'armes aux belligérants. En Amérique du Sud, Roosevelt déplorait les ravages causés par la guerre du Chaco entre la Bolivie et le Paraguay, un conflit qui avait fait plus de 100 000 victimes.

Le 30 janvier 1936, le président Roosevelt fait parvenir une lettre à tous les chefs d'état américains, en leur proposant que la capitale argentine soit l'hôte d'une conférence extraordinaire, consacrée à la recherche du maintien de la paix sur le continent. La guerre du Chaco désormais terminée, Roosevelt estimait le contexte propice à des discussions pour trouver un moyen d'éviter les conflits armés, et « servir ainsi de manière pratique la cause d'une paix permanente dans l'hémisphère américain », que ce soit par la ratification d'accords déjà négociés, par l'amendement de structures existantes ou par la création de nouveaux instruments destinés à la paix. Ces discussions, concluait-il, allaient permettre de faire avancer « la cause de la paix dans le monde », et viendront « compléter et renforcer les efforts de la Société des Nations et des autres organisations de maintien de la paix existantes ou futures en vue de prévenir la guerre<sup>42</sup> ».

Officiellement inaugurée à Buenos Aires le 1<sup>er</sup> décembre 1936, en présence du président Roosevelt, la Conférence interaméricaine pour le maintien de la paix s'appuie sur les résolutions préparées par les six commissions de travail, consacrées respectivement à l'organisation de la paix, à la neutralité, à la limitation des armements, aux problèmes juridiques, aux relations économiques et à la coopération intellectuelle<sup>43</sup>. Les débats portant sur la neutralité du continent aboutissent à la signature de la *Convention pour le maintien, la préservation et le rétablissement de la paix*, par laquelle les États américains s'engageaient à se consulter entre eux dans le but de trouver et d'adopter des méthodes de coopération pacifique. Le gouvernement des États-Unis réitéra également son engagement de respecter la souveraineté et la politique étrangère des pays voisins.

Dans le domaine de l'éducation, la *Convention sur l'orientation pacifiste de l'enseignement public* est adoptée. « Pour réaffirmer la confiance réciproque entre les nations du continent et compléter l'organisation politique et juridique de la paix, il est nécessaire d'établir un certain nombre de règles internationales pour l'orientation pacifiste des peuples comme l'un des aspects essentiels de l'œuvre si vaste du désarmement moral et matériel<sup>44</sup> », affirme le texte, ajoutant « que le bon résultat des mesures qui

42. U.S. Department of State, Publication 1983, *Peace and War : United States Foreign Policy, 1931-1941*, Washington, U.S. Government Printing Office, 1943, p. 310-312.

43. Charles G. FENWICK, 1937, p. 202.

44. « Convention Concerning the Peaceful Orientation of Public Instruction », *The American Journal of International Law*, vol. 31, n° 2, 1937, p. 73.

seront prises dans un pays, dans ce but, dépendra en grande partie de l'application d'autres mesures analogues dans les autres pays ».

En vertu de cet accord, les gouvernements s'engageaient à implanter dans leurs établissements d'instruction publique « l'enseignement des principes ayant trait au règlement pacifique des différends internationaux et à la renonciation à la guerre comme instrument de politique nationale, ainsi que des applications pratiques de ces principes ». Pour cela, ils devaient faire préparer par leur administration « des textes ou des manuels pouvant être adaptés à tous les degrés, ainsi que la formation d'un corps d'enseignement, de façon à développer la bonne intelligence, le respect mutuel et l'importance de la coopération internationale. Les personnes chargées de l'enseignement devront se conformer aux principes qui s'y trouveront exprimés ».

L'application de ces mesures était confiée, dans chaque État, à la Commission nationale de coopération intellectuelle. Les commissions avaient également pour mandat de mener « la propagande et la divulgation des services que le cinématographe, le théâtre et la radiodiffusion peuvent prêter à la cause de la bonne intelligence internationale », ainsi que de veiller à « l'étude et à l'application de tous autres moyens susceptibles d'accroître l'esprit de tolérance, d'équité et de justice entre les nations<sup>45</sup> ». À la fin de chaque année, les commissions devaient faire parvenir au bureau de l'Union panaméricaine de Washington et à l'Institut international de coopération intellectuelle de Paris, un rapport détaillé sur les mesures prises dans leur pays pour la mise en œuvre de la convention.

La conférence de 1936 a également marqué une avancée dans le domaine culturel, avec la signature de plusieurs accords. Parmi eux, la *Convention en vue d'encourager les relations culturelles interaméricaines* propose d'implanter des échanges d'instituteurs. Dans son préambule, le texte indique qu'une « plus grande connaissance et compréhension des peuples et des institutions des pays représentés ainsi qu'une plus étroite solidarité d'éducation sur le continent américain sont propices » au maintien de la paix sur le continent, et conclut que l'atteinte de ce but serait facilitée « d'une manière appréciable par l'échange de professeurs, d'instituteurs et d'étudiants entre les pays américains et par la stimulation de relations plus étroites entre les organismes sans caractère officiel qui contribuent à modeler l'opinion publique<sup>46</sup> ».

La convention demande aux gouvernements d'instaurer des bourses afin d'offrir l'opportunité à des instituteurs et des étudiants diplômés d'effectuer un séjour dans une école normale à l'extérieur de leur pays. Il était prévu que chaque État dresse annuellement une liste de cinq candidats, qui était transmise à chacun des autres gouvernements. Deux personnes étaient sélectionnées, et recevaient pendant un an une bourse pour se rendre, lors des périodes normales de vacances, dans une institution d'enseignement supérieur de leur propre territoire ou dans un pays voisin.

La rencontre de Buenos-Aires, qui a eu un certain retentissement sur la scène internationale, marque une belle réussite pour l'UPA. Outre les progrès réalisés en matière

45. *Ibid.*, p. 74.

46. « Convention for the Promotion of Inter-American Cultural Relations », *The American Journal of International Law*, vol. 31, n° 2, 1937, p. 69.

du maintien de la neutralité du continent, la *Convention sur l'orientation pacifiste de l'enseignement public* démontre encore une fois le progressisme dont font preuve les États américains, en s'engageant à promouvoir dans leurs programmes scolaires les valeurs portées par l'internationalisme et la recherche de la paix. La convention est entrée en vigueur le 17 juin 1936, et sera officiellement ratifiée par huit États du continent<sup>47</sup>. En 1938, lors de la conférence panaméricaine de Lima, les gouvernements réitéreront leurs engagements en matière d'éducation.

## Conclusion

Comme le démontrent la signature de la *Convention sur l'enseignement de l'histoire*, à Montevideo, et l'adoption, trois ans plus tard, de la *Convention sur l'orientation pacifiste de l'enseignement public*, les États américains ont été particulièrement actifs et, à bien des égards, précurseurs en matière de coopération en éducation.

Répondant à la mobilisation croissante de nombreux groupes, de pacifistes, de scientifiques, d'enseignants, à l'échelle du continent, l'Argentine et le Brésil ont créé un précédent, en signant en octobre 1933 le premier accord international consacré à la révision des manuels scolaires. Ce geste a marqué une avancée significative pour la coopération en éducation. Deux mois plus tard, une entente du même type était paraphée entre le Mexique et le Brésil. Ces textes ont servi de référence pour la préparation de la convention adoptée lors de la conférence de Montevideo, mais également pour l'IICI, qui s'est inspiré du travail accompli par les gouvernements sud-américains.

Signée en décembre 1933 par les dix-sept républiques sud-américaines présentes en Uruguay, et saluée chaleureusement par États-Unis, la *Convention sur l'enseignement de l'histoire* a permis de généraliser le processus de révision des manuels scolaires à l'ensemble du continent. Cet accord se distingue surtout par ses propositions, qui démontrent une réflexion poussée sur les objectifs en matière de correction des manuels scolaires ainsi que sur le traitement des conflits, et par ses recommandations, en désirant notamment souligner les apports étrangers au développement de chaque nation. En 1936, la *Convention sur l'orientation pacifiste de l'enseignement public* réaffirme les idéaux pacifistes qui guident la coopération, et souligne le besoin de les inculquer, dans chaque pays, aux enseignants et aux jeunes générations, par le biais de programmes et de manuels scolaires prônant « la renonciation de la guerre comme instrument de politique nationale ».

Ce volontarisme des États américains tranche avec l'inertie qui prévaut en Europe où, malgré les efforts de la SDN, qui soumet aux pays membres la *Déclaration sur l'enseignement de l'histoire* en octobre 1937, les cas de collaborations restent peu nombreux. La Tchécoslovaquie a conclu des accords culturels avec la Suède, en janvier 1936, et avec les Pays-Bas en mai 1937, dont certains chapitres traitent de la révision des manuels scolaires. La Pologne a signé des ententes du même type avec la Roumanie en 1936,

---

47. Le Brésil, la Colombie, la République dominicaine, l'Équateur, la Guatemala, le Honduras, le Mexique et Panama. Voir Edmund Jan OSMANZYK, 2003, p. 910.

puis avec la Finlande deux ans plus tard. En 1937, la Hongrie, la Finlande et l'Estonie ont ratifié une série d'accords de coopération intellectuelle, s'engageant notamment à mettre sur pied des commissions bilatérales pour procéder à l'examen des ouvrages scolaires<sup>48</sup>.

Malgré ses échecs, comme le projet avorté de l'Institut de l'enseignement de l'histoire des républiques américaines, et même si son bilan reste à faire, afin d'analyser l'impact des échanges réalisés lors des Congrès scientifiques panaméricains et sous l'égide des institutions de l'UPA, et notamment de l'Institut panaméricain de géographie et d'histoire qui demeure actif quatre-vingt-dix ans après sa fondation, la coopération développée par les pays américains a démontré un incontestable dynamisme pendant les années 1930. Par son avant-gardisme et son attachement aux valeurs du pacifisme et de l'égalité, entre les nations mais aussi entre les hommes et les femmes, par son désir d'ouverture et de collaboration avec l'IICI, l'UPA constitue sans doute le modèle de référence en matière de coopération en éducation durant l'entre-deux-guerres. Cette collaboration s'est poursuivie après la seconde guerre mondiale, dans le cadre de l'Organisation des États américains, créée en 1948.

## Bibliographie

- BENDICK Rainer, « Enseigner la Grande Guerre en France et en Allemagne. Le différend franco-allemand sur la guerre a disparu, les malentendus persistent », Actes du colloque *La Grande Guerre des manuels scolaires*, Montpellier, 2014, <https://hal.archives-ouvertes.fr>.
- BERGER Dina, « Raising Pan Americans : Early Women Activists of Hemispheric Cooperation, 1916-1944 », *Journal of Women's History*, vol. 27, n° 1, 2018.
- CONCHA ROMERO James, *The Work Of The Pan American Union In The Field Of Inter-American Cultural Relations*, Washington, Pan American Union, 1939.
- CONNELL-SMITH Gordon, *Los Estados Unidos y la América Latina*, México, Fondo de Cultura Económica, 1977. CONNELL-SMITH Gordon, *The inter-American System*, London, Oxford University Press, 1966.
- DE BENEDETTI Charles, *The Peace Reform in American History*, Bloomington, Indiana University Press, 1984.
- DORION Henri, « L'Institut Panaméricain de Géographie et d'Histoire », *Cahiers de géographie du Québec*, vol. 5, n° 10, 1961.
- DUMONT Juliette, *Le Brésil et l'Institut international de Coopération intellectuelle (1924-1946) : le pari de la diplomatie culturelle*, Paris, Éditions de l'IHEAL, 2009.
- DUMONT Juliette, « Latin America at the Crossroads : The Inter-American Institute of Intellectual Cooperation, the League of Nations and the Pan American Union », in MCPHERSON Alan, WEHRLI Yannick (dir.), *Beyond Geopolitics : New Histo-*

---

48. UNESCO, 1949, p. 106-110.

- ries of Latin America at the League of Nations*, Albuquerque, University of New Mexico Press, 2015.
- ESPINOSA José Manuel, *Inter-American Beginnings of US Cultural Diplomacy, 1936-1948*, Washington, Department of State, Bureau of Educational and Cultural Affairs, 1976.
- FENWICK Charles G, « The Inter-American Conference for the Maintenance of Peace », *The American Journal of International Law*, vol. 31, n° 2, 1937.
- FOSTER Catherine, *Women for all seasons : The story of the Women's International League for Peace and Freedom*, Athens, University of Georgia Press, 1989.
- FUCHS Eckhardt, « The Creation of New International Networks in Education : The League of Nations and Educational Organizations in the 1920s », *Paedagogica Historica*, vol. 43, n° 2, 2007.
- HERMON Elly, « Le désarmement moral, facteur dans les relations internationales pendant l'entre-deux-guerres », *Guerres Mondiales*, n° 156, 1989.
- HOWLETT Charles F, Harris Ian, « Books, not Bombs. Teaching Peace since the Dawn of the Republic », *Charlotte, Information Age*, 2010.
- IRISH Tomas, « Peace through history? The Carnegie Endowment for International Peace's inquiry into European schoolbooks, 1921-1924 », *History of Education*, vol. 45, n° 1, 2016.
- JOSEPHSON Harold, *James T. Shotwell and the Rise of Internationalism in America*, Rutherford, Fairleigh Dickinson University Press, 1975.
- KNIGHT, Louise W., *Citizen : Jane Addams and the Struggle for Democracy*, Chicago, Chicago University Press, 2005.
- LAQUA Daniel, « Transnational Intellectual Cooperation, the League of Nations and the Problem of Order », *Journal of Global History*, vol. 6, n° 2, 2011.
- LEUCHTENBERG William E., *Franklin D. Roosevelt and the New Deal, 1932-1940*, Harper Perennial, New York, 1963.
- LOUBES Olivier, *L'École et la Patrie. Histoire d'un désenchantement 1914-1940*, Paris, Belin, 2001.
- NYGREN Thomas, « International Reformation of Swedish History Education 1927-1961 : The Complexity of Implementing International Understanding », *Journal of World History*, vol. 22, n° 2, 2011.
- OSMANCZYK Edmund Jan, *Encyclopedia of the United Nations and International Agreements : G to M*, Abingdon, Taylor & Francis, 2003.
- PERNET Corinne, « Culture as Policy : Cultural Exchanges between Europe and Latin America in the Interwar Period », *Puente@Europa*, vol. 5, n° 3/4, 2007.
- PERNET Corinne, « *In the Spirit of Harmony? The Politics of (Latin American) History at the League of Nations* », in. MCPHERSON Alan, WEHRLI Yannick (dir.), *Beyond*

- Geopolitics : New Histories of Latin America at the League of Nations*, Albuquerque, University of New Mexico Press, 2015.
- RENIOLET Jean-Jacques, *L'Unesco oubliée. La Société des Nations et la coopération intellectuelle (1919-1946)*, Paris, Publications de la Sorbonne, 1999.
- ROTBURG Robert I., *A leadership for peace : How Edwin Ginn tried to change the World*, Stanford, Stanford University Press, 2007.
- ROWE Leo Stanton, « L'œuvre de l'Union Panaméricaine depuis 1928 », *L'Esprit International*, vol. 18, 1931.
- SHEININ David, *Beyond the Ideal : Pan Americanism in Inter-American Affairs*, Westport, Greenwood Press, 2000.
- SIEGEL Mona, *The Moral Disarmament of France : Education, Pacifism, and Patriotism, 1914-1940*, Cambridge, Cambridge University Press, 2004.
- SMALLER Harry, « An Elusive Search for Peace : the Rise and Fall of the World Federation of Education Associations (WFEA), 1923-1941 », *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation*, vol. 27, n° 2, 2015.
- STUCKEY Mary E., *The Good Neighbor : Franklin D. Roosevelt and the Rhetoric of American Power*, East Lansing, Michigan State University Press, 2013.
- SYLVESTER Robert, « Mapping International Education. A Historical Survey 1893-1944 », *Journal of Research in international education*, vol. 1, n° 1, 2002.
- TARDI Pierre, « La troisième assemblée générale de l'Institut panaméricain de géographie et d'histoire », *Bulletin géodésique*, vol. 5, n° 1, 1947.
- THRELKELD Megan, *Pan American Women : U.S. Internationalists and Revolutionary Mexico*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 2014.
- UNESCO, *A handbook for the improvement of textbooks and teaching materials as aids to international understanding*, Paris, UNESCO, 1949.
- WACHTEL Cynthia, *War No More : The Antiwar Impulse in American Literature, 1861-1914*, Baton Rouge, State University Press, 2010.
- WOOD Bryce, *The Making of the Good Neighbor Policy*, New York, Columbia University Press, 1961.
- WRIGHT Herbert, « The Montevideo Conference and organization for Peace », *World Affairs*, vol. 97, n° 2, 1934.
- ZEIGER Susan, « Teaching Peace : Lessons from a Peace Studies Curriculum of the Progressive Era », *Peace & Change*, vol. 25, 2000.
- ZEIGER Susan, « The Schoolhouse vs. The Armoury : US Teachers and the Campaign against Militarism in the schools », *Journal of Women's History*, vol. 15, n° 2, 2003.

# La première guerre mondiale et la démocratisation de l'École en France : l'union sacrée au service de la réforme

Bruno GARNIER

*Professeur des universités, Sciences de l'Éducation,  
université de Corse Pascal Paoli*

## Introduction : guerre mondiale et réforme de l'éducation

Il est banal d'affirmer que les guerres mondiales ont fourni des arguments aux réformateurs de l'école. Plus exactement les guerres mondiales, qui ont modifié des rapports de force entre nations, ont aussi fait prendre conscience du lien entre efficacité de l'éducation publique et prospérité nationale dans le cadre d'une compétition internationale. Un premier exemple, qui se situe à proximité de la fin de ce que les historiens appellent les temps modernes, est la guerre de Sept Ans (1756-1763), que les Anglais dénomment « *French and Indian War* ». Principale guerre du XVIII<sup>e</sup> siècle, s'étant déroulée sur le continent européen mais aussi en Amérique, aux Indes et sur les mers, en impliquant toutes les grandes puissances européennes, cette guerre fut *a posteriori* considérée par les historiens comme la première guerre mondiale<sup>1</sup>. Comme à la fin des deux guerres mondiales du XX<sup>e</sup> siècle, on peut dire qu'à travers les deux traités de paix de 1763, à Paris et Hubertsbourg, la guerre de Sept Ans a redessiné l'Europe et lui a donné un nouveau visage, qui alors devait durer un siècle et demi ; elle se traduisit notamment par un rééquilibrage important des puissances européennes : c'est là qu'est né l'Empire britannique, espace dominateur tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle, et c'est aussi là qu'a presque disparu le premier empire colonial français, espace dominateur mondial des XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles. Or la période qui suivit connut une explosion de projets de réforme de l'éducation (161 livres sur l'éducation ont paru en France entre

---

1. Un colloque avait d'ailleurs traité de cette question, ayant eu lieu les 13-15 novembre 2013 au Musée national de la Marine à Paris, intitulé : « La guerre de Sept Ans : une première guerre mondiale? ».

1763 et 1789), parmi lesquels on peut citer celui de La Chalotais, pour qui l'une des causes de la défaite devait être cherchée dans la mauvaise formation donnée dans les collèges jésuites, sans égard pour l'amour de la patrie et à l'écart des sciences et des technologies alors en plein essor<sup>2</sup> :

Que l'on compare nos Collèges, dont les méthodes sont vicieuses, avec ceux d'Oxford, de Cambridge, de Leyde, de Gottingue, qui ont des Livres élémentaires mieux faits que les nôtres ; on verra qu'il est nécessaire qu'un Allemand et un Anglais soient mieux instruits qu'un Français. [...] Mais quand on mettra nos Mémoires de l'Académie des Sciences, en parallèle avec ceux des Londres, de Leipsick, etc. nos bons Livres avec ceux des Étrangers, on verra qu'un Français qui sera mis de bonne heure sur les bonnes voies, est aussi habile et peut-être mieux instruit qu'un autre ; qu'il a plus d'ordre, de méthode et de goût ; car il faut rendre justice à la Nation Française ; elle sera tout ce qu'elle voudra être, tout ce qu'on voudra qu'elle soit. [...] Une Nation comme la nôtre (je parle du commun de la nation) n'a besoin que d'être instruite. Nous avons une infinité de Livres excellents, peu de Livres classiques et élémentaires. Qu'il en soit fait pour les enfants et pour les ignorants, qu'on laisse ensuite agir le génie, qu'on ne gêne pas la Liberté des esprits, qu'on inspire l'amour de la patrie et du bien public<sup>3</sup>.

De telles remises en question des politiques d'éducation au lendemain d'un conflit majeur particulièrement lourd de connaissances témoignent de ce qu'un conflit militaire de dimension internationale est associé plus largement à une compétition internationale à différents niveaux et sur différents sujets, dont le moindre n'est pas l'éducation, aussi bien la formation des élites que l'éducation du peuple. Un autre lien, encore plus ancien, puisqu'il pourrait s'illustrer par des exemples remontant à l'Antiquité, notamment la guerre du Péloponnèse<sup>4</sup>, associe efficacité et équité de l'éducation dans la phase de prise de conscience de la cruauté du sort réservé aux victimes innocentes, inhérente à toute guerre longue et meurtrière. Durant la guerre de Sept Ans, les réformateurs en éducation cherchèrent à tirer les leçons de la guerre, juste à la fin de la guerre ou immédiatement après l'arrêt des hostilités. Ils pensaient que la société devait être changée par l'éducation de la jeunesse et dans la plupart des projets publiés, cette réforme sociale s'énonçait en termes de dénonciation des inégalités d'éducation de la société d'avant-guerre.

On demande, monsieur, si ces vingt millions d'hommes auxquels vous refusez impitoyablement toute éducation, n'ont pas des devoirs à remplir, et s'il n'est pas important qu'ils les connaissent ? Ces vingt millions d'hommes laissés sans culture, ignorants, et par conséquent insensibles sur leurs devoirs, ne deviendront-ils pas timides, superstitieux, peut-être cruels<sup>5</sup> ?

Pour Jean-Baptiste Crevier, l'instruction de la jeunesse est une affaire d'État parce que l'État seul peut veiller à la diffusion de l'intérêt national dans toutes les couches de la société et adapter l'enseignement des différentes classes de citoyens aux besoins de la

2. GARNIER, 2013.

3. LA CHALOTAIS, 1763, p. 43-44.

4. GARNIER, 2018, p. 18-20.

5. CREVIER, 1763, p. 14.

nation, en temps de paix, mais aussi pour faire face à la guerre. Au plan de la justice, il soutient l'idée que l'instruction est un bien qui doit être partagé équitablement entre les diverses catégories de la population dans l'intérêt général.

## I Union sacrée et éducation démocratique : deux termes associés dès le début de la Grande Guerre

Le lien entre la guerre de 1914-1918 et la réforme des institutions françaises d'éducation dans les discours sur lesquels nous avons travaillé (Garnier 2010) fait apparaître les mêmes problématiques fondamentales qu'au lendemain de la guerre de Sept Ans, mais dans des termes renouvelés et dans un contexte national et international entièrement différent de celui d'une France encore pourvue de castes héréditaires. Dès le début du conflit apparaît un élément singulier : c'est l'idée du peuple uni dans la défense de la patrie, qui doit trouver, une fois la paix revenue, une éducation à la fois juste et efficace. L'union sacrée est un thème majeur apparu dès 1914, que reprirent, comme un argument en faveur d'une école démocratique, les réformateurs de la fin du conflit sous le nom d'école unique.

Si la France a pris sa part de responsabilité dans l'origine même du conflit, notamment en modifiant, à partir de 1912, le sens politique de l'alliance franco-russe, orientée vers l'offensive, et en ayant activement participé à la course aux armements et aux effectifs avec la loi des trois ans en 1913, le gouvernement français a réussi ce tour de force de faire accréditer l'idée que la France allait mener une guerre du droit, une guerre juste qui imposait l'union sacrée de tous les Français, quelles que soient leurs catégories sociales et leurs cultures. Rappelons quelques éléments de contexte. Le 31 juillet 1914, Berlin adresse un ultimatum à la Russie et somme la France de se prononcer. Devant les refus russe et français, le 1<sup>er</sup> août, le Reich déclare la guerre à la Russie. Le 2 août, Berlin somme la Belgique de laisser passer ses troupes et, devant le refus de Bruxelles, viole la neutralité belge. Le 3 août, c'est la déclaration de guerre à la France. Or en ne prenant pas l'initiative de la rupture avec Berlin malgré la déclaration de guerre allemande à la Russie, Paris avait géré très habilement la crise : la diplomatie française, qui n'avait pas su éviter la guerre, avait posé les bases de la victoire future, et Berlin avait d'emblée perdu à la fois l'ascendant géopolitique et sa position morale auprès des neutres, en particulier les États-Unis. L'opinion et les milieux politiques de presque tous les bords, convaincus du bon droit de la France agressée, firent bloc : ce fut l'union sacrée, et finalement, une République que l'on disait fragile, a mieux tenu le choc d'une guerre mondiale que l'impressionnant empire de Guillaume II<sup>6</sup>.

Parallèlement, il convient de mentionner l'influence de l'Institut de France, où se retrouvaient nombre de penseurs, juristes, hommes politiques, représentatif d'une élite de la III<sup>e</sup> République qui contribua à l'élaboration du thème de l'union sacrée. Lors de la rentrée solennelle annuelle des cinq Académies, le 26 octobre 1914, Paul

---

6. SOUTOU, 2016.

Appell, président de l'Académie des sciences, commença par rappeler sa double qualité d'Alsacien et de Strasbourgeois, puis son discours développa l'une des premières justifications de la position de la France en guerre, selon des thèmes qui demeurèrent inchangés jusqu'à la fin du conflit dans les discours officiels : la France, patrie des droits de l'homme, combattait pour les droits de l'humanité, pour la justice, pour la liberté. Elle retrouvait son « rôle séculaire » pour la libération des provinces ou pays annexés contre leur gré depuis le XVIII<sup>e</sup> siècle. Ainsi, la paix future ne reposerait pas uniquement sur un rééquilibrage de l'Europe au détriment du Reich, mais également sur « les garanties essentielles du droit et de la civilisation » (Institut de France 1914). La guerre du droit était donc ainsi proclamée dès octobre 1914.

Comment et quand l'idée de l'union sacrée a-t-elle alimenté les projets de réforme de l'éducation ? Dès les premiers jours du conflit, le 18 août 1914, Paul Fontin, trésorier général du Var, lança par voie de presse l'idée d'un cycle de conférences patriotiques dans toute la France. Gustave Demorgny, jurisconsulte, et Édouard Driault, un agrégé d'histoire, professeur à l'École normale supérieure, répondirent à cet appel. Au lendemain de la victoire de la Marne, le 22 septembre 1914, date anniversaire de la Première République, ce trio fut le noyau du comité Michelet, « Société d'éducation nationale par l'histoire », destiné à œuvrer au maintien de l'unité nationale pendant et après la guerre. Inspirée par le nationalisme révolutionnaire de Michelet, porté par le thème de « la patrie en danger », Valmy, les soldats de l'an II, cet organisme reçut bientôt les encouragements et l'adhésion d'Albert Sarraut, ministre de l'Instruction publique, mais aussi de Louis Liard, d'Ernest Lavisse, de Léon Bourgeois, de Paul Painlevé et de plusieurs anciens ministres de l'Instruction publique<sup>7</sup>. À la Sorbonne, devant les membres de la Ligue de l'Enseignement, les représentants du comité Michelet réclamèrent le lycée gratuit, c'est-à-dire l'accès de l'enseignement secondaire et supérieur pour les enfants méritants de l'école primaire. « Il ne faut pas, disaient-ils, que l'enseignement secondaire demeure réservé aux enfants des riches. Il faut que l'unité nationale s'achève d'abord dans l'éducation<sup>8</sup>. »

Dans leur chronique, les membres du conseil de direction du comité Michelet s'adressaient tout particulièrement aux instituteurs : « C'est à vous surtout que ce bulletin et toute l'œuvre du Comité Michelet sont dédiés. Vous avez entre les mains l'avenir du pays par l'éducation » (Comité Michelet 1914). L'objectif du Comité Michelet était explicitement d'entretenir « l'union sacrée » de tous les Français pour qu'elle survive à la guerre :

Français de tous les partis, de toutes les croyances, si vous voulez que cette union soit durable et féconde ; si vous voulez qu'après avoir assuré la libération du sol, elle prépare à notre patrie une longue période de grandeur et de prospérité ; aidez-nous à maintenir désormais et après la paix la concorde que la guerre a manifestée.

Pour y parvenir, les membres du comité Michelet veulent éduquer les « masses populaires » et ils veulent que l'enseignement de l'histoire transmette à la jeunesse la

---

7. GARNIER 2008a, p. 108-III.

8. Cité par HERRIOT, 1919, p. 130-131.

conscience de la grandeur de la patrie et de ses valeurs. Or cet objectif impose d'envisager une vaste réforme de l'école de la République. Le bulletin recommande à ses lecteurs le dernier ouvrage d'Édouard Driault, l'un des fondateurs du Comité, intitulé *L'Unité française*, où l'auteur préconise « la fusion des classes dès l'école » et « le lycée gratuit<sup>9</sup> ». Le Comité s'intéresse aussi aux méthodes actives d'enseignement, estimant qu'il faut « renouveler notre enseignement trop réservé et trop théorique : on sacrifiera moins à l'imagination, à la mémoire, la faculté d'observation ; on encouragera chez l'élève l'effort personnel et la pensée originale ; on essaiera de mieux comprendre les précoces individualités<sup>10</sup> ». On trouve aussi dans le programme réformateur du comité Michelet le projet de développement des humanités modernes et de l'enseignement technique : « On multipliera le nombre des écoles techniques ; on donnera leur plein essor à l'étude des sciences, à l'étude des langues vivantes, à l'étude de l'histoire et de la géographie. L'enseignement devra valoir surtout par son rôle éducatif » (*ibid.*). Ce vaste projet, qui n'est cependant qu'esquissé, s'inscrit dans un cadre débordant l'enseignement et envisageant un grand programme de décentralisation de l'administration française. On trouvait dans le bulletin du comité Michelet, dès 1915, la figure de rhétorique par laquelle l'égalité des Français dans la tranchée impose de réaliser celle de leurs enfants devant l'instruction :

Danton disait : « Après le pain, l'instruction est le premier besoin du peuple ». Michelet reprend la parole du grand révolutionnaire et il dit : « Quelle est la première partie de la politique ? C'est l'éducation. La seconde ? C'est l'éducation. Et la troisième ? C'est encore l'éducation ». Donnons au peuple, si nous voulons organiser la démocratie, toute l'éducation et toute l'instruction, car ces deux points de vue sont complémentaires : instruction et éducation sont deux sources d'où jaillit le sentiment de la justice sociale. Je crois, Mesdames et Messieurs, qu'au lendemain du jour où les plus humbles citoyens de France se sont offerts en martyrs de la patrie, je crois qu'à l'heure où il est absolument impossible — vous m'entendez bien — de distinguer telle ou telle catégorie de citoyens dans cette course sublime au sacrifice et à la victoire, il serait impie de vouloir qu'après ces temps héroïques, quelques-uns devinssent les bénéficiaires de l'héroïsme de tous, il serait sacrilège de vouloir réserver pour tel ou tel groupement social des avantages ou des privilèges au détriment de la foule qui se bat et qui ne fait pas de campagne de presse<sup>11</sup>.

## 2 Deux thèmes amplifiés par les exemples allemands de la *Bildung* et de l'*Einheitsschule*

Sortis de l'enfer des tranchées avec l'idée d'une « réforme totale » destinée à construire une école démocratique, les Compagnons, un groupe d'universitaires qui n'étaient ni des spécialistes de la science de l'éducation, ni des militants politiques ou syndicaux, produisirent le premier programme complet et global de démocratisation

9. DRIAULT, 1914.

10. Comité Michelet, 1918, p. 280.

11. ERNEST-CHARLES, 1915, p. 12.

de l'école. Et c'est bien ce qu'il y a de nouveau dans *L'Université nouvelle*, la « réforme totale ». Les Compagnons ont accredité l'idée que l'égalité devant l'instruction était impossible sans une réforme de toutes les structures de ce qu'on nommait « l'Université » au sens où nous disons aujourd'hui « le système éducatif ».

Les premiers Compagnons étaient sept officiers réunis durant une période de repos au Grand quartier général de Philippe Pétain au château de Compiègne : Jean-Marie Carré, agrégé de l'Université, chargé de cours de littérature comparée à l'université de Lyon, Pierre Doyen, élève de l'École normale supérieure, Jacques Duval, professeur à l'Université catholique, Albert Girard, professeur agrégé d'histoire au collège Chaptal à Paris, Hyppolite Luc, professeur agrégé de philosophie au lycée d'Alençon (futur directeur de l'enseignement technique), Edmond Vermeil, professeur d'allemand à l'université de Strasbourg et Robert Vieux, élève de l'École normale supérieure. À première vue, on pourrait s'étonner de l'extraordinaire succès que le manifeste des Compagnons allait rencontrer bientôt, car il ne disait rien de réellement neuf. Leur grande idée, c'est la fondation de l'école unique et prolongée jusqu'à 14 ans, qui devait réunir sur les mêmes bancs les enfants alors séparés de l'ordre primaire gratuit depuis Jules Ferry et ceux qui fréquentaient les institutions secondaires payantes, publiques ou privées.

Il s'agit d'une référence implicite des Compagnons à l'union sacrée à propos de l'école dont a vu qu'elle n'était pas nouvelle : le comité Michelet l'avait déjà formulée, mais il était une assemblée de notables appartenant majoritairement à des générations qui n'étaient plus en âge de combattre. Les Compagnons étaient jeunes, combattants et inconnus. Leur force résidait d'une part, dans la concentration d'un petit nombre de thèmes fermement articulés par une rhétorique efficace et d'autre part, dans la construction d'une identité collective nouvelle en France, celle de l'Université, c'est-à-dire la totalité des enseignants de tous ordres, figurée par un collectif auquel ils ont donné une voix et un nom : les Compagnons. Cette voix a fait un moment oublier toutes les autres. L'école unique, leur thème principal, leur cheval de bataille, n'était pas neuf, lui non plus. En 1910, Ferdinand Buisson avait été à l'origine d'une proposition de loi en faveur de ce qu'il nommait « l'école unique et commune » c'est-à-dire « tendant à établir l'égalité des enfants pour le droit à l'instruction<sup>12</sup> »

Mais là encore, la force et l'originalité des Compagnons consistent à avoir réactivé ce projet dans les circonstances exceptionnelles de la fin de la guerre la plus meurtrière que le monde venait de connaître entre 1914 et 1918. Car ce n'est pas à Ferdinand Buisson que les Compagnons font référence alors, mais à l'école unique allemande. Les quatre germanistes du groupe des sept premiers Compagnons, Carré, Vermeil, Doyen et Vieux<sup>13</sup>, n'eurent pas besoin de chercher bien loin leur documentation sur l'école unique allemande : un autre professeur d'allemand, Victor-Henri Friedel, mobilisé, lui aussi, et collègue d'Edmond Vermeil à l'École alsacienne de Paris, avait

---

12. BUISSON *et al.*, 1910.

13. Ces quatre officiers germanistes ont vu leurs compétences en langue allemande fort bien employées à la section du chiffre, au grand quartier général du général Pétain au château de Compiègne, où ils se sont rencontrés.



Fig. 1 — « La rentrée », illustration de Lucien Métivet, *L'École et la Vie, Libre tribune d'Éducation nationale*, 15 septembre 1917, n° 1, page de couverture.

La légende de cette image est l'une des plus célèbres formules des Compagnons pour justifier le projet de l'école unique. L'école unique résout simultanément deux questions : elle est l'enseignement démocratique et elle est la sélection par le mérite. De l'école jusqu'à l'Université, tous se coudoient dans la nation. Les pères ont veillé dans les mêmes tranchées ; partout où cela est réalisable, les fils peuvent bien s'asseoir sur les mêmes bancs (GARNIER, 2018b).

publié plusieurs ouvrages sur l'éducation comparée en Europe et particulièrement en Allemagne, dont celui-ci : *Pédagogie de guerre allemande* (1917). Le vocable de « école unique » apparaît pour la première fois, sous la plume des Compagnons, dans leur premier article, publié le 9 février 1918<sup>14</sup>.

L'ennemi, là aussi, là comme ailleurs, se prépare à l'œuvre de demain. L'Allemagne n'a pas attendu la fin de la guerre pour commencer la réforme de l'enseignement. Elle veut modifier ce qu'il y avait encore de défectueux dans son organisation universitaire et, plus audacieuse que bien des démocraties, elle inaugure l'école unique, l'école primaire publique, obligatoire et gratuite pour tous. Elle songe à développer davantage son puissant enseignement professionnel, et, plus énergiquement que jamais, elle établit partout la liaison étroite entre la pensée et la vie. N'attendons pas que l'ennemi réalise le premier son programme ! Il faut, pour le battre demain dans les luttes spirituelles comme dans les batailles économiques, lui prendre ce qu'il a de meilleur. Le sens, le but suprême de cette guerre, n'est-il pas d'empêcher que les Allemands conservent le monopole de cette organisation dont ils ont fait un criminel usage, d'empêcher qu'ils soient seuls unis, seuls puissants ? Et se diminue-t-on à reconnaître les qualités de l'adversaire ?

14. GARNIER, 2018b.

Les Compagnons évoquaient une réforme alors seulement en discussion en Allemagne, qu'ils nommaient « l'école unique » comme traduction de l'allemand *Einheitsschule* (littéralement « école unifiée »). On rappelle que la révolution de novembre 1918 prévoyait la possibilité d'une réorganisation du système scolaire. En 1919 fut fondé le *Bund der Entschiedener Schulreformer* qui propageait les idées et les modèles d'une école unifiée comme la meilleure condition préalable au renouvellement du système éducatif allemand. Mais il fallut attendre 1920 pour voir le début de l'institution d'une école primaire de quatre ans, commune à tous les élèves, et le 24 février 1922 pour que la loi sur l'école unifiée soit adoptée. Dans la phrase suivante, citée plus haut, les Compagnons faisaient aussi référence à la tradition plus ancienne de la formation professionnelle allemande qui établit « la liaison entre la pensée et la vie », sur laquelle nous reviendrons. Sur le premier point, les Compagnons proposaient de devancer « l'ennemi » en transposant en France la réforme de l'école unique, ce qui signifiait la suppression des classes élémentaires des lycées.

[...E]t ce serait chez nous, au jour où la réforme sera entièrement réalisée, la suppression des classes élémentaires des lycées. Fini, le stérile parallélisme entre ces petites classes et l'école primaire. Finie, la scission entre l'enseignement des pauvres et celui des riches<sup>15</sup>.

Leur fermeté est sur ce point inébranlable, il y va de la définition de l'école unique. « L'école unique, écrivent-ils, c'est la suppression des barrières entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. »

Sur le second point — « la liaison entre la pensée et la vie », rappelant le titre de la revue *L'école et la Vie* qui rendait compte des projets des Compagnons illustrés par le dessinateur Lucien Métivet —, les Compagnons germanistes font une référence plus discrète à la tradition éducative et philosophique allemande représentée principalement par Wilhelm von Humboldt (1767-1835), fondateur de l'université de Berlin, qui supervisa la mise en place des *Technische Hochschulen* et des *Gymnasien*. Sa *Théorie humaine de l'éducation* écrite aux alentours de 1793 contient l'affirmation selon laquelle « la tâche ultime de notre existence est d'accorder la plus grande place au concept d'humanité dans notre propre personne [...] à travers l'impact de nos actions dans nos vies ». Cette œuvre peut « s'établir uniquement par les liens établis entre nous en tant qu'individus, et par ceux qui nous lient avec le monde qui nous entoure<sup>16</sup> ». Depuis les écoles chrétiennes théorisées par Jean-Baptiste de la Salle au xvii<sup>e</sup> siècle, la « forme scolaire », si bien décrite par Guy Vincent (1980), a instauré une forme d'éducation privilégiant l'écrit, entraînant la séparation de l'écolier par rapport à la vie adulte ainsi que du savoir par rapport au faire<sup>17</sup>. Fidèle à cette tradition, le lycée français, depuis sa fondation par Napoléon I<sup>er</sup>, a mis au centre de son programme non pas l'expérience, mais l'enseignement des humanités<sup>18</sup>. C'est à cette tradition que les Compagnons opposent *l'expérience* considérée dans le cadre des relations qui permettent l'apprentissage, dans le sillage des auteurs de la *Bildung* allemande, Humboldt (2004) et Herder (1992).

15. GARNIER, 2018b.

16. HUMBOLDT, 1903, p. 283.

17. VINCENT, 2008, p. 49.

18. CHAPOULIE, 2010.

Cependant, leur manifeste de 1918 propose plutôt une hybridation entre les deux modèles que l'abandon de la forme scolaire fondée sur les humanités, puisque l'école unique « acheminera l'élève, d'une part aux humanités, d'autre part à l'enseignement professionnel, qui tous deux se rejoindront dans l'enseignement supérieur<sup>19</sup> ».

### 3 Trois principes attachés au contexte de l'après-guerre

La singularité du moment de l'après-guerre est sans doute responsable de trois figures du discours réformateur des Compagnons, qui devaient devenir, au-delà d'eux et pour longtemps, les éléments incontournables — ou à tout le moins des enjeux de débat incontournables — à propos de toutes les réformes de l'enseignement. La première figure, déjà présente au lendemain de la guerre de Sept Ans, comme on l'a dit plus haut, est l'idée selon laquelle la guerre a révélé que le monde moderne imposait aux États la compétition de la formation du peuple et des élites en temps de paix, sous peine de régression et de défaite. Les Compagnons ont une haute estime de la culture française et des élites françaises, du génie français, mais ils déplorent que les institutions supérieures d'enseignement soient fermées à la jeunesse talentueuse.

Aucun enseignement supérieur, en aucun pays, n'avait l'élévation du nôtre. Où travaillait-on plus noblement que dans nos Facultés? Quels livres étaient mieux construits, quels sujets plus étudiés que les nôtres? Dans quels amphithéâtres d'Allemagne, d'Angleterre ou des États-Unis les leçons et les cours étaient-ils plus soignés, plus condensés, mieux dits que dans nos Universités? Les talents individuels ne manquaient pas. Il y en avait trop. Pléthore d'esprits fins, pléthore de travailleurs honnêtes, pléthore de livres et de thèses! Notre vieille Université, de si antique tradition, recélait un véritable trésor. Mais ce trésor était caché. Son rayonnement ne s'étendait pas au pays. L'Université était une maison sans fenêtres<sup>20</sup>.

La deuxième figure, également présente dans les projets de réforme consécutifs à la guerre de Sept Ans mais formulée dans un tout autre contexte, affirme que l'instruction de la jeunesse est une affaire d'État parce que l'État seul peut faire deux choses : veiller à la diffusion de l'intérêt national dans toutes les couches de la société et adapter l'enseignement des différentes classes de citoyens aux besoins de la nation.

Dans la société moderne, en effet, c'est l'État qui doit fixer les objectifs, ce sont les « corps » qui doivent déterminer les moyens d'exécution et les mettre en pratique. En matière d'enseignement, par exemple, l'État dira, après avoir écouté ses conseillers : « Je veux que vous orientiez la nation de l'avenir dans telle ou telle voie, vers l'industrie, le commerce et l'agriculture, ou bien vers les colonies, ou bien vers l'étranger ; il faut appuyer en ce moment sur le “pratique”, ou bien il faut donner de l'impulsion à la culture pure. Faites-moi des projets, faites des expériences, allez de l'avant, mais dans le sens que je vous indique<sup>21</sup>. »

---

19. GARNIER, 2008b.

20. Cité par GARNIER, 2008b.

21. *Ibidem*.

Les Compagnons poussent à son terme la logique de l'ajustement des compétences individuelles aux besoins de l'économie. Trop longtemps, les études classiques ont été accaparées par les enfants de la bourgeoisie en tant que signe extérieur de reconnaissance, sans prolongement professionnel et sans profit pour la collectivité. L'enseignement démocratique doit rendre aux humanités la place qui leur revient : pour les Compagnons, elles sont utiles pour former l'élite et c'est pourquoi le fils de bourgeois qui n'y est pas apte doit chercher ailleurs sa voie : « il fera, disent-ils, un agriculteur ou un commerçant et ne sera pas un raté » (*ibid.*). Cohérents avec ce principe de justice, les Compagnons sont certainement les premiers à envisager, au terme de l'école unique, entre 11 et 14 ans, un cycle d'orientation qu'ils nomment « école prolongée ».

Le maître s'attachera à discerner les aptitudes, à épier les dispositions naturelles de l'enfant. De onze à quatorze ans, celui-ci, placé en face de réalités nouvelles, se révélera, aussi bien dans le domaine technique que dans le domaine intellectuel<sup>22</sup>.

Certes, cette « école prolongée » ressemble davantage à une sélection préprofessionnelle qu'à une orientation scolaire progressive et réversible le plus longtemps possible ; les Compagnons enchaînent très rapidement l'orientation et la formation professionnelle. Mais pour en apprécier le caractère novateur, il faut prendre en considération la réalité sociale de l'époque, en particulier le coût que représente, pour une famille populaire, un enfant qui ne travaille pas et qu'il faut équiper pour l'école.

La troisième figure, ancienne elle aussi mais maintenant attachée au projet d'une école réellement démocratique, dispose qu'au plan de la justice, l'instruction est un bien qui doit être partagé équitablement aux diverses catégories de population (ce qui ne veut pas nécessairement dire « également distribué à tous »).

Séparer, dès l'origine, les Français en deux classes et les y fixer pour toujours par une éducation différente, c'est aller à l'encontre du bon sens, de la justice et de l'intérêt national. Le bon sens veut qu'on laisse à un esprit le temps de se manifester, avant de le ranger dans une catégorie. La justice veut qu'aucune force ne soit entravée ou déviée. L'intérêt national veut que toutes les capacités soient exploitées à fond et atteignent leur plein rendement. Parlons de l'enseignement tout court, de l'enseignement unique. Un peuple qui s'est uni dans la guerre ne peut être divisé dans la paix<sup>23</sup>.

Au lendemain du grand brassage social des tranchées, il semblait possible de faire fructifier dans la paix le principe de l'union sacrée mis en œuvre dans la guerre, et c'est pourquoi cette école républicaine qui scolarisait de manière inégale les enfants d'origine populaire et ceux de la bourgeoisie, paraissait soudain à beaucoup, et non plus à quelques-uns comme au début du siècle, incapable d'ouvrir aux enfants du peuple qui s'était uni pour défendre la patrie, les portes de la haute culture, c'est-à-dire celles de l'enseignement secondaire. Or cette ouverture était justifiée tout autant par des considérations morales et politiques que par le souci de l'utilité collective. « Le problème de demain, écrivaient les Compagnons, est un problème de production. Donner, au sens large du mot, des producteurs au pays, c'est la tâche de L'Université nouvelle » (*Ibid.*). De fait, sous la plume des Compagnons, la vraie démocratie se pré-

22. Cité par GARNIER, 2008b.

23. Cité par GARNIER, 2008b.

sente d'abord comme un moyen efficace de sélection, de tri des aptitudes, au service de la nation.

L'idée d'égalité (le mot est complètement absent du premier cahier de *L'Université nouvelle*), n'apparaît que tournée vers la collaboration de chacun à l'utilité collective selon ses aptitudes. Chacun est présumé semblable, dans la grande sélection des aptitudes que doit réaliser l'école unique, et chacun est appelé à apporter sa part à la restauration de la grandeur de la France.

## Conclusion

Les Compagnons sont apparus comme l'emblème de la fin de la guerre et du début d'un monde nouveau. Au lendemain de la victoire, les Compagnons de *L'Université nouvelle* ont vivement critiqué les deux ordres qui scolarisaient les enfants du peuple et ceux de la bourgeoisie dans des institutions socialement ségréguées. Ils donnèrent au projet de l'école unique un retentissement durable. Mais nous voudrions insister sur le fait que la Grande Guerre présente une série de spécificités : tout d'abord, c'est de la guerre elle-même que les réformateurs tiraient les valeurs qu'ils voulaient mettre au service de la construction d'une « plus grande France<sup>24</sup> ».

Ensuite, il y avait le thème de l'union sacrée, construit dès 1914. En 1918, les Compagnons voulaient faire souffler l'union sacrée dans la paix pour bâtir une école démocratique et rendre la société réellement démocratique. Ils voulaient dans la paix retrouvée bâtir une école solidaire, conforme aux valeurs qu'ils avaient servies comme soldats, sans distinction de fortune ou d'origine sociale dans l'exposition au sacrifice de sa vie. La solidarité, l'intérêt général et le patriotisme, bien que mis à mal par l'ampleur du massacre, paraissaient encore constituer des références d'unité nationale et aux yeux des Compagnons, ces principes prévalaient autant dans la réforme de l'enseignement qu'ils avaient prévalu au combat pour défendre la patrie menacée.

La rhétorique de la solidarité était plus présente sous leur plume que celle de l'égalité. Le grand péril social que *L'Université nouvelle* devait conjurer était la lutte des classes, que les Compagnons nommaient la guerre civile. Au lendemain de la guerre la plus meurtrière que le monde avait alors connue, les Compagnons épousaient les préoccupations de nombre de leurs contemporains, en France et ailleurs en Europe. Ce n'était pas la peine d'avoir fait tuer tant d'hommes qui avaient leur vie devant eux, pour recommencer comme avant, comme si rien ne s'était passé. Il fallait construire une société plus juste.

Ces circonstances exceptionnelles ont donné une acuité inouïe à la critique des ordres scolaires séparés, bien qu'elle ne fût pas alors nouvelle<sup>25</sup>. L'équité socialement ségréguée<sup>26</sup> — la forme de justice qui avait inspiré Ferry — semblait incompatible avec les exigences démocratiques de l'heure.

---

24. PROBUS, 1917.

25. GARNIER, 2007.

26. GARNIER, 2010.

## Bibliographie

- BUISSON F., GÉRARD-VARET L. et BOUVERI J., *Proposition de loi tendant à établir l'égalité des enfants pour le droit à l'instruction*, proposition de loi n° 3205, Chambre des députés, Annexe au procès-verbal de la séance du 22 mars 1910.
- CHAPOULIE J.-M., *L'École d'État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*. Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2010.
- Comité Michelet, Société d'Éducation nationale par l'Histoire, *Bulletin mensuel*, octobre 1914.
- CREVIER J.-B., *Difficultés proposées à Monsieur de Caradeuc de La Chalotais [...]*, Paris, 1763.
- DRIAULT É., *L'Unité française*, Paris, Alcan, 1914.
- ERNEST-CHARLES J., « Deuxième conférence Michelet, Salle Gaveau, 20 mars 1915 », Comité Michelet, Société d'Éducation nationale par l'Histoire, *Bulletin mensuel*, 1<sup>re</sup> année, n° 7, avril 1915.
- FRIEDEL V. H., *Pédagogie de guerre allemande*. Paris, Fischbacher, 1917.
- GARNIER B., « Les fondateurs de l'école unique à la fin de la 1<sup>re</sup> guerre mondiale — L'Université nouvelle, par les Compagnons », in GARNIER B. (dir.), *Politiques et rhétoriques de l'« École juste » avant la cinquième République*, *Revue française de Pédagogie* n° 159, avril-mai-juin 2007, p. 35-46.
- GARNIER B., *Les combattants de l'école unique : Introduction à l'édition critique de L'Université nouvelle par « les Compagnons », des origines à la dispersion du groupe (1917-1933)*, Lyon, INRP, 2008a.
- GARNIER B., *Les Compagnons. L'Université nouvelle [1918-1919]*, édition critique. Lyon, INRP, 2008b.
- GARNIER B., *Figures de l'égalité : Deux siècles de rhétoriques politiques en éducation (1750-1950)*, Bruxelles, Academia Bruylant, 2010.
- GARNIER B., « À la préhistoire de l'égalité devant l'instruction : Les plans d'éducation nationale des années 1762-1788 », in B. GARNIER (dir.), *Problèmes de l'école démocratique : XVIII<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles*, Paris, CNRS, 2013, p. 31-58.
- GARNIER B., *Hécube d'Euripide, Introduction, traduction en vers français et commentaires*, édition bilingue grec-français, Bruxelles, Peter Lang, 2018.
- HERDER J.-G. (1992). *Une autre philosophie de l'histoire : pour contribuer à l'éducation de l'humanité. Contribution à beaucoup de contributions du siècle*. Traduit de l'allemand et présenté par Max Rouché, Paris, Aubier, publié en 1774.
- HERRIOT É., *Créer*, Paris, Payot, 1919.
- HUMBOLDT W. VON (1903-1936), *Wilhelm von Humboldts gesammelte Schriften*, t. I, Berlin, B. Behr.

- HUMBOLDT W. VON, « Théorie de la formation de l'homme », *De l'esprit de l'humanité : et autres essais sur le déploiement de soi*, textes choisis et présentés par Yves Wattenberg et trad. par Olivier Mannoni. Charenton : Premières pierres, 2004.
- Institut de France, « La séance historique de l'Institut de France, lundi 26 octobre 1914 », *Pages d'Histoire 1914-1918*, vol. 23, Paris, Librairie Militaire Berger-Levrault, 1914.
- LA CHALOTAIS L.R. de Caradec de, *Essai d'éducation nationale, ou plan d'études pour la jeunesse, par Messire Louis-René de Caradec de la Chalotais, Procureur-Général du Roi au Parlement de Bretagne* Nouvelle édition revue et corrigée, Genève, Philibert, 1763.
- LHÉRITIER M., « L'histoire par l'histoire », in Comité Michelet, Société d'Éducation nationale par l'Histoire, *Bulletin mensuel*, 4<sup>e</sup> année, n° 9, juin 1918.
- PROBUS [Jules Corréard], *La plus grande France. La tâche prochaine*, Paris, Armand Colin, 1917.
- SOUTOU G.-H., *La grande illusion : comment la France a perdu la paix, 1914-1920*, Paris, Tallandier, 2016.
- VINCENT G., *L'école primaire française. Étude sociologique*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1980.
- VINCENT G., « La socialisation démocratique contre la forme scolaire », dans *Éducation et francophonie*, vol. 36, n° 2, 2008, p. 47-62.



Troisième partie

**L'après 1918 : les manuels en grands  
témoins des changements**



# Après 1918 : les manuels en grands témoins des changements

Pierre BOUTAN

*Maître de conférences honoraire, Sciences du langage,  
Faculté d'Éducation, université de Montpellier*

Il était peu réaliste, sauf à se contenter de généralités, d'avoir une vue d'ensemble tant sur le sujet de l'Éducation au lendemain de la guerre que sur la diversité des manuels scolaires. C'est donc à un choix de quelques coups de projecteurs que l'on s'est résolu, sur des matières particulièrement sensibles : l'histoire et la géographie. Ces manuels sont investis d'une fonction complexe : chargés de transmettre des connaissances aux élèves, ils sont soumis à de multiples contraintes. La réactualisation des connaissances d'abord : ils doivent donc tenir compte des bouleversements récents ; la formation scolaire ensuite : émanant d'un État-nation ou agréés par lui, ils sont des acteurs de la formation citoyenne. Les trois exemples choisis vont en apporter la démonstration.

Benoît Falaize examine l'évolution des manuels d'histoire français, de la célébration du sacrifice à celle de la paix. D'abord saluée avec un enthousiasme maintenu à travers plusieurs éditions successives de manuels, l'idée de la paix durable fait progressivement place à « la paix inquiète » face à la montée des régimes autoritaires en Europe à l'approche des années 1930. Avec l'expérience de la relative impuissance de la SDN à maintenir le nouvel ordre international, semble aussi poindre le doute concernant le bien-fondé des traités de paix de 1919 et particulièrement du traité de Versailles.

Et pour cause. C'est que la volonté de paix — sincère chez les vainqueurs — émanait d'un certain repli sur soi dans la mesure où n'était pas pris en compte le caractère inacceptable des conditions de paix pour les vaincus. Après 1930 il était trop tard pour faire de nouvelles propositions aux Allemands.

Bien entendu, les nombreux changements de frontières d'après 1918 ont affecté nécessairement la géographie, en ce qui concerne l'Europe en particulier, et aussi son enseignement. Jean-Pierre Chevalier le constate en analysant une collection de manuels de l'enseignement primaire, où se trouvait alors la quasi-totalité des enfants.

Dans cette période bouleversements géographiques, l'empire colonial français apparaît comme un pilier de la stabilité du monde et de la paix.

En contre-point, Hassan Remaoun expose le point de vue de manuels récents utilisés en Algérie : de par sa situation de colonie française et de l'extension du champ de bataille au monde arabe, l'impact de la guerre 1914-1918 a été important dans ce pays et a influé sur les développements ultérieurs de l'histoire nationale.

La manière dont les manuels scolaires, français et algériens, traitent de la période de guerre ou d'après-guerre montre ainsi leur rôle de formation autant que d'information, et à quel point la vision du passé est dirigée par le présent.

# D'une guerre à l'autre : les leçons de la guerre dans les manuels de l'école élémentaire (1919-1940)

Benoit FALAIZE

*Chercheur correspondant,  
Centre d'Histoire de l'Institut d'Études politiques de Paris*

La Grande Guerre a été très largement investie par l'école de la République pendant les opérations militaires, mais aussi dès avant le début du conflit<sup>1</sup>. Bien sûr, l'année scolaire 1918-1919 fut l'occasion de célébrer la victoire avec les élèves. Pour autant, dans l'ébranlement des consciences de l'après-guerre, une question scolaire n'avait pas été encore suffisamment et systématiquement analysée, à savoir la façon dont les ouvrages scolaires qui paraissent dès la fin des hostilités, jusqu'en 1940, témoignent de la Grande Guerre et des leçons que chaque élève de France doit tirer. Ces manuels scolaires témoignent-ils d'un regard héroïque ou au contraire d'une déploration des réalités de la Grande Guerre? Quelles mutations peuvent s'observer concernant l'objet scolaire « histoire » pour les maîtres de l'école de la République de l'entre-deux-guerres? Le travail présenté ici repose sur le dépouillement de trente-quatre manuels scolaires, de 1919 à 1940, parmi les plus vendus et les plus utilisés. En réalité, il s'agit de beaucoup plus que les trente-quatre livres, en raison des différentes dates de rééditions<sup>2</sup>. Ce qui, nous le verrons, n'est pas sans influence sur les modifications d'écriture de certains paragraphes, notamment sur la question de la paix à construire ou à protéger. Bien que ne reflétant pas l'intégralité de la production éditoriale de l'époque, ce corpus est représentatif de l'ensemble du spectre idéologique du milieu instituteur, qu'il s'agisse des livres pour l'école confessionnelle ou des manuels d'acteurs engagés dans le pacifisme socialiste le plus clairement exprimé.

---

1. Anne-Marie CHARTIER, « La guerre telle qu'on l'enseigne à l'école primaire, 2008 ; Olivier LOUBES, *L'école et la patrie. Histoire d'un désenchantement (1914-1940)*, 2001 ; Olivier LOUBES, *La Grande Guerre des petits Lavisse*, 2014.

2. En tout, soixante-douze manuels différents ont été consultés.

Il ne sera pas question ici d'une analyse politique et diplomatique des efforts de normalisation des manuels scolaires menés de part et d'autre du Rhin après-guerre<sup>3</sup>, ce travail ayant été l'occasion d'une analyse fouillée. Par ailleurs, Olivier Loubes avait déjà, dans sa thèse<sup>4</sup>, présenté les principales scansion de l'écriture des manuels scolaires dans l'entre-deux-guerres et surtout des cahiers de classe. Imprégnée de ce travail pionnier, l'analyse proposée ici repose sur une approche sans doute plus classique (mais souvent mésestimée en raison de l'ingratitude du travail) analysant les récurrences de mots, d'images, de l'analyse de leur nature, avec un axe de problématique : comment les manuels scolaires rendent compte de la Grande Guerre et notamment, les leçons qu'ils en tirent, à destination du public d'élèves. Au fond, il s'agit ici d'affiner encore les scansion repérées par Olivier Loubes et d'approfondir encore, s'il en était besoin, les mutations du discours sur la Grande Guerre à destination des élèves.

De 1919 à 1940, tous les ouvrages édités pour les élèves sont très complets sur la Grande Guerre. Ils constituent la clôture du récit national, sorte de dernier chapitre conclusif et à la fois prospectif. Des héros sont repérables : Joffre, Foch, Pétain, mais aussi Nivelle. Des lieux de mémoire scolaires qui s'installent dès les toutes premières années qui suivent la guerre, dans une édition scolaire qui entend être au plus près de ce qu'ont vécu les familles d'élèves et leurs hommes, pères, oncles, frères, neveux... Verdun s'impose déjà comme le lieu de l'héroïsme et du carnage, et moins la Somme, préfigurant une sorte d'oubli scolaire qui aura la vie longue. Et dès 1919, l'organisation de la leçon installe un cadre chronologique qui prévaut jusqu'à aujourd'hui : d'abord les causes du conflit (depuis Sarajevo) ; ensuite le déroulement en trois temps de la guerre : guerre de mouvement, guerre de position (tranchées), guerre de mouvement ; puis enfin, les conséquences internationales et nationales de la Grande Guerre. Proches de l'événement, les manuels offrent à lire et à commenter avec beaucoup de détails différents éléments de la guerre.

Les conséquences de la guerre, mais aussi les leçons politiques, militaires, nationales et morales à tirer, constituent les chapitres, ou les paragraphes, par lesquels se terminent tous les manuels d'école. Elles sont indissociables de considérations générales sur la paix à construire. Pourtant, il existe une histoire et une périodisation de l'écriture de ces derniers propos d'auteurs de manuels scolaires. Car la tonalité change au fur et à mesure des années d'éditions.

Les travaux de Rémy Dalisson le montrent<sup>5</sup> : le travail de deuil qui s'opère en France dès le jour de l'annonce de l'armistice pose immédiatement la question de la manière de le faire. Du fait de la proximité intime et affective de la mort au sein des classes, par le maître absent qui ne revient pas, les pères et autres membres de la famille, la question du deuil touche l'école de plein fouet. De 1918 à 1923, date des premières cérémonies publiques nationales et communales où les élèves peuvent être associés, une catharsis commémorative se développe. Comme le montrent Olivier Loubes ou

---

3. Maguelone NOUVEL-KIRSCHLEGER, Steffen SAMMLER, *Les manuels scolaires, outils pour la construction d'une paix durable au sortir de la Grande Guerre?*, 2014.

4. Olivier LOUBES, *L'école et la patrie*, 2001.

5. Rémy DALISSON, *11 novembre. Du souvenir à la mémoire*, 2013.

encore Emmanuel Saint-Fuscien<sup>6</sup>, les enfants font partie, pendant le conflit, des manifestations d'expression du deuil. Ils intègrent dans leurs cahiers de classe les traces de la guerre<sup>7</sup>. Ils sont sollicités par les communes et les familles. Une culture de guerre infantile se diffuse largement autour d'un consensus commémoratif largement partagé : il s'agit de faire son deuil, tout en se tournant vers l'avenir. La mémoire de guerre doit être une leçon pour l'avenir. Pas d'armes, l'appel aux morts, « c'est la fête de la paix que nous célébrons ». « Ils ne seront pas morts pour rien ».

Pourtant, deux modèles coexistent et s'affrontent, nous dit Rémy Dalisson. D'une part un deuil officiel qui passe par la mise en valeur de la gloire de l'État républicain, avec comme expression paradigmatique le défilé du 14 juillet 1919. D'autre part, pour les poilus, c'est le deuil lié au sentiment irrémédiable de la perte et de la souffrance. Il s'agit pour les anciens combattants d'imaginer une cérémonie crépusculaire ou, pour l'école, une pédagogie de la guerre à la guerre. Or, dans l'analyse détaillée de la production éditoriale, ces deux modèles de deuils coexistent également, mais dans des temporalités qui se chevauchent. La première de ces temporalités d'écriture des leçons de la Grande Guerre suit l'armistice.

## I Les livres de la guerre (1919-1923)

Cette première génération de manuels scolaires porte le deuil de la nation, certes, mais au nom du sacrifice à la gloire de la France. Les premiers livres d'histoire pour les classes élémentaires, de cours moyen et de classes supérieures sont de plus en plus détaillés sur les événements guerriers à mesure que le niveau de classe s'élève. Tous disent la gloire de la France, à grand renfort de photographies du défilé du 14 juillet 1919 sous l'Arc de triomphe à Paris, mais aussi de la salle des négociations du traité de Versailles dans la Galerie des glaces, signe que la France porte la paix. Fréquemment, des textes à lire sont proposés aux élèves sur l'entrée des troupes françaises à Strasbourg en décembre 1918. La nation est grande car elle est victorieuse, mais elle est victorieuse aussi parce qu'elle a toujours été grande et différente de la nation allemande dont la nature agressive est aux antipodes des conceptions françaises de la culture et de la civilisation. Car la France est la patrie des Lumières. Beaucoup de documents insistent sur la filiation avec la Révolution française : des expressions comme « la patrie en danger » en témoignent, ou encore ce parallèle à la gloire de Valmy : « la patrie en 1914 s'est dressée contre l'ennemi envahisseur, comme en 1792 elle se dressa contre l'outrageant ultimatum de Brunswick<sup>8</sup>. » Ce manuel confessionnel rédigé par J. Guiraud dit « le dévouement héroïque de six millions de soldats qui subirent, pendant quatre ans, les

6. Emmanuel SAINT-FUSCIEN, « “Enfants, sauvez les tombes de nos morts” : Deuil de guerre et monde scolaires (1914-1939) », 2017.

7. Benoit FALAIZE, « L'enseignement de la Grande Guerre de 1914 à nos jours », 2018/janvier 2019, p. 69-90.

8. J. GUIRAUD, *Histoire de France, Depuis les origines jusqu'à nos jours (1919)*, 1920.

pires souffrances<sup>9</sup> ». Si le parallèle est fait pour les élèves avec les combattants de 1792, c'est aussi pour mieux exprimer encore la revanche sur un ennemi séculaire, ainsi que la justesse des punitions retenues contre lui. Pour la Société des nations, cette dernière phrase du livre : « Enfin, une société des nations dont le siège sera à Genève, s'est créée entre les peuples alliés et les neutres qui voudront y adhérer. Elle réglera les différends qui pourront s'élever entre ses membres. L'Allemagne, jusqu'à nouvel ordre, n'a pas été admise à en faire partie<sup>10</sup>. »

L'héroïsme du peuple français est sans doute plus grand encore dans les manuels écrits pour les écoles comprises dans les anciennes zones de combat ou d'occupation par les forces allemandes. Dans *Histoire de trois petits français*, publié à Lille en 1921<sup>11</sup>, l'inspecteur d'académie Edmond Blanguernon affiche une couverture explicite. Il s'agit d'une maîtresse d'école qui, face à ses élèves, alors que la guerre fait rage au dehors, continue son enseignement en faisant dicter au tableau la phrase déclinée de celle de Bayard : « Nous sommes sans reproche, nous serons sans peur. » Là encore, l'injustice exprimée d'avoir à mener cette guerre de défense parcourt le livre, mais la résolution n'en est que plus grande dans un livre qui rend compte de l'héroïsme des soldats de la Grande Guerre, de la fierté patriotique et de la revanche. Le maître et la maîtresse d'école, M. et M<sup>me</sup> Lahousse, les vrais héros de la guerre (mari et femme dans le livre) le sont chacun à sa façon. Lui, instituteur parti au front, et elle, restée au village à s'occuper des enfants et des familles en faisant perdurer l'esprit français. Le manuel lillois se termine par un discours émouvant, dans leur village, où le mari, revenu vivant et la femme, saluent les morts, vrais vainqueurs de la guerre. En creux se dessine la victoire aussi de l'école française qui est désormais, contrairement à l'école du Second Empire, une école d'une France fière, puissante et capable de résister à l'Allemagne.

Sur la dizaine d'ouvrages parus dans l'immédiat après-guerre, deux thématiques dominant donc, celle du deuil et celle de la victoire et de la gloire. Elles sont deux champs d'intelligibilité d'une même réalité dont chaque élève porte la trace, le souvenir, le deuil. À l'identique des commémorations, ces deux dimensions irriguent la dizaine de manuels scolaires parus avant 1923. C'est le temps de l'hypertrophie de la nation. Celui de la célébration, comme un mantra qui compenserait la violence qu'eut la Grande Guerre pour les élèves. On retrouve très nettement cette dimension dans les manuels les plus vendus de l'après-guerre, tel le Gauthier-Deschamps<sup>12</sup> dont la tonalité patriotique ne dénote pas de l'ensemble de la production consultée : « 1918, c'est la restitution à la mère-patrie de l'Alsace et de la Lorraine ! » Les Allemands y sont comparés aux barbares et aux Huns. La revanche tient la corde des leçons de l'école élémentaire.

Sur le sentiment général qui domine les livres de classe, le symbole revient sans doute à la nouvelle édition de 1921 du classique petit Lavis, publiée un an seulement avant le décès de son auteur, reprenant ses propos déjà publiés en 1919 dans

9. *Ibid.*, p. 442.

10. *Ibid.*, p. 446.

11. Edmond BLANGUERNON, *Histoire de trois petits français*, Camille Robb éditeur, Lille, 1921.

12. COURS GAUTHIER-DESCHAMPS, *Cours d'histoire de France, Cours moyen*, 1923.



Fig. 1 — Les manuels sortis dans l'immédiat après-guerre, jusqu'aux années 1925, portent largement la trace du sentiment patriotique de l'exaltation de la victoire.

GAUTHIER-DESCHAMPS, *Cours d'histoire de France*. Cours moyen. Certificat d'études, 1<sup>re</sup> partie, Paris, Hachette, 1924 (N° d'inventaire 1994.01 247).

une édition antérieure<sup>13</sup>. Après avoir tenu en haleine les élèves sur les négociations de Versailles et après avoir exalté la revanche et décrit les principes de la Société des nations, Lavissee termine sur des paroles prospectives et porteuses d'espoir : « Aussi, la paix de Versailles, paix de justice, est aussi une paix d'Humanité. Elle promet aux hommes qui, depuis des milliers de siècles, ont tant souffert du fléau de la guerre, un avenir de travail dans la paix. Puisse la Grande Guerre, d'où la France et les Alliés sont sortis vainqueurs, avoir été la dernière des guerres<sup>14</sup> ! » Si la guerre a un sens, alors c'est du côté de la recherche de la paix universelle qu'il faut le chercher. Mais, dans des « réflexions générales<sup>15</sup> » dédiées aux « élèves de nos écoles », Lavissee engage les enfants plus avant encore vers une réflexion d'avenir.

La guerre que je viens de vous raconter est un des plus grands événements de l'histoire universelle. L'Allemagne, orgueilleuse et rapace, prétendait dominer le Monde pour l'exploiter. De grands peuples libres se sont alliés pour défendre la liberté du Monde [...]. Enfants, vous serez les citoyens d'un pays libre et glorieux. Soyez-en fiers, vous en avez le droit ; mais à qui devez-vous la liberté et la gloire ? À vos pères et à vos frères, à ces combattants qui pensaient à vous pendant les années si longues de la terrible guerre. Pour vous, ils ont enduré des fatigues et des souffrances surhumaines. Pour vous, quinze cent mille d'entre eux sont tombés sur les champs de bataille. Jamais une génération ne fut obligée autant que la vôtre au devoir de reconnaissance envers ses aînés. [...]

Écoliers de France, écoutez-moi bien : vos aînés ont eu « le jour de gloire » ; vous aurez vous, le jour de travail ! Et, si vous travaillez bien, chacun dans votre métier ; si, en même temps que votre bien-être, vous avez en vue le bien de la communauté française ; si vous vous aimez et aidez les uns les autres comme ont fait vos aînés dans la guerre héroïque, le jour de travail sera glorieux, comme a été le jour de gloire. [...]  
Vive la France.

## 2 Les livres de la paix (1923-1935)

La perception des évolutions de l'écriture des outils scolaires amène à définir une périodisation qui, si elle a sa pertinence intellectuelle et historique, pourrait gommer ce qui relève des permanences et des survivances de thématiques inscrites au cœur des leçons pour l'élève. Le fait que s'ouvre une période où les auteurs s'attachent à définir la paix possible ou en construction ne fait pas disparaître ce qui relève des thèmes du deuil et de la gloire nationale. Simplement, ces derniers aspects sont moins marqués, plus évanescents, et moins prégnants dans le discours et l'économie du récit proposés aux enfants. Ainsi, le passage aux manuels qui portent la paix et le pacifisme des instituteurs n'est pas brutal. Les secousses du deuil de la Grande Guerre se font encore sentir. La patrie glorieuse reste présente.

---

13. Ernest LAVISSE, « Réflexions générales », *Histoire de France*, Cours moyen, 1920 ; sur une histoire du petit Lavissee, voir Olivier LOUBES, « Les trois âges du petit Lavissee », in : Rémy CAZALS et Caroline BARRERA (dir.).

14. Ernest LAVISSE, *Histoire de France, cours moyen*, 1921, p. 265.

15. *Ibid.*, p. 266-267.

Ainsi, dans le manuel scolaire rédigé par les deux auteurs E. Devinat et A. Toursel<sup>16</sup>, le patriotisme ne faiblit pas et la culture de la revanche ne semble pas tout à fait éteinte : « Depuis la signature du traité, l'Allemagne a cherché à en éluder le plus possible l'exécution. Il faudra aux alliés autant de vigilance que de fermeté pour obtenir que toutes ses clauses soient respectées<sup>17</sup>. » L'objectif des auteurs est très explicitement exprimé à destination des élèves : « Lis et relis l'histoire de cette guerre, jeune français, et n'oublie pas. Que ton cœur reconnaissant ne pense jamais sans émotion à tous ces héros de la Grande Guerre, soldats généreux qui, autant que nos soldats de l'An II, ont bien mérité de la patrie. »

Le thème du deuil persiste encore et est bien représenté par un manuel important des années 1920, celui de Georges Huisman<sup>18</sup>, édité en 1923 et destiné à la préparation du Brevet élémentaire. Il synthétise ce que la période induit pour les livres scolaires de l'école élémentaire : une tension vers la paix, dans l'inertie de la souffrance du deuil.

Trois points de vigilance sont soulevés ici à destination des élèves. Le premier est lié au pangermanisme que le manuel déclare non encore vaincu. L'écriture de la revanche persiste ; le fait que l'Allemagne ne s'acquitte pas de ses obligations de perdant est fortement signifié. Mais le manuel s'inquiète plus largement. L'Autriche et la Hongrie ne sont pas des États viables. Les pays d'Europe centrale sont une source de conflits à venir. Par ailleurs, le texte décline les questions non résolues, telles que celles de la question d'Orient et enfin la menace du monde bolchévique par sa propagande révolutionnaire qui menace le monde entier. La prise de position est claire. La paix ne sera possible qu'en travaillant diplomatiquement sur l'ensemble de ces fronts. C'est ce qu'exprime le dernier chapitre du manuel intitulé « physionomie du monde contemporain » : « Tous ces traités ont refait l'Europe et le monde : malheureusement, cette construction n'apparaît point définitive<sup>19</sup>. » Car « au sortir de cette guerre de quatre années, la paix universelle n'est point encore assurée. Vainqueurs, vaincus et neutres souffrent à des titres divers du cataclysme qui a secoué le monde<sup>20</sup> ». Le constat est même énoncé sous le signe de l'alerte : « La Société des nations ne comprend pas encore toutes les grandes puissances du monde. Elle est sans autorité morale ou matérielle sur les auteurs des conflits éventuels : c'est un organisme inachevé. Tant que la Société des nations ne sera point en état de faire respecter par tout l'univers ses désirs de paix, la tranquillité mondiale ne sera pas plus assurée qu'en 1914<sup>21</sup>. » C'est incontestablement l'idée d'une guerre à venir qui domine, ou du moins celle d'un avenir sombre et non résolu.

Pourtant, cette inquiétude n'est pas majoritaire dans l'intense production éditoriale scolaire des années 1920. Beaucoup de manuels mettent tout leur espoir dans la paix à construire, comme pour tourner la page, malgré les obstacles dont les textes ne

16. E. DEVINAT, A. TOURSEL, *Histoire de France, cours moyen et supérieur*, 1928.

17. *Ibid.*, p. 213.

18. Georges HUISMAN, *Manuel d'histoire du brevet élémentaire et des écoles primaires supérieures*, 1923.

19. *Ibid.*, p. 223.

20. *Ibid.*, p. 223.

21. *Ibid.*, p. 227.

cachent rien. Beaucoup de livres décrivent avec précision, telle une histoire du temps présent, ce qu'est la Société des nations, « vaste association des peuples d'Europe et du monde dans le but surtout d'empêcher le retour de la guerre ». En expliquant qu'« elle est appelée à rendre les plus grands services à l'humanité, en assurant, autant qu'il est possible, la paix universelle<sup>22</sup> », les auteurs inscrivent les élèves dans l'espérance nouvelle que la diplomatie française porte au moment même, date de parution du livre, où Aristide Briand est déclaré prix Nobel de la Paix. Même le très patriote Gauthier-Deschamps emboîte le pas de cet espoir de paix, en modifiant l'écriture de son dernier chapitre dans son édition de 1926 : « La paix de Versailles a fondé la Société des nations dont le but est d'éviter les maudites tueries que sont les guerres<sup>23</sup>. »

Du reste, la Société des nations a déjà commencé son œuvre et les manuels le disent parfois très en détail : « La Société des nations organisée par le traité de Versailles a pour but d'éviter la guerre. Elle a déjà tranché des conflits irritants comme le partage de la haute Silésie entre l'Allemagne et la Pologne. La paix est longue à établir dans une Europe bouleversée par des troubles politiques et économiques. Les accords de Locarno (1925) signés avec l'Allemagne font entrevoir l'existence d'une vraie paix dans la sécurité<sup>24</sup>. »

Certains manuels sont même ouvertement pacifistes, augurant un tournant dans l'écriture de l'histoire nationale, mettant en avant non plus uniquement la gloire de la patrie, mais la vigilance à avoir pour développer la démocratie et la paix. C'est le cas de Pierre Besseige en particulier, directeur d'école normale et inspecteur d'académie, qui pendant dix années participe à des manuels scolaires pacifistes édités à Strasbourg (ce qui n'est pas anodin) par la maison d'édition Istra.

Dans un manuel à destination du cours moyen<sup>25</sup>, la leçon terminale sur les leçons de la guerre s'ouvre par un texte à lire de Ferdinand Buisson : « Aux enfants des écoles de France », au sujet de la Société des nations. Le texte des auteurs vante quant à lui la vitalité française d'avoir pu se relever de ses ruines. Un long développement sur les différentes guerres européennes depuis le Moyen Âge aboutit au fait que la Société des nations est décrite avec confiance : « Le désir d'une paix durable grandit maintenant dans le monde, et les peuples se tournent avec confiance vers la Société des nations dont les membres s'engagent à accepter l'arbitrage et à ne pas recourir à la guerre<sup>26</sup>. » Plus loin, le ton est plein d'espoir : « Bien qu'elle ne soit pas parfaite, la Société des nations a déjà rendu de grands services à l'humanité. Elle en rendra d'autres. L'entrée de l'Allemagne au sein de cette société, en 1926, peut être considérée comme un nouveau pas vers la paix universelle que nous souhaitons ardemment<sup>27</sup>. » Ce manuel fait partie des livres à destination des élèves, qui témoigne d'une foi (performative ?) dans l'ordre international qui se met en place. Une foi qui n'est pas encore inquiète. Une foi nécessaire aux yeux des auteurs.

22. Charles FAUBERT, *Histoire de France et notions d'histoire générale, cours supérieur*, 1926.

23. *Cours d'histoire de France, Cours moyen*, édition de 1926, p. 125.

24. P. DUPREZ, *Histoire de France, Cours moyen et révision du cours élémentaire*, 1926 et 1929, p. 292.

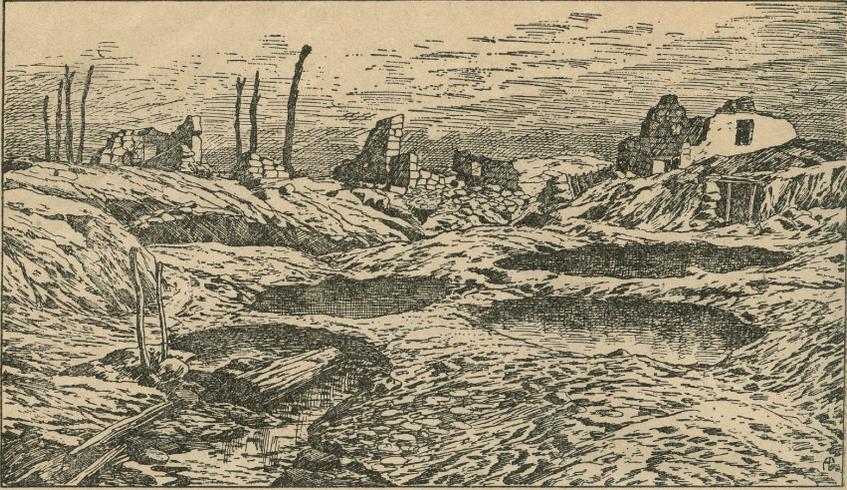
25. Pierre BESSEIGE, Antoine LYONNET, *Histoire de France, Cours moyen*, 1927.

26. *Ibid.*, p. 247

27. *Ibid.*, p. 248

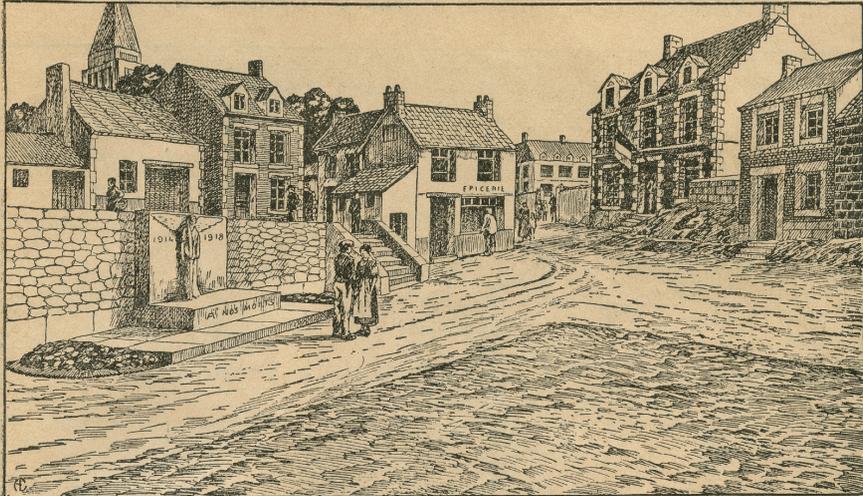
108

48<sup>e</sup> Leçon. — APRÈS LA GRANDE GUERRE.



Village détruit par la Grande Guerre.

109



Le même village reconstruit.

Fig. 2 et 3 — Le pacifisme des auteurs va progressivement insister volontiers sur les désastres et la haine que les enfants doivent retenir de la guerre.

Pierre BESSEIGE et Antoine LYONNET, *Petite Histoire de France. Cours élémentaire. Classe de 9<sup>e</sup> des lycées et collèges*, Strasbourg, Librairie Istra, 1936, (N<sup>o</sup> d'inventaire 1997.01 241).

Du même coup, si les ravages de la guerre sont mis en avant, la tonalité est à l'espoir. Avec un autre auteur désormais<sup>28</sup>, Henri Besseige, frère de Pierre, entend quant à lui faire partager la paix aux enfants, et aussi (et peut-être surtout) détester la guerre. Une série de photos des ravages illustrent le propos, comme celle des ruines de Flers après la guerre, ainsi légendée<sup>29</sup> : « Tout en admirant l'héroïsme des « poilus », les gens raisonnables commencèrent à détester la guerre et à faire tous leurs efforts pour éviter qu'elle recommence. » Dans cette tonalité nouvelle, le livre ne présente aucun défilé glorieux, aucun Arc de triomphe le 14 juillet 1919, ni aucun maréchal en médaillon. En lieu et place, c'est un texte de Barbusse issu de *Le feu* qui accompagne les enfants dans leurs découvertes des « désastres » de la guerre.

Dans le dernier chapitre consacré à la paix « Pour la paix. La société des nations », le ton est là encore volontairement optimiste et volontariste. « La Grande Guerre avait causé tant de souffrances et tant de ruines qu'on voulut faire l'impossible pour empêcher le retour de pareilles horreurs<sup>30</sup>. » Or le temps est à l'espoir. Est-ce la proximité géographique avec l'Allemagne qui permet aux auteurs cet optimisme ? Ou les initiatives diplomatiques du temps briandiste ? Le livre se termine par une déclaration de foi aux démocrates allemands : « Il semble qu'une partie au moins des républicains allemands soient devenus plus sages. Tous les hommes pacifiques se sont réjouis en apprenant que l'Allemagne entrait dans la société des nations. Il faut souhaiter que les Allemands soient venus dans la société des nations sans arrière-pensées guerrières. L'avenir nous montrera s'ils sont sincères. » Et pour clore le livre, une dernière phrase engageante : « Il faut avoir foi dans l'avenir de la société des nations et la soutenir de toutes nos forces<sup>31</sup>. »

Cette tonalité pacifiste se retrouve sans surprise dans l'ouvrage légèrement antérieur rédigé sous pseudonyme de Gaston Clémendot. Instituteur socialiste<sup>32</sup>, il vante lui aussi la SDN. « Ce tribunal jugera, sur la demande des nations intéressées, les différends qui pourront surgir entre elles. Il s'efforcera de maintenir la paix entre les peuples de la même façon que les tribunaux ordinaires maintiennent la paix entre les individus d'une même nation ; la guerre sauvage sera remplacée par l'arbitrage, qui est seul digne d'hommes civilisés<sup>33</sup>. » Du reste, comme l'indique aux élèves le livre de Vial-Mazel et Cusset, « plusieurs conflits d'intérêt limité ont déjà été réglés par elle, de nombreuses conventions rédigées, mais pour qu'elle remplisse vraiment le rôle que lui ont assigné ses auteurs, il faudra "un état d'âme nouveau, une moralité nouvelle entre les nations" comme l'a dit M. Painlevé. En attendant, la France doit, par le dévouement instinctif et l'effort réfléchi de tous ses enfants, continuer à faire

---

28. Henri POMOT, Henri BESSEIGE, *Petite histoire du peuple français, (CM et Certificat d'études)*, Presses universitaires de France, Paris, 1928.

29. *Ibid.*, p. 174.

30. *Ibid.*, p. 176.

31. *Ibid.*, p. 178.

32. Pour une analyse des positions pacifistes de Gaston CLÉMENDOT, voir O. LOUBES, « À contre-histoire. Gaston Clémendot, instituteur pacifiste (1904-1952) », *Histoire@Politique*, n° 3, 2007.

33. DUVILLAGE, G., (Gaston Clémendot), *Histoire de la France expliquée aux enfants*, 1925, p. 318.

face à ses obligations de puissance continentale et coloniale<sup>34</sup> ». Car c'est bien vers les colonies que se tournent les regards désormais, source de puissance et de grandeur, satisfaction de la Grande France à s'extraire des horreurs de la guerre. Même sentiment chez H. Degouy-Wurmser et D. Goby<sup>35</sup>, lorsqu'ils évoquent la construction de la Société des nations. Si « la paix fut le résultat de la victoire des alliés<sup>36</sup> », il s'agissait pour les Alliés de parvenir à un règlement « juste et de prévenir de nouvelles guerres ». Cet instrument au service de la paix, dans tous les livres présentés aux enfants, c'est la SDN. Le livre poursuit : « Tous les peuples alliés et associés s'engagèrent à s'entendre entre eux pour former une société des nations qui étudierait toutes les questions qui pouvaient les intéresser et surtout les diviser. »

Le constat d'un profond bouleversement de l'Europe et du monde touche l'ensemble des livres et est exprimé le plus souvent très clairement : « On ne peut maintenant vivre exactement comme on vivait avant 1914. [...] La France du xx<sup>e</sup> siècle se relèvera si tous les Français montrent les mêmes qualités que leurs ancêtres et la même persévérance<sup>37</sup>. » Mais surtout, « il faut souhaiter ardemment la paix. [...] Une nouvelle guerre serait plus terrible que toutes celles d'hier et c'est le devoir de tous les peuples de faire tous leurs efforts pour empêcher le retour aux horreurs que le monde vient de vivre. Tout en souhaitant la paix, tout en faisant tous nos efforts pour la conserver, nous devons être prêts à défendre au besoin notre patrie, comme l'ont fait si souvent nos Pères, comme l'ont fait encore les admirables soldats de la Grande Guerre. On ne nous attaquera pas d'ailleurs s'il y a en France beaucoup de jeunes gens forts, bien portants, instruits, fiers d'être français<sup>38</sup>. » Dans la partie réservée au résumé de la leçon, en fin de chapitre, cet espoir résonne encore : « La Grande Guerre a mis fin à une période de l'histoire de France. Souhaitons que celle qui commence soit une période de paix<sup>39</sup>. »

Pourtant, ici ou là, à la lecture des manuels scolaires, et même si des inquiétudes émergent, parfois explicitement, les récits ne cachent rien des difficultés de l'heure : « La France sort victorieuse de cette longue et épouvantable guerre, dans laquelle elle a montré un courage et une constance que le monde entier admire. [...] Sa tâche est lourde et d'autant plus difficile qu'elle se trouve en présence d'une Allemagne qui cherche par tous les moyens à éluder les clauses du traité qu'elle a signé. Mais sa tâche n'est pas au-dessus de ses forces et sa vitalité est telle qu'elle peut tout espérer de l'avenir<sup>40</sup>. » En conclusion du même ouvrage, l'espoir est à nouveau décliné avec force : « À la faveur de la paix, dans l'ordre et le travail, la France se relèvera de ses ruines. Déjà, malgré les rancunes des vaincus, malgré les conflits d'intérêts qui divisent les vainqueurs, un vent d'apaisement commence à souffler sur le monde. Les peuples veulent la paix et ils l'attendent de cette Société des nations qui n'est pas une conception

34. Georges VIAL-MAZEL et CUSSET, *Histoire de France, Cours moyen*, 1926, p. 158.

35. *Histoire de France pour les enfants, enseignement primaire et classes élémentaires*, 1929.

36. *Ibid.*, p. 278.

37. *Ibid.*, p. 280.

38. *Ibid.*, p. 280-281.

39. *Ibid.*, p. 281.

40. Charles FAUBERT, *Histoire de France et notions d'histoire générale, cours supérieur*, p. 377.

chimérique, mais le grand espoir de demain. Par elle, les nations apprendront à ne plus se haïr, par elle se réalisera un jour la grande solidarité humaine<sup>41</sup>. »

À la lecture des récits destinés aux élèves contenus dans les manuels scolaires d'histoire, on constate qu'indiscutablement un tournant est pris autour des années 1923-1924. La paix s'installe dans l'édification de la jeunesse. Les auteurs appellent la jeunesse scolarisée (à qui on s'adresse parfois à la première personne du singulier ou du pluriel) à considérer avec ferveur les espoirs de paix universelle. Si leçon il doit y avoir de la Grande Guerre, de l'héroïsme des poilus ou des ravages provoqués, c'est qu'il faut tout faire pour, sans naïveté, construire une paix durable. Pourtant, dans la tonalité de la majorité des ouvrages destinés aux écoles, cette paix reste encore très soumise au sentiment patriotique et à la crainte des Allemands, dans un mélange de revanche et de fierté patriotique. Ce rappel patriotique, structurel à l'histoire scolaire de la III<sup>e</sup> République, se fait par la convocation régulière de l'histoire nationale et des exemples que les anciens donnent à la jeunesse, de Jeanne d'Arc aux soldats des tranchées. Cette paix fragile, cette paix apprise en classe, lue, récitée, recopiée dans les cahiers d'élèves, va progressivement, en lien avec le contexte international, se faire concurrencer, dans l'écriture même des leçons, par une paix plus inquiète, qui sourd dans chaque phrase, et ce, dès les années 1934-1935.

### 3 Les livres de la paix inquiète (1935-1940)

Dans ce dernier temps de l'enquête, il sera question de beaucoup moins d'ouvrages dépouillés, du fait d'une baisse notable de la production éditoriale scolaire avant-guerre, du moins en histoire. La crise économique des années Trente n'est pas sans effet sur les éditions papiers pour l'école. Il y eut, de 1935 à 1941, beaucoup moins d'ouvrages parus, surtout en comparaison avec la grande époque que fut celle précédente de 1923 à 1935.

Pour des raisons idéologiques, un manuel scolaire avait anticipé cette pente inquiète dans l'écriture des livres pour les élèves. Il s'agit du livre de deux auteurs<sup>42</sup> proches du Cercle Fustel de Coulanges et de l'Action française défendant une vision très nationale de l'enseignement de l'histoire. Dans un chapitre entier consacré à « Une conception nouvelle de la paix », Antoinette De Beaucorps et Pierre Heinrich entérinent déjà, dès 1933, les doutes qu'ils peuvent avoir (et avec eux, une bonne partie de l'opinion publique), sur le rôle de la Société des nations. Le ton est sans concession et s'inscrit dans une volonté très minoritaire au début des années Trente de dénigrer les efforts de paix. Hitler n'est pas encore au pouvoir. Les efforts diplomatiques démocratiques sont condamnés dans les lignes qui suivent : « L'idée était certes généreuse, mais manquait malheureusement des moyens pratiques d'application. Faute, en effet, de disposer d'une armée quelconque pour imposer aux violateurs du pacte le respect de ses décisions, la société des nations peut difficilement protéger les faibles, contre les ambitions

41. *Ibid.*, p. 385.

42. Antoinette DE BEAUCORPS et Pierre HEINRICH, *Histoire de France, Cours moyen*, 1933.

et les convoitises des forts et résoudre, ainsi, selon le droit et la justice, les multiples conflits que suscite dans notre monde moderne la rivalité ou l'opposition des intérêts. De telle sorte, qu'en fin de compte, la meilleure garantie de paix de notre chère France qui a eu à subir cinq fois, depuis la Révolution, le fléau des invasions germaniques, consiste bien à s'associer à toutes les initiatives internationales tendant à prévenir le retour de la guerre, mais à conserver aussi une armée suffisamment forte pour enlever à toute puissance de proie l'idée de lui chercher querelle. » Mais ce son est propre à la maison d'édition qui diffuse ce livre, principalement destiné aux écoles catholiques. Il est très isolé au sein de la tonalité pro-SDN des nombreux outils scolaires édités par ailleurs.

Plus les années passent, plus le contexte européen et la montée des périls s'affirment et plus l'inquiétude se fait sentir au sein même des écoles. Les éditeurs scolaires, en ce qui concerne les manuels d'histoire, n'échappent pas à ce climat de plus en plus inquiet. La production reste massivement dominée par un appel à la SDN, même si les effets des différentes atteintes allemandes au droit international laissent les écrits pour les élèves moins vibrants pour la paix. Certes, subsiste toujours le pacifisme de Pierre Besseige qui, avec Lyonnet, signe en 1935 un manuel pour les classes élémentaires, et en 1936 un autre livre pour le cours moyen. Ici, les livres ne peuvent être lus sans le contexte européen. Le ton est au subjonctif optatif : « En 1928, les grandes puissances ont mis la guerre hors la loi. Puissent les gouvernants de tous les pays toujours tenir compte du désir de paix qui anime les peuples<sup>43</sup> ! »

S'il en était besoin, la lecture du livre pour les classes de CE1 et CE2<sup>44</sup> illustre une nouvelle fois le pacifisme des auteurs. Sans doute parce que l'ouvrage s'adresse à des élèves plus jeunes (entre 7 et 9 ans), le ton est très didactique, et la mise en page également. Deux dessins se font face, d'une page à l'autre, l'un représentant un « village détruit par la Grande Guerre » et l'autre représentant « le même village reconstruit ». L'exercice est mené à partir d'une consigne précise et très encadrante : « Regardez bien les deux dessins des pages 108 et 109. À gauche c'est un village détruit, près de Verdun, la ville glorieuse qui se défendit héroïquement en 1916. Quelle affreuse vision ! [...] À droite, c'est le même village, quatre ou cinq ans après la guerre. Comme tout a changé ! [...] Jeunes Français, n'oubliez pas ce que vous devez à ceux qui ont lutté et souffert pour que vous restiez Français. Et dites-vous bien que, lorsque vous serez grands, vous ferez tout ce que vous pourrez pour empêcher la guerre, ce fléau des fléaux, ce monstre qui dévore les hommes et anéantit tous les fruits de leur travail. » L'affirmation du pacifisme est plus nette encore dans le manuel du cours moyen. Les deux auteurs se font plus critiques encore que n'importe quel autre manuel sur les conséquences de la Grande Guerre. Ici, plus de patriotisme qui vaille. La guerre est un désastre. Pour cela, ils recourent à des dessins, l'un représentant un paysage « après la bataille de la Marne » et l'autre (le même que dans le livre du cours élémentaire) représentant « un village détruit à la fin de la guerre ». Le commentaire est sans appel : « Et après la grande guerre ? La fleur de notre race a été fauchée ; des centaines de bourgs et de

43. Pierre BESSEIGE, Antoine LYONNET, *Histoire de France, Cours moyen*, 1936, p. 156.

44. Pierre BESSEIGE, Antoine LYONNET, *Petite histoire de France, Cours élémentaire*, 1935.

villages détruits ; nos départements les plus riches envahis et pillés. » L'appareillage iconographique de ce manuel de cours moyen est enrichi par un dessin d'Aristide Briand, « grand apôtre de la paix », à la tribune de la Société des nations, prononçant un discours sur les horreurs de la guerre, alors que, « devant l'orateur, le microphone transmet son discours à tous les peuples de la terre ». L'ensemble du texte du manuel s'apparente à un appel à la mobilisation de la jeunesse. En effet, alors qu'un autre dessin montre une manifestation d'anciens combattants devant la chambre des députés, brandissant une banderole où est écrit : « Plus de guerres », les auteurs expliquent aux élèves que ces manifestants « viennent dire aux représentants du peuple : "Nous avons trop souffert ; faites ce qu'il faut pour que nos enfants ne connaissent pas les horreurs que nous avons vécues!" Jetez un coup d'œil sur les dessins des 48<sup>e</sup> et 49<sup>e</sup> leçons : la misère, la destruction, les souffrances, les deuils, c'est cela la guerre moderne. Que votre mot d'ordre soit celui des anciens combattants : Guerre à la guerre ! » Impossible de ne pas voir ici poindre l'inquiétude.

D'autres ouvrages révèlent une écriture témoin des dangers qui s'annoncent. Par des corrections de phrases des éditions antérieures, par des nuances apportées aux discours sur la paix, les auteurs semblent ne plus y croire eux-mêmes. Mais l'on s'adresse à des enfants et il n'est pas pensable de ne pas maintenir cet éveil à la nécessité d'une paix universelle, principale leçon de la Grande Guerre. Au nom du « plus jamais ça », comment écrire un texte sur l'importance de la SDN et ne rien dire des signes de périls qui s'amoncellent ? Dès lors, les leçons sont écrites de façon parfois lapidaire, comme si les auteurs n'y croyaient plus vraiment eux-mêmes. Après avoir mentionné les traités de paix et la chance qu'offre la SDN, dans sa 57<sup>e</sup> leçon consacrée à la victoire et à la paix (1918), tel autre ouvrage glisse cette prudence inquiète : « Pour éviter, dans l'avenir, *s'il se peut*<sup>45</sup>, le retour de la guerre, la société des nations est créée, sous l'inspiration du président Wilson<sup>46</sup>. »

Un ouvrage catholique, quant à lui, plusieurs fois réédité<sup>47</sup>, publie, à l'imparfait, une réflexion sur les lendemains de la Grande Guerre. À propos de la Société des nations, les auteurs écrivent que « pour éviter, *si possible*<sup>48</sup>, le retour de pareilles horreurs, on fonda une Société composée des représentants de toutes les nations du monde : ce fut la Société des nations. Elle *était*<sup>49</sup> chargée de maintenir la paix en réglant les disputes entre les différents États<sup>50</sup>. » Un des ouvrages concurrents de celui du chanoine Guillermit va dans le même sens en appelant les élèves à reprendre les armes si nécessaire :

Petits Français, n'oubliez jamais la Grande Guerre qui a fait périr plus d'un million de nos soldats. La guerre est un affreux malheur. Il faut tout faire pour empêcher qu'elle

---

45. Souligné par nous.

46. Paul BERNARD, FRANTZ REDON, *Petite histoire de la France et de la civilisation française*, 1938.

47. Chanoine Augustin GUILLERMIT, H. GUILLEMAIN, *Histoire de France, classe de 7<sup>e</sup>* (3<sup>e</sup> édition), 1935.

48. Souligné par nous.

49. Souligné par nous.

50. *Ibid.*, p. 430.

ne revienne. Le meilleur moyen de l'éviter, c'est d'être fort et courageux afin de devenir un jour de braves défenseurs de la Patrie. Alors les autres peuples nous craindront et n'oseront pas nous chercher querelle. Mais n'oublions jamais, petits chrétiens, que tous les hommes sont frères. Allemands, Russes, Anglais, Français, nous sommes tous les enfants d'un même père « Notre père qui êtes aux cieux. » Et Jésus nous a dit : « Aimez-vous les uns les autres ! » Oui ! Aimons tous les peuples. Mais aimons par-dessus tout notre belle France. *Et si un jour elle était encore attaquée, nous saurions la défendre jusqu'à la mort*<sup>51</sup>, comme les poilus de la grande guerre<sup>52</sup>.

La nouvelle édition du manuel d'Ernest Lavisse<sup>53</sup>, assurée désormais par Pierre Connard, n'échappe pas à ce regard nouveau sur l'Entre-deux-guerres. Après avoir rappelé les efforts considérables de la SDN à maintenir la paix par différents traités (Locarno, pacte de Paris notamment), l'auteur s'adresse directement aux élèves en donnant son sentiment le plus sincère, comme Ernest Lavisse lui-même n'hésitait pas à le faire. Toujours à propos de la SDN, Pierre Connard écrit ainsi que « de son côté, la Société des nations, dont le siège est à Genève, fait tout ce qu'elle peut pour maintenir la paix. Que les hommes se comprennent mieux ; qu'ils préfèrent le règlement pacifique de leurs querelles à l'emploi de la force, et l'entente à la bataille : voilà le but que vise la Société des Nations. Voilà ce que souhaite tout homme de sens et de cœur, afin que l'Humanité ne revoie plus les horreurs du passé<sup>54</sup>. »

Ce qui est frappant pour les manuels scolaires de cette dernière période, c'est que même le ton patriotique n'y est plus, alors même que l'histoire nationale continue, dans les autres parties du livre, à ressembler, bon an mal an, aux canons de l'écriture de l'histoire scolaire en vigueur depuis le début de la III<sup>e</sup> République. Ici, sur le xx<sup>e</sup> siècle, le ton change, l'inquiétude se dit et s'écrit, mais surtout, il se fait fataliste. La guerre reprendra, la SDN a échoué.

## Conclusion

La trame chronologique qu'offre Olivier Loubes est heuristique. L'école de la guerre et de la patrie (qui, après 1918, est aussi l'école du deuil<sup>55</sup>), l'école de la paix et l'école de la paix défaite. Dans un premier temps, la Grande Guerre est la pierre finale pour vanter la France, son héroïsme et ses soldats, et pour valoriser le patriotisme aux yeux de la jeunesse de France. Dans un second temps, sur la pression également des milieux instituteurs de la fin des années 1920, les manuels changent et invitent à considérer la paix comme seul véritable et possible horizon d'avenir pour la jeunesse de France et d'Europe. Enfin, dans un dernier temps, ces manuels encore largement pacifistes déchantent devant le contexte diplomatique et militaire des années trente.

---

51. Souligné par nous.

52. H. GUILLEMAIN, Abbé F. LE STER, *Histoire de France, cours préparatoire (1<sup>er</sup>-10<sup>e</sup>)*, 1936, p. 130.

53. *Histoire de France, CM2 et certificat d'études*, Armand Colin, 1935.

54. *Ibid.*, p. 334.

55. Emmanuel SAINT-FUSCIEN, 2017.

Et si l'on décide de s'extraire du cadre chronologique initial, il est possible d'aller regarder l'édition de 1941 du manuel Lavissee revue par Pierre Connard pour voir comment l'écriture de l'histoire obéit aux contraintes du temps. Dans cette 42<sup>e</sup> édition<sup>56</sup>, le ton est funèbre, notamment dans les dernières pages à l'intitulé clair : « Le pacifisme. La Société des nations. » Le dernier paragraphe est tout entier au passé là où tout était au futur jusqu'aux manuels de 1935. La leçon fait du pacifisme un authentique sujet d'histoire désormais. « La société des nations, n'ayant pas à son service une force armée pour faire respecter ses décisions ne put donc guère que faire appel au bon sens des peuples qui se querellaient et à l'opinion du monde. » Un texte qui sonne le glas des espoirs. Et aussi des deuils qui avaient un sens, qui offraient une leçon aux élèves, des deuils portés vers la paix universelle. Mais c'est aussi un texte qui n'est pas (ou ne peut plus être) dans le patriotisme. Derrière la formule « des peuples qui se querellaient », n'est pas dit le fait qu'Hitler et l'Allemagne nazie ont précisément piétiné tous les engagements et les espoirs de la SDN. Notre corpus se clôt ainsi sur une écriture sous contrainte d'une autre nature que celle brandie par le consensus de la patrie après-guerre, de l'espoir de la paix, même inquiète, au moment où tentait de s'élaborer un espace diplomatique de paix et de négociations internationales.

Si dans l'édition de 1920, Lavissee termine son résumé par le fait que l'Alsace et la Lorraine avaient retrouvé « la mère patrie », comme on la retrouve à l'identique dans bon nombre d'autres manuels d'histoire de toute cette période (1918-1940), dans l'édition de 1941, il est dit que « la Grande guerre s'est terminée par le retour de l'Alsace et la Lorraine », en une formule sobre, presque plate et peu précise. Une formule qui prépare sans aucun doute l'avenir (qui est déjà actualité en 1941). Afin de ne pas susciter l'ire du nouvel occupant ?

## Bibliographie

### Ouvrages

CAZALS Rémy, BARRERA Caroline (dir.), *Enseigner la Grande guerre. Actes du colloque Abbaye-École de Sorèze, 21-22 octobre 2017*, Portet-sur-Garonne, Éditions méditerranéennes, 2018.

CHARTIER Anne-Marie, « La guerre telle qu'on l'enseigne à l'école primaire », intervention pour la journée d'études « L'enfant et la guerre », ENS-Paris, en partenariat Laboratoire Lila-ENS et SHE, sous la direction de Deborah LEVY-BERTHERAT (ENS) et Mathilde LÉVÊQUE (Paris XIII), 11 juin 2008.

DALISSON Rémy, 11 novembre. *Du souvenir à la mémoire*, Paris, Armand Colin, 2013.

FALAIZE Benoît, « L'enseignement de la Grande guerre de 1914 à nos jours. Entretien avec Alexandre Lafon », *L'École des Lettres*, novembre 2018/janvier 2019, p. 69-90.

LOUBES Olivier, *L'école et la patrie. Histoire d'un désenchantement*, Paris, Belin, 2001,

56. Ernest LAVISSEE, *Histoire de France, cours moyen*, (42<sup>e</sup> édition), Armand Colin, Paris, 1941.

rééd. en poche : *L'école, l'identité, la nation. Histoire d'un entre-deux-France (1914-1940)*, Belin coll. « Alpha », 2017.

LOUBES Olivier « À contre histoire. Gaston Clémendot, instituteur pacifiste (1904-1952) », *Histoire@Politique*, n° 3, 2007, en ligne : <https://www.cairn.info/revue-histoire-politique-2007-3-page-13.htm>

LOUBES Olivier, « La Grande Guerre des petits Lavisse, “une fin heureuse” du roman national? », *La Grande Guerre des manuels scolaires*, déc. 2014, Montpellier, France. fhal-01243704f ; <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01243704/document>.

LOUBES Olivier, « Les trois âges du petit Lavisse », in : Rémy CAZALS et Caroline BARRERA (dir.), *Enseigner la Grande guerre, Actes du colloque Abbaye-École de Sorèze, 21-22 octobre 2017*, Portet-sur-Garonne, Éditions méditerranéennes, 2018, p. 59-63.

NOUVEL-KIRSCHLEGER Maguelone, SAMMLER Steffen, *Les manuels scolaires, outils pour la construction d'une paix durable au sortir de la Grande Guerre?*, La Grande Guerre des manuels scolaires, décembre 2014, Montpellier, France, fhal-01243695f.

SAINT-FUSCIEN Emmanuel, « Enfants, sauvez les tombes de nos morts : Deuil de guerre et monde scolaires (1914-1939) », *Société d'études jaurésiennes, Cahiers Jaurès*, n° 225, p. 65-87, 2017.

### *Manuels cités dans l'article*

BERNARD Paul, REDON Frantz, *Petite histoire de la France et de la civilisation française, cours supérieur 1<sup>re</sup> année*, Paris, Librairie Fernand Nathan, 1938.

BESSEIGE Pierre, LYONNET Antoine., *Histoire de France, Cours moyen*, Strasbourg, Librairie Istra, 1927.

BESSEIGE Pierre, LYONNET Antoine, *Petite histoire de France, Cours élémentaire*, Strasbourg, Librairie Istra, 1935.

BESSEIGE Pierre, LYONNET Antoine, *Histoire de France, Cours moyen*, Strasbourg, Librairie Istra, 1936.

BLANGUERNON Edmond, *Histoire de trois petits Français*, Lille, Camille Robb éditeur, 1921.

DE BEAUCORPS Antoinette et HEINRICH Pierre, *Histoire de France, Cours moyen*, Paris, Librairie de l'Arc, juillet 1933.

DEGOUY-WURMSER H., GOBY D., *Histoire de France pour les enfants, enseignement primaire et classes élémentaires*, Paris, Librairie Aillaud, 1929.

DEVINAT E., TOURSEL A., *Histoire de France, cours moyen et supérieur*, (nouvelle édition revue et corrigée conforme aux programmes de 1924), Librairie Martinet, Paris, 1928.

DUPREZ P., *Histoire de France, Cours moyen et révision du cours élémentaire*, Paris, Albin Michel, 1926 et 1929 (même contenu pour les deux éditions).

- DUVILLAGE G., (Gaston CLÉMENDOT), *Histoire de la France expliquée aux enfants*, Paris, Bibliothèque d'éducation, 1925.
- FAUBERT Charles, *Histoire de France et notions d'histoire générale, cours supérieur*, Paris, Librairie d'éducation nationale, publication Alcide Picard, 1926.
- GAUTHIER-DESCHAMPS, *Cours d'histoire de France, Cours moyen*, Paris, Librairie Hachette, 1923.
- GUILLEMAIN Henri, Abbé LE STER, *Histoire de France, cours préparatoire (11<sup>e</sup>-10<sup>e</sup>)*, Paris, Librairie L'école, « collection Les classiques catholiques », 1936.
- GUILLEMIT Chanoine A., GUILLEMAIN Henri, *Histoire de France, classe de 7<sup>e</sup>* (3<sup>e</sup> édition), Paris, Librairie L'école, 1935.
- GUIRAUD Jean, *Histoire de France, Depuis les origines jusqu'à nos jours (1919)*, Paris, J. De Gigord éditeur, 1920.
- HUISMAN Georges, *Manuel d'histoire du brevet élémentaire et des écoles primaires supérieures*, Fernand Nathan, Paris, 1923.
- LAVISSE Ernest, « Réflexions générales », *Histoire de France, Cours moyen*, Paris, Colin, 1920.
- LAVISSE Ernest, *Histoire de France, cours moyen*, Paris, Armand Colin, 1921.
- LAVISSE Ernest, *Histoire de France, CM2 et certificat d'études*, Armand Colin, 1935.
- LAVISSE Ernest, *Histoire de France, cours moyen*, (42<sup>e</sup> édition), Paris, Armand Colin, 1941.
- POMOT Henri, BESSEIGE Henri, *Petite histoire du peuple français, (CM et Certificat d'études)*, Presses universitaires de France, Paris, 1928.
- VIAL-MAZEL Georges, CUSSET, *Histoire de France, Cours moyen*, Paris, Presses universitaires de France, 1926.

# Les manuels scolaires français de géographie après 1918, à la poursuite d'un monde qui change

Jean-Pierre CHEVALIER

*Professeur émérite, Géographie, université de Cergy-Pontoise*

Si la géographie scolaire a été marquée par la défaite de 1870, qu'en est-il après la victoire ?

Après 1918 les éditeurs scolaires se précipitent pour publier les nouvelles cartes du monde. De 1918 à 1923, ils ont du mal à suivre l'actualité des découpages à coup de canons et de traités. La géographie scolaire n'est pas le simple inventaire des territoires, elle donne aussi conseils moraux et civiques. Les malheurs de la guerre, la crainte de l'Allemagne, la révolution bolchévique sont approchés sous le prisme des caractères des peuples. Les perspectives politiques n'en sont pas absentes. Les manuels de géographie ont rarement été étudiés sous un angle historique. On peut y trouver trace d'une inflexion, le passage d'une géographie où la nation coïncide avec la patrie et la société à une nation certes fière mais inquiète pour la paix<sup>1</sup>. Dans l'enseignement primaire, jusqu'au brevet, les livres sont utilisés en classe quand le maître fait sa leçon. Dans l'enseignement secondaire, de la 6<sup>e</sup> au bac, les livres scolaires sont de petit format, moins illustrés ; ils sont faits pour être lus à la maison et non en classe<sup>2</sup>. Ceci rappelé, nous ne chercherons pas dans ces pages des indices des pratiques pédagogiques et nous arrêterons notre feuilletage lors du tournant politique que représente le départ de l'Allemagne et du Japon de la Société des Nations.

## I La géographie scolaire et la guerre

Antoine Prost (2013) rappelle l'importance primordiale de l'enseignement de la géographie dans la construction de l'identité nationale. La France est depuis Guizot

---

1. LOUBES, 2010. On ne fera figurer en note que la bibliographie de recherche. Le corpus sera indiqué au fil du texte.

2. Instructions pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie, *JO*, n° 206, 3/9/1925, p. 8662-8670.

au cœur des programmes de géographie pour le primaire, ceci est réaffirmé par le ministre Léon Bérard en 1923<sup>3</sup>. Dans les lycées, en 1925, la révision des programmes ne change guère le contenu de 1902. La géographie y est présentée comme une discipline scientifique, « avec les lois générales qui président à l'évolution géographique », mais pourvue de finalités idéologiques, « fortifier le sentiment national ; inspirer le goût de l'effort et du progrès ».

### 1.1 La géographie pendant la guerre

Des cartes et des atlas sont spécifiquement publiés pour suivre les combats, citons en 1915 les cartes murales de Paul Kaepelin, *La guerre européenne* (1915a) et celle intitulée *L'empire ottoman et les détroits* (1915b) qui complètent les cartes murales et les manuels qu'il publie chez Hatier. Fernand Maurette<sup>4</sup> prend la relève de Franz Schrader chez Hachette<sup>5</sup> où il signe en 1918 un *Petit atlas de la guerre et de la paix des pays où nous nous battons et pour lesquels nous nous battons*. En 1917, Vidal de La Blache publie *La France de l'Est*, il y montre par des références historiques, économiques et démographiques, la participation de l'Alsace-Lorraine à la France. Son disciple Emmanuel de Martonne travaille à partir de 1915 au Service géographique de l'Armée, puis contribue de façon importante aux travaux de la conférence de la paix pour la délimitation des États au centre de l'Europe. Ceci tendrait à confirmer les propos provocateurs d'Yves Lacoste : « La géographie ça sert d'abord à faire la guerre<sup>6</sup> », comme l'illustrerait aussi un dessin de Lucien Métivet daté du 24 août 1918, intitulé *Les leçons de la guerre*, publié dans *l'École et la Vie*. Il nous présente un soldat qui s'adresse à un jeune garçon en tenue d'enfant de troupe : « ...Et en géographie? » L'enfant répond : « On a appris l'Amérique et je sais la Marne<sup>7</sup>. »

### 1.2 L'Alsace-Lorraine au certificat d'études en 1920

La place de l'Alsace-Lorraine dans les leçons sur la géographie de la France avant 1914 est bien connue<sup>8</sup>. Elle reste dans les questions du certificat d'études après son retour à la France. Dans l'Oise on demande aux élèves de proposer des parcours fluviaux ou en chemin de fer pour rallier Strasbourg. Ailleurs, les questions sont plus ciblées sur l'Alsace-Lorraine en soi<sup>9</sup>.

Chaumont-en-Vexin (Oise) 1920. Pourquoi l'Oise, l'Aisne et la Marne, sont-elles des rivières importantes? Expliquez leur utilité. Faites, par eau, un voyage de Lyon à Strasbourg et revenez de Strasbourg à Compiègne en chemin de fer.

3. Instructions du 20 juin 1923 relatives au nouveau plan d'études des écoles primaires élémentaires, V. Histoire et Géographie, Introduction commune à l'histoire et à la géographie.

4. BROU, 1974.

5. DUPUY, GALLOIS, 1938.

6. LACOSTE, 1976.

7. CHEVALIER, 2014.

8. CHEVALIER, 2013.

9. *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, n° 27, 1921, p. 523. n° 44, 1921, p. 729, p. 734, p. 735.

Saint-Julien-du-Sault (Yonne) 1920. 4. Quelles sont les principales villes d'Alsace et de Lorraine? — 5. Citez les principaux centres de l'industrie de la soie.

Berck-plage (Pas-de-Calais) 1920. 3. L'Alsace-Lorraine. Grandes villes, productions. 4. Les puissances qui ont combattu contre l'Allemagne avec la France dans la dernière guerre. 5. Les villes arrosées par la Seine.

Saïda (Oran) 1920. 3. Quelles sont les ressources et productions de l'Alsace-Lorraine? (4 p.).

Parfois les questions ont une dimension militaire évidente. Dans l'Aisne, département qui fut le cadre de violents combats, le sujet évoque les destructions de la guerre<sup>10</sup>.

Aulnay et Courçon (Charente-inférieure) 1920. 1. De quel côté la France n'a-t-elle pas de frontières naturelles? 2. Pourquoi la France est-elle plus exposée de ce côté? 3. Quels sont les cours d'eau qui prennent leur source en France et vont se jeter dans la mer du Nord et dans le Rhin?

Laon (Aisne) écoles rurales 1920. Avant 1914 quelles étaient les principales industries du département de l'Aisne?

Au total parmi 64 centres d'examen, six proposent des sujets en rapport avec la guerre, ses objectifs et ses conséquences, questions qui correspondent à ce que l'on peut lire et voir dans les manuels scolaires.

### 1.3 Des manuels de géographie à mettre à jour après 1918

L'intérêt propre de la géographie est de parler du monde contemporain et de proposer des cartes pour en situer les nouveautés. L'actualisation des frontières dans les livres de géographie est à l'issue de la guerre un défi. Pourtant les contraintes techniques et économiques font que parfois les cartes restent manifestement fondées sur des informations anciennes. On peut ainsi lire sur une carte d'étude d'Ernest Sieurin la production d'esclaves, à côté de productions minières et agricoles en Afrique australe! (Sieurin, 1923). Plus généralement, ce n'est pas sans difficulté que les éditeurs mettent à jour les illustrations quand il s'agit de gravures faites au trait. Car si on peut ajouter la nouvelle frontière sur le Rhin, on ne peut effacer celle de 1871 quand elle est gravée sur plaque de cuivre ou zinc pour l'imprimerie (Lemonnier, Schrader, Dubois, 1923, p. 3). En 1920 l'éditeur Rieder propose, pour illustrer le cours de géographie de Paul Despiques et Elie Cathala, une vignette sur les climats de la France dans les frontières de 1914 (p. 93), alors qu'à la page suivante le relief est présenté dans les frontières du traité de Versailles. Le même type de décalage existe en 1925 dans le livre de Paul Kaepelin destiné au cours moyen : la couverture continue à figurer la France dans les limites de 1914, alors qu'à l'intérieur de l'ouvrage, sur toutes les cartes la France a récupéré l'Alsace-Lorraine (fig. 1).

Dans le monde de l'édition scolaire, Armand Colin qui publie les cartes et atlas de Vidal de la Blache, se singularise avec des cartes en couleur d'excellente facture pour illustrer les livres de la collection Foncin destinés au primaire. En 1921, dans celui pour le cours supérieur, plusieurs doubles pages de cartes présentent le monde avant

10. *Ibid.*, n° 36, 1920, p. 683. n° 2, 1920, p. 37.

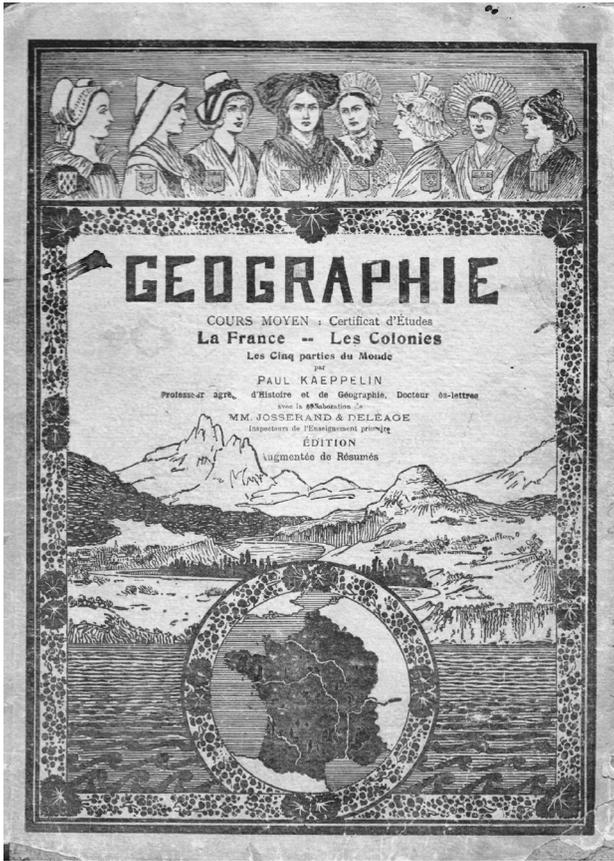


Fig. 1 — Paul KAEPPELIN, *Géographie cours moyen*. Couverture inchangée de 1913 à 1925.

et après les traités de paix. Parfois même, la carte est en avance sur le texte qui l'accompagne, la Grèce s'étendant en Thrace aux dépens de la Bulgarie et de la Turquie quand le texte présente encore ceci comme une revendication de la Grèce (Foncin, 1921, p. 64-65).

#### 1.4 Les ravages de la guerre

Au lendemain de la guerre, les manuels de géographie dressent aussi le tableau de l'étendue des désastres. Paul Despiques, professeur au lycée de Bar-le-Duc, et Elie Cathala, professeur au collège Chaptal, utilisent souvent le possessif « notre » pour désigner les ressources détruites en vue de faire partager le sentiment que ce qui a été détruit est un bien commun<sup>11</sup> :

« Les ravages de la guerre dans le Nord. — L'invasion allemande dès 1914 laissait aux mains de l'ennemi la majeure partie du département du Nord, avec Lille, Douai, Anzin, Valenciennes et la moitié de notre riche bassin houiller du Nord et du Pas-de-Calais.

11. Nous soulignons les possessifs dans ces textes.



Fig. 2 — Arras avant et après la guerre, Onésime RECLUS *et al.*, 1926, p. 71.

Nos ressources en charbon s'en trouvaient diminuées de moitié, et nos industries subissaient des pertes considérables. »

Despiques, Cathala, 1921 (post?), *Cours Supérieur*, p. 116.

Les effets de la guerre sur notre réseau ferré. — [...] Aussi notre matériel de 1919 plus réduit qu'en 1914 (14.500 locomotives, 368.000 wagons de marchandises, 44.000 wagons de voyageurs) et qui venait d'assurer pendant quatre ans et demi un trafic presque double à celui de temps de paix, s'est-il trouvé en très mauvais état. [...]

« La fortune nationale après la guerre. — La guerre, qui nous a donné un prestige moral incomparable a considérablement affaibli notre puissance économique. [...]

L'excédent de plus en plus marqué et inquiétant de nos importations sur nos exportations. » *Ibidem*, p. 150.

Henry Lemonnier, professeur à la Sorbonne, poursuit la publication des manuels de géographie qu'il rédigeait depuis les années 1880 avec Marcel Dubois et Franz Schrader. Il convient qu'il est difficile d'estimer les pertes humaines, à l'échelle de l'Europe, surtout si on ajoute le déficit des naissances, la surmortalité des civils par mauvaise alimentation, la désorganisation des systèmes de santé, guerres civiles et épidémie dite de la grippe espagnole.

Population de l'Europe. Une guerre affreuse, déchaînée par l'Allemagne, a ensanglanté l'Europe d'août 1914 à novembre 1918. [...] L'Europe renfermait en 1914 environ 455 millions d'habitants, en a perdu bien des millions du fait de la guerre. Combats, maladies, misère ont certainement beaucoup abaissé la moyenne de 45 hab. par kilom. carré d'étendue. On connaîtra les chiffres plus tard. Lemonnier, Schrader, Dubois, 1924, *Cours Supérieur, Cours Complémentaire*, p. 77.

En 1931, les auteurs qui ont pris la suite de Foncin chez A. Colin rappellent les destructions de la guerre. On soulignera ici aussi l'usage des adjectifs possessifs.

Aujourd'hui, la région du Nord retrouve peu à peu sa prospérité d'autrefois ; mais elle a beaucoup souffert de la guerre. [...] *L'industrie* a été également très éprouvée. Les  $\frac{3}{4}$  des *sucrieries* ont été détruites par les bombardements. Les Allemands ont inondé nos mines de houille et ont saccagé le matériel des houillères. Au lendemain de l'armistice, la moitié de nos puits de mines étaient inutilisables.

Colin, Fraysse, 1931, *Cours Moyen, Certificat d'Études*, p. 38.

Les conséquences de la guerre sont présentées dans les chapitres traitant de l'économie, dans ceux sur la population et dans ceux sur les régions du Nord et de l'Est. Ce peut être illustré par des gravures en couleur telles celles avec une Grand Place d'Arras avant et après la guerre (fig. 2) ou par des photographies, telle une photographie de cimetière militaire (Driault *et al.*, 1932, p. 37).

## 1.5 La France retrouve sa forme harmonieuse et l'Église dans la République

Aux yeux des contemporains le retour de l'Alsace-Lorraine redonne à la France son harmonie.

Une carte de France bien faite est un portrait de la France en raccourci. Quand on examine une carte de ce genre, on voit tout d'abord que la France est une forme *hexagonale*, qu'elle a six côtés. L'équilibre parfait de ces six côtés, rompu en 1871, est rétabli par le retour de l'Alsace et de la Lorraine.

Foncin, 1927, *Cours Supérieur Cours Complémentaire*, p. 10.

Cet éloge souvent repris des formes harmonieuses de la France s'inspire très fortement d'un texte et d'une carte publiés par Élisée Reclus (Reclus É., 1877). Un sentiment largement partagé puisque ces propos sur ce type de carte se retrouvaient aussi avant-guerre dans les manuels de géographie destinés aux écoles catholiques (F. J., 1889, p. 5, 8). Les manuels rédigés par les Frères des écoles chrétiennes et destinés surtout aux écoles privées catholiques, ne se singularisaient guère, si ce n'est par la référence à Dieu comme créateur de l'univers et par des lignes péjoratives envers les autres cultes (F. J., 1889, p. 357-360). Tonalité qui s'atténue nettement après la première guerre mondiale. Cette laïcisation des manuels catholiques s'achèvera avec les géographies coordonnées par Jean Brunhes. Les élèves du cours élémentaire y liront que l'homme est devenu « maître de la terre » (Brunhes, 1924). Ses livres séduisent les instituteurs par leur iconographie. Certes on y trouve quelques dispositifs photographiques remar-

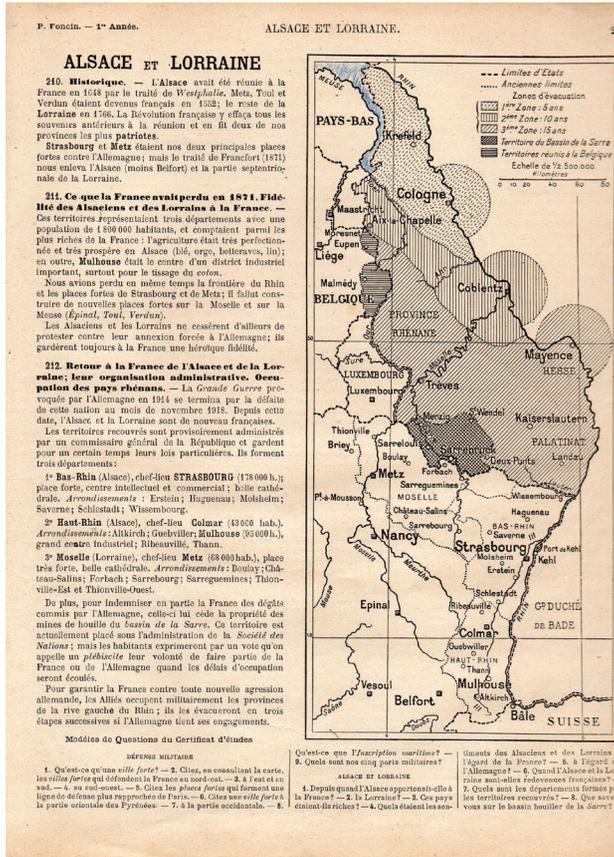


Fig. 3 — FONCIN, 1920, La Première année, Cours moyen, p. 29.

quables<sup>12</sup>, mais surtout un parti pris de recourir à des dessins en couleurs dont Jean Brunhes souligne le rôle dans sa préface du livre pour le cours moyen et ajoute :

Pour trouver une belle image de France à placer sur la couverture même du livre, quoi de plus touchant et de meilleur que de choisir une vue de notre chère Alsace recouvrée! Et pour figurer aux yeux de tous nos écoliers de France la vraie Alsace, quel artiste plus célèbre et plus habile que cet Hansi qui fut redouté des Allemands tout autant qu'une armée.

Brunhes, 1924, *Cours Moyen*<sup>13</sup>.

Le dessin de Hansi représentant le centre de Miesesheim restera en couverture des nombreuses éditions de l'ouvrage, la fille de Jean Brunhes actualisant le livre jusqu'en 1955.

12. Photographie aérienne oblique couplée avec une photographie aérienne verticale et un plan :

BRUNHES J. *et al.*, 1924, *Leçons de géographie. Cours élémentaire*, p. 18.

13. On trouvera cette illustration en couverture du présent ouvrage.

## 2 Une France inquiète

### 2.1 L'Allemagne toujours comme une menace

Avant 1914, les manuels partageaient la même crainte de l'Allemagne et le même désir de revanche. Après ils ont en commun la carte des zones d'occupation française en Allemagne qu'ils soient catholiques (Réunion de professeurs, 1920, p. 21) ou laïques (fig. 3).

Avec le retrait progressif des troupes françaises d'occupation, les auteurs reviennent sur la vulnérabilité de la frontière du nord-est.

Au nord-est, la France est découverte ; aucun obstacle naturel ne la sépare de la Belgique ; l'Allemagne a reculé à l'est des Vosges en 1919, mais les vallées, celle du Rhin, de l'Escaut, de la Meuse et de la Moselle, ouvrent des routes de pénétration naturelles enfin la trouée de Belfort est une large porte ouverte vers l'intérieur.

Lemonnier, Schrader, Dubois, 1924, *Cours Supérieur Cours Complémentaire*, p. 132.

Néanmoins, dans ce manuel, Lemonnier semble espérer en 1924 une évolution pacifique de l'Allemagne : « Il est à souhaiter pour la paix du monde que les éléments sains et pacifiques triomphent définitivement chez elle » (Lemonnier *et al.*, 1924, p. 91). Mais les stéréotypes sur les Allemands, et en particulier les Prussiens sont plus fortement énoncés dans la collection Foncin.

Depuis le mois de novembre 1918, l'Allemagne forme une République fédérative. Les Allemands de race sont en général clairs de teint, robustes et un peu lourds, avec des cheveux blonds et des yeux bleus. [...].

Les Prussiens proprement dits diffèrent du restent de la nation par leur esprit plus prompt, plus aigu, leur humeur sarcastique et l'arrogance de leur patriotisme. Ce sont d'excellents bureaucrates. — L'Allemagne parle une langue compliquée et peu claire, mais très riche ; elle possède une belle littérature et elle a contribué pour une large part aux progrès des sciences.

Foncin, 1927, *Cours Supérieur Cours Complémentaire*, p. 60-61.

Mais ce sont eux, les Allemands, les responsables de la guerre qui a ravagé l'Europe.

Une dette formidable, des indemnités énormes en réparation des destructions, tel est le bilan matériel de cette effroyable aventure. Mais le bilan moral est pire ; des siècles passeront avant que le monde oublie que la folie allemande a fait reculer la civilisation de plusieurs siècles et a ruiné les peuples les plus pacifiques.

Schrader, Gallouédec, 1920, *Cinquième jeunes filles*, p. 154.

### 2.2 La question démographique

Les pages sur la population de la France répètent inlassablement que la France est sous-peuplée, surtout comparée à l'Allemagne. La carte des densités de population en 1922 (Gallouédec, Maurette, 1923, p. 23) et en 1932 (Gallouédec, Maurette, 1932, p. 23), accompagnée du même constat, une population insuffisante, et du même graphique actualisé année après année, montre que la population de l'Allemagne croît toujours plus vite que celle de la France.

En 1921, la France n'a que 39 millions d'habitants, malgré le retour de l'Alsace et de la Lorraine, parce qu'elle a perdu pendant la guerre un million et demi de ses enfants. En 1921, l'Allemagne, malgré les territoires qu'elle a dû rendre à la France, à la Belgique, à la Pologne, au Danemark, a encore 59 millions d'habitants : l'Allemagne a donc encore 20 millions d'habitants de plus que la France ; sa supériorité est encore quatre fois plus forte qu'en 1871.

Pourquoi cela ? Parce que, chaque année, il naît beaucoup plus d'enfants en Allemagne qu'en France. Pour 100 enfants qui naissent en France, il en naît 185 en Allemagne, c'est-à-dire près du double.

Gallouédec L., Maurette F., 1923, *Cours Moyen, Fin d'Études*, p. 23.

Il s'agit d'une inquiétude largement partagée, si l'on excepte quelques néo-malthusiens prônant la « grève des ventres<sup>14</sup> », et reprise dans les Instructions de 1925<sup>15</sup>. Louis-J. Thomas en 1923 se fait l'écho de ces inquiétudes<sup>16</sup>. C'est dans ce contexte que sont adoptés la loi sur les sursalaires familiaux de 1932, le décret-loi créant les allocations familiales en 1938, puis le code de la famille en juillet 1939 qui prévoit à son article 142 un horaire minimum de six heures d'enseignement des problèmes démographiques<sup>17</sup>.

### 2.3 Les Françaises à la maison

L'image de la femme véhiculée par les manuels n'est pas celle de l'ouvrière dans les usines pendant la guerre, mais celle d'une paysanne mère de famille. Ainsi, aux lendemains de la guerre, Jean Brunhes fait illustrer sa leçon intitulée « Comment est peuplée la France », par l'image champêtre d'une famille de six enfants regroupés autour de leur mère, devant un château, avec cette légende :

Une belle famille rurale française de la Dordogne.

Durant la guerre au Petit Marzac (Dordogne), comme en beaucoup d'autres endroits de la France, une énergique mère de famille, en faisant travailler tous ces jeunes sous sa direction expérimentée a maintenu en pleine prospérité toute une grande ferme.

Brunhes, 1926, *Cours Moyen*, p. 52.

Sur un fond de ruralisme et de natalisme, le statut de la femme en tant que chef d'exploitation est compris comme lié aux circonstances de la guerre. Si l'écolier ou l'écolière peut lire dans son livre « Tous les Français participent donc au gouvernement de la France » (Gallouédec, Maurette, 1922, p. 24) ou bien « Les députés sont élus pour quatre ans par le suffrage universel direct » (Lemonnier 1924, p. 128), ici, comme avant-guerre, le masculin « les Français » masque le féminin. Ce dont ces auteurs sont sûrement conscients car dans un livre destiné à l'enseignement secondaire féminin, Gallouédec et Maurette précisent à propos de l'Allemagne : « Le régime est,

14. RONSIN, 1980.

15. *JO*, 1925, 57<sup>e</sup> A, n° 206, 3/9/1925, Instructions pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie, p. 8662-8670, p. 8664.

16. THOMAS, 1923, p. 171-173.

17. *JO*, Code de la famille et de la natalité française, chapitre IV La famille et l'enseignement, n° 178, 30 juillet 1939, p. 9623.

en principe, très démocratique : assemblée nationale ou Reichstag, élue au suffrage universel masculin et féminin » (Gallouédec, Maurette, 1920, p. 141).

### 3 La guerre n'est pas finie

#### 3.1 En Europe médiane

Le bouleversement de l'Europe médiane, avec la création de sept nouveaux États, de la Finlande à la Yougoslavie, nécessite de nouvelles cartes et de nouvelles descriptions. D'autant que les frontières tardent à s'y stabiliser et que les armées y opèrent encore. Jusqu'en 1920 ces cartes permettent aussi de situer les troupes de l'armée d'Orient qui exercent en Hongrie (Szeged), en Russie (Odessa) et en Turquie (Constantinople), puis de rendre compte du soutien aux Polonais contre l'Armée Rouge. Les frontières orientales de la Pologne et des États Baltes ne seront arrêtées qu'après la paix de Riga en 1921, celles de la Grèce sont reculées au bénéfice des Turcs après le traité de Lausanne en 1923. Les cartes des manuels s'efforcent de suivre ces changements, c'est un des intérêts majeurs de la géographie scolaire que de dire l'état du monde contemporain, avec des blancs sur la carte quand le tracé des frontières est encore *terra incognita*.

#### 3.2 Dans la Russie en révolution et sur ses marges

Les révolutions russes inquiètent les auteurs de manuels de géographie.

Les événements de 1917, conséquences de la guerre, ont plongé la Russie dans une révolution dont elle n'est pas encore sortie. Le « droit à libre disposition » reconnu aux habitants a amené la naissance d'un nombre considérable d'États. Ni leurs limites, ni même leur nombre ne nous sont encore connus. Nous décrirons donc ici l'*ancienne* Russie, qui forme du reste une région bien caractérisée.

Schrader, Gallouédec, 1920, *Cinquième jeunes filles*, p. 164.

La religiosité des Russes est mise en avant comme facteur explicatif du processus révolutionnaire (*ibid.*, p. 179) avec les facteurs politiques (Despiques, Cathala, 1921).

Mais lasse de la Guerre, agitée par la propagande d'un parti socialiste révolutionnaire, la Russie n'a pas cessé d'être en proie à la guerre civile. Une nouvelle révolution en octobre 1917 a eu pour conséquence une paix séparée avec l'Allemagne, le morcellement de la Russie en plusieurs États, et la dictature du parti communiste, les *bolcheviks*, dirigeant la *République des Soviets* ou Conseils des ouvriers, des paysans et des soldats.

Despiques, Cathala, 1921, *Cours Supérieur*.

En 1926, avant même la collectivisation forcée dans les campagnes, Gallouédec et Maurette sont clairement hostiles aux bolcheviks.

Ce régime des soviets, appuyé sur une armée de volontaires, l'armée rouge, s'est imposé par la terreur. Il semble encore mal fixé. Un seul fait est certain : c'est que la Russie traverse actuellement une crise très aiguë, d'où elle sortira, de quelque manière que ce soit, profondément transformée au point de vue politique comme au point de vue social.

Gallouédec, Maurette, 1926, *Troisième*, p. 298, 300.

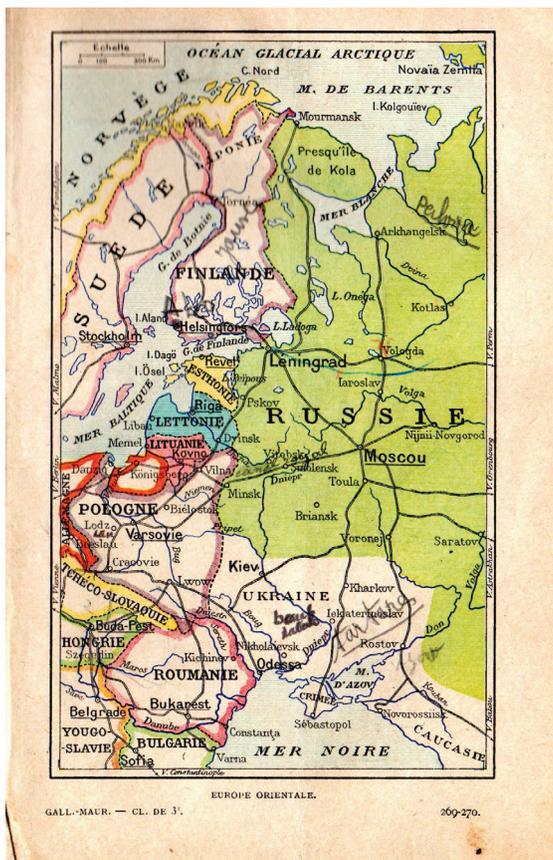


Fig. 4 — GALLOUÉDEC, MAURETTE, 1926, Géographie de l'Europe, classe de troisième.

D'autres états apparaissent sur les cartes au début des années 1920 : Géorgie, Arménie (Despiques Cathala 1921). Le statut de l'Ukraine et de la région du Caucase reste longtemps flou. Un lycéen a ajouté de façon manuscrite *Tatars* entre Don et Dniepr (fig. 4).

En 1932, les frontières de l'URSS semblent stabilisées et le discours devient plus aseptisé du point de vue politique, même si l'accent est mis sur la centralisation du pouvoir.

Toutes ces populations, qui comptent aujourd'hui plus de 150 millions d'habitants (20 par kilomètre carré) forment l'Union des Républiques Soviétiques Socialistes (U.R.S.S.) : elles reçoivent leurs directions politiques générales de Moscou qui est la capitale de l'U.R.S.S.

Driault, Randoux, Bizeau, 1932, *Cours Supérieur*, p. 85.

### 3.3 Au Proche-Orient

Dans les années 1920, alors que les accords Sykes-Picot confiaient au mandat de la France les territoires de l'Empire Ottoman appelés à devenir le Liban et la Syrie,

Gallouédec et Maurette écrivent : « En Syrie, les deux peuples les plus intéressants sont les Druzes et les Maronites qui, les uns et les autres, habitent la Syrie centrale, vers Tripoli et Beirout [...]. » S'en suivait un développement sur chacun de ces deux groupes religieux sur lesquels les Français comptaient s'appuyer ; de la majorité sunnite rien n'était dit (Schrader, Gallouédec, 1920, *Cinquième jeunes filles*, p. 224-225). Les informations semblent alors fort datées : « En Arménie, la lutte existe entre deux peuples de race blanche mais de religion différente, entre les Kurdes qui sont musulmans et les Arméniens qui sont chrétiens », suivies d'un développement sur les seuls Arméniens se terminant ainsi : « Ces attentats ont même dégénéré en massacres véritables. Les peuples européens ont dû intervenir pour demander au sultan Abdul-Hamid d'accorder aux Arméniens une protection plus efficace. » (*ibid.*, p. 224-225). Point de Turcs dans cette affaire si ne n'est pour évoquer le sultan déposé en 1909 et mort en 1918. Mais, c'est sous le règne de son frère qu'ont lieu les génocides des minorités chrétiennes, en particulier des Arméniens. Visiblement auteurs et éditeurs n'étaient pas prêts en 1920 à actualiser leurs propos au sujet du Proche-Orient. Une dizaine d'années plus tard, après que l'armée du Levant a bombardé Damas en 1925, puis y a instauré l'état de siège en vue de mater l'insurrection syrienne initiée par les Druzes, si Georges Hardy parle en titre dans son manuel destiné à l'outremer de « problème syrien » (Hardy, 1932, p. 118), rien n'en transparait dans les livres destinés aux élèves de métropole.

DAMAS Principale ville de la Syrie, au pied de l'Anti-Atlas, dont la fonte des neiges alimente un cours d'eau qui lui apporte la vie : remarquer vers le milieu de la photographie la longue ligne d'arbres qui jalonne le cours de la rivière. Damas est une de ces villes-marchés qui marquent le contact de deux régions très différentes en ressources : ici le désert et la Syrie.

Gallouédec, Maurette, 1931, *Cinquième*, p. 149.

Plus bas dans la même page une autre photographie présente Jérusalem.

Jérusalem. C'est la ville forte de la région : elle commande l'âpre plateau de Judée, pierreux, sec et battu sans cesse par des vents violents. Mais c'est surtout la ville sainte où les catholiques vont, autour du Saint-Sépulcre, sur le mont des Oliviers et dans la vallée de Josaphat, rechercher les souvenirs de la vie du Christ.

Gallouédec, Maurette, 1931, *Cinquième*, p. 149.

Les autres religions ne sont pas incluses dans la formulation. Une présentation réductrice qui ne permet pas de comprendre ce qui commence à se jouer au Proche-Orient. Les auteurs sont plus réactifs pour actualiser les cartes politiques que pour proposer de nouvelles analyses du monde.

## 4 Un monde en train de changer

Néanmoins, si les informations sur les territoires ultra-marins sont ainsi parfois approximatives ou datées, les livres de géographie portent les traces des grands changements du monde.

#### 4.1 L'empire colonial à son apogée

La colonisation est principalement justifiée par les intérêts de la métropole. Parfois s'y ajoute l'idée que la colonisation correspond à une sorte d'élan vital des jeunes hommes de la Métropole.

Les colonies sont fort utiles : la métropole y déverse le trop-plein de sa *population* et en particulier ceux de ses fils qui ont des excès d'énergie à dépenser et qui se trouvent à l'étroit dans le vieux monde ; — elle *commerce* avec elles ; elle en tire des denrées et des matières premières qui lui manquent et leur expédie les produits de ses industries ; — elle y crée des points d'appui pour sa flotte militaire et elle y recrute des soldats pour son armée ; — elle peut enfin, grâce à ses colonies, étendre dans le monde son influence politique, celle de sa langue et de ses idées, tout en civilisant des peuples jusque-là arriérés.

Foncin, 1927, *Cours Supérieur Cours Moyen*, p. 86.

« Les Nègres, païens ou convertis à l'Islam, sont sédentaires et dociles ; ils peuvent être bons porteurs, bons ouvriers agricoles ou bons soldats » (Gallouédec, Maurette, 1930, p. 336). Le rôle des troupes coloniales pendant la guerre est toujours rappelé :

Pendant la guerre, nos colonies nous ont envoyé des hommes, les uns comme *soldats*, les autres comme *ouvriers* dans les usines. À elle seule, l'Algérie a fourni plus de 17 000 soldats et 100 000 travailleurs kabyles. Du Maroc sont venus des tirailleurs marocains ; de l'Afrique occidentale, les Sénégalais ; de l'Indochine, les Annamites.

C'est de ses colonies aussi que la France, dont le sol était envahi, et dont les hommes étaient aux tranchées, tirait une partie des denrées alimentaires dont elle avait besoin. L'Algérie nous envoyait du blé et du vin ; Madagascar et l'Indochine du riz ; la Nouvelle-Calédonie du café ; la Réunion et les Antilles du sucre.

[...] La guerre a montré l'importance des colonies.

Colin, Fraysse, 1931, *Cours Moyen, Certificat d'études*, Colin, p. 61.

La colonisation de l'Afrique du Nord donne lieu à des expressions plus contrastées. Les belles images idéalisées (fig. 5) contrastent avec la vision de l'Afrique du Nord de Gallouédec et Maurette.

La religion musulmane des populations indigènes de l'Algérie et de la Tunisie est un obstacle à l'assimilation des mœurs européennes. Contre tout essai d'assimilation, les musulmans ont deux manières de lutter : les *armes*, la *propagande religieuse*. La seconde est la plus redoutable.

Gallouédec, Maurette, 1931, *Cinquième*, p. 188.

Des indigènes devenus de bons Français pour aller à la guerre, mais pas pour les droits civils. Seul le manuel de Georges Hardy destiné aux colonies fait état d'un parti « jeune algérien » revendiquant une « représentation spéciale des Musulmans au Parlement français » (Hardy, 1932, p. 23).

#### 4.2 Le péril jaune

À propos du Japon les auteurs n'hésitent pas à parler de « péril jaune ».

Ce pays de vie intense ne peut tenir en place. Il veut être pour l'Orient ce que les États-Unis veulent être pour l'Amérique : il se propose de réorganiser la Chine par la force

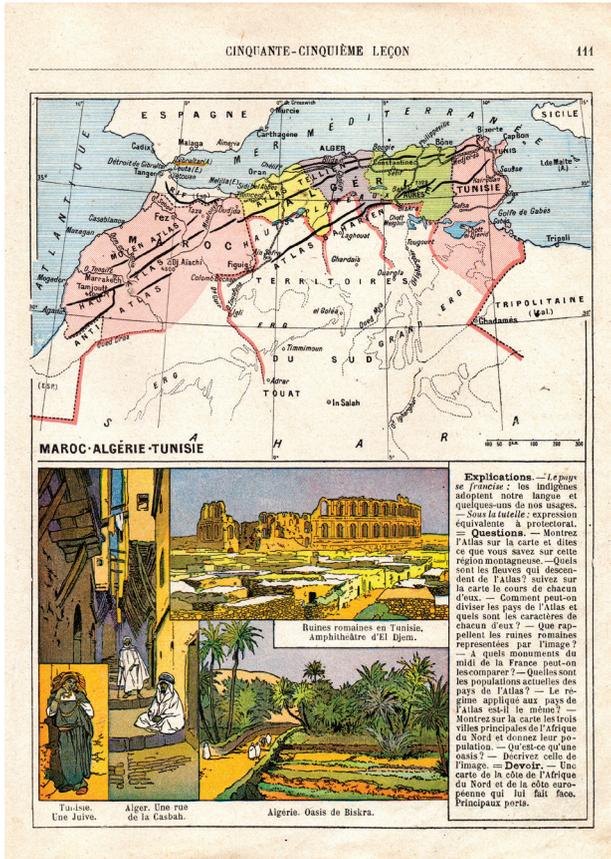


Fig. 5 — Onésime RECLUS et al., 1926, La géographie vivante Cours Moyen et Cours Supérieur.

ou la persuasion et de retourner ensuite les Asiatiques contre les Européens? C'est ce qu'on appelle le péril jaune.

Despiques, Cathala, 1921, *Cours Supérieur*, p. 44.

L'expression est aussi utilisée par ces auteurs et d'autres à propos de la Chine.

La production économique de la Chine menacera également les grands États d'une concurrence redoutable, quand elle exploitera complètement les ressources de son sous-sol et pratiquera en grand les plantations et les industries. Or elle commence à l'heure actuelle. La forme la plus sérieuse de ce qu'on a appelé le *péril jaune* est la forme économique.

Gallouédec, Maurette, 1927, *Première année EPS*, p. 175.

### 4.3 Le déclin de l'Europe

En 1920 le géographe Albert Demangeon a publié un livre au large écho intitulé *Le Déclin de l'Europe*. Des extraits de son livre sont repris dans plusieurs manuels.

Dépeuplée et appauvrie, l'Europe sera-t-elle apte à maintenir sur le monde le faisceau de liens économiques qui compose sa fortune privilégiée ? Sera-t-elle toujours la grande banque qui fournissait des capitaux aux régions neuves ? Sera-t-elle toujours la grande entreprise d'armement qui transportait de mer en mer les hommes et les produits de toute la Terre ? Sera-t-elle toujours la grande usine qui vendait aux peuples jeunes ses collections d'articles manufacturés ?

Demangeon, *Le Déclin de l'Europe*, cité par Driault, Randoux, Bizeau, 1932, *Cours Supérieur*, p. 114.

En 1924 Henry Lemonnier n'ose pas qualifier son collègue Albert Demangeon de prophète de malheur, mais presque.

L'avenir de l'Europe — quelques prophètes signalent en Europe des marques de décadence.

Ils font remarquer que :

1° La natalité est en décroissance partout où se développe la civilisation ; la Russie constituait une exception à cette règle ; aujourd'hui la mortalité doit, dans ce pays, l'emporter sur la natalité.

2° Quelques pays du monde ont appris, à notre école, les secrets de la science et de l'industrie, et, devenus majeurs, aspirent graduellement à s'affranchir de notre tutelle politique et économique : ainsi ont fait les États-Unis ; ainsi commencent à le faire les Hindous et les Japonais, les Australiens, ainsi le feront les Chinois.

Après s'être soustrait à notre influence, ces pays deviendront-ils nos rivaux, ne nous feront-ils pas concurrence dans le reste du monde et peut-être sur nos propres marchés ? Il est possible, en effet, que l'Europe voie, dans un avenir plus ou moins éloigné, ces pays lui susciter des difficultés ou des embarras.

Toutefois, les événements de la dernière guerre ont montré que la majeure partie de l'humanité prenait conscience des dangers qui menaceraient le monde si les principales nations d'Europe et d'Amérique négligeaient de préparer un avenir de justice et de paix.

Lemonnier, Schrader, Dubois, 1924, *Cours Supérieur Cours Complémentaire*, p. 96.

## 5 La géographie pour la paix ?

Henry Lemonnier termine son propos en disant son espoir d'un avenir de justice et de paix. Nous avons noté la convergence des manuels de géographie catholiques, nous pouvons aussi noter qu'il n'y a pas eu en géographie d'initiatives d'enseignants pacifistes ou révolutionnaires pour la publication d'un manuel de géographie alternatif. Rien en géographie qui puisse être comparé à la *Nouvelle histoire de France Cours Moyen Certificat d'Études*, rédigée et publiée en 1928 par un groupe de professeurs et d'instituteurs de la Fédération de l'enseignement. Ce manuel d'histoire se terminait par une citation optimiste d'Anatole France : « L'union des travailleurs fera la paix du monde. » La question de la paix est plus explicitement prise en charge en instruction civique qu'en géographie.

Avant 1933 et le départ de l'Allemagne nazie et du Japon impérial de la Société des Nations, c'est vers celle-ci que les auteurs des manuels de géographie se tournent (fig. 6).

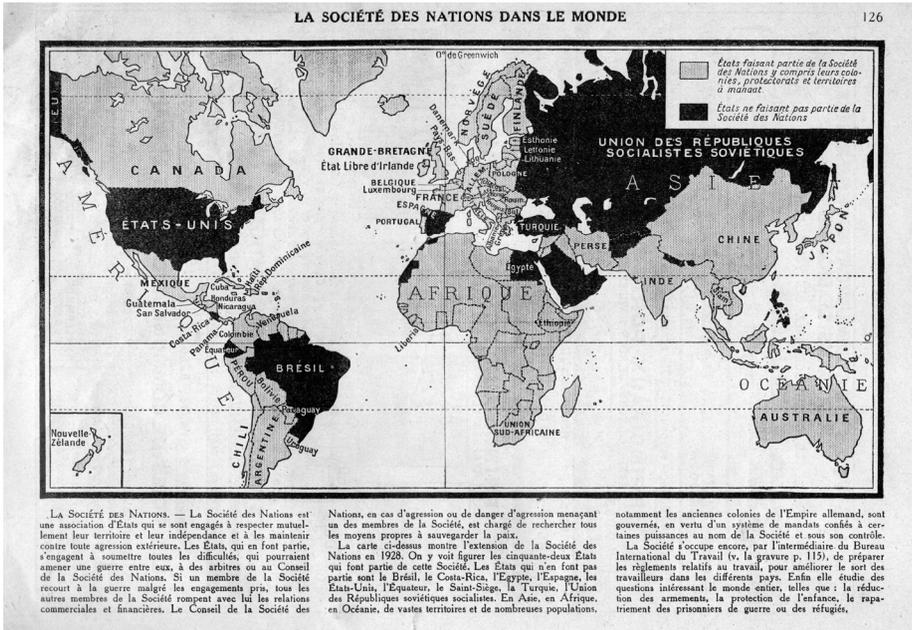


Fig. 6 — En 1932, la carte dresse l'état des lieux en 1928. DRIAULT *et al.*, 1932, Cours complet de géographie Cours supérieur.

Cependant maintes fois les négociateurs ont dû écarter le principe du droit des peuples devant des nécessités stratégiques (l'Italie a annexé 200 m. Allemands et 500 m. Yougo-Slaves pour se couvrir par une frontière de montagnes) ou économiques (la Tchéco-Slovaquie a obtenu plusieurs comitats hongrois qui lui donnent l'accès indispensable au Danube). Aussi les traités reconnaissent-ils partout les droits des minorités ethniques à leur libre développement. Une innovation capitale consiste dans la création d'une Société des Nations chargée d'enregistrer les traités, de prévenir les conflits et de diriger certaines institutions internationales.

Peyre M., 1926, *Troisième*.

En 1929 *l'Atlas pratique* de Fernand Maurette propose un planisphère des états membres de la SDN en carton dans la première page. Maurette, incarne cette espérance en la Société des Nations. En 1924 Albert Thomas, directeur du Bureau International du Travail, l'a nommé à la direction des recherches du BIT à Genève. Fondé en 1919, son texte constitutionnel commence par : « Attendu qu'une paix universelle et durable ne peut être fondée que sur la base de la justice sociale... ». Cette devise reprend ainsi mot pour mot l'article XIII du traité de Versailles. Le Congrès des États-Unis refusa de ratifier l'adhésion, l'URSS n'en fit jamais partie. L'Allemagne et le Japon s'en retirèrent en 1933 dans le contexte du réarmement allemand et de l'annexion de la Mandchourie.

Au long du *xx<sup>e</sup>* siècle, les chapitres sur les colonies et leur utilité restent un élément de stabilité rassurant de la géographie scolaire jusque dans les années soixante. La tendance à une plus grande place pour les descriptions de paysages se poursuit, appuyée par une place de plus en plus importante faite aux photographies dans les manuels.

Mais les années trente closent le moment de l'après-1918. Plus que les initiatives pédagogiques (Condette, 2011) stimulées sous l'impulsion de Jean Zay (1936-1939), ce sont l'Anschluss et les annexions du III<sup>e</sup> Reich hitlérien qui obligent les auteurs de manuels à revoir les cartes politiques de l'Europe et les lignes confiantes en la mission de la SDN comme garante de la paix.

## Bibliographie

- BROC Numa, « Pour le cinquantenaire de la mort de Franz Schrader (1844-1924) », *Revue de Géographie des Pyrénées et du Sud-Ouest*, 1974, t. 45, p. 5-16.
- CHEVALIER Jean-Pierre, « La géographie scolaire et l'idée de nation en France au XIX<sup>e</sup> siècle », dans FALAIZE B., HEIMBERG Ch., LOUBES O., *L'école et la nation*, Lyon, ENS éditions, 2013, p. 129-136.
- CHEVALIER Jean-Pierre, « Qu'avez-vous appris en géographie? », dans GUTIERREZ L., *Éduquer au patriotisme par l'illustration. L'apport de Lucien Métivet*, Paris, Art Négatif, 2014.
- CHOPPIN Alain (dir.), Base de données *Emmanuelle*, INRP, Ifé, <http://www.inrp.fr/emma/web/>.
- CONDETTE Jean-François, « Les loisirs dirigés dans les collèges et les lycées (1937-1939) », *Histoire de l'éducation*, 2011, 129, p. 5-38.
- DEMANGEON Albert, *Le déclin de l'Europe*, Paris, Payot, 1920.
- DUPUY Paul, GALLOIS Lucien, Nécrologie Fernand Maurette, *Annales de géographie*, 1938, n° 266, p. 199-202.
- HALLAIR Gaëlle, *Le géographe Emmanuel de Martonne et l'Europe centrale*, mémoires et documents de l'UMR PRODIG, 2005.
- LACOSTE Yves, *La géographie, ça sert, d'abord, à faire la guerre*, Paris, Maspero, 1976.
- LOUBES Olivier, « L'école et les deux corps de la nation en France (1900-1940) », *Histoire de l'éducation*, 2010, n° 126, p. 55-76.
- PROST Antoine, « Avant-Propos », dans FALAIZE B., HEIMBERG Ch., LOUBES O., *L'école et la nation*, Lyon, CNRS Éditions, 2013.
- RECLUS Élisée, *Nouvelle Géographie universelle*, vol. 2, La France, Paris, Hachette, 1877.
- RONSin Francis, *La grève des ventres Propagande néo-malthusienne et baisse de la natalité en France. 19<sup>e</sup>-20<sup>e</sup> siècles*, Paris, Aubier, 1980.
- THOMAS Louis-J., « Le mouvement de la population de la France et sa répartition géographique », *Bulletin de la Société languedocienne de géographie* (pages 171-173) 1923, tome 46, 1<sup>er</sup> trimestre 1923.
- VIDAL DE LA BLACHE Paul, *La France de l'Est (Lorraine-Alsace)*, Paris, Colin, 1917, 280 p.

*Manuels et ouvrages pédagogiques consultés (par date)*

F. J., *La France illustrée, géographie générale*, Tours, Mame, Paris, Poussielgue, 1889.

FONCIN, Pierre, *Géographie, Cours élémentaire*, Paris, Colin, 1909.

KAEPPELIN Paul, *La Guerre Européenne : La France, l'Angleterre et la Belgique contre l'Allemagne et l'Autriche-Hongrie*, carte murale, Paris, Hatier, 1915a. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b53064165j?rk=42918;4>.

KAEPPELIN Paul, *L'empire ottoman et les détroits*, carte murale, Paris, Hatier, 1915b, <http://1886.u-bordeaux-montaigne.fr/items/show/70340>.

SCHRADER FRANZ, *Petit atlas de la guerre*, Paris, Hachette, 1917.

MAURETTE Fernand, *Petit atlas de la guerre et de la paix les pays où nous nous battons et pour lesquels nous nous battons*, Paris, Hachette, 1919.

FONCIN Pierre, *Géographie, cours moyen*, Paris, Colin, 1920.

MOREL Léon, *Petit cours de géographie, cours moyen, certificat d'études*, Paris, Hachette, 1920, 98 p.

Réunion de professeurs [Une], *Géographie-Atlas du cours supérieur (ancien cours moyen)*, Tours, Mame, 1920.

SCHRADER FRANZ, GALLOUÉDEC Louis, *Europe et Asie, enseignement secondaire de jeunes filles deuxième année*, Paris, Hachette, 1920.

DESPIQUES Paul, CATHALA Elie, *Géographie, Cours moyen, certificat d'études*, Paris, Rieder, 1921.

DESPIQUES Paul, CATHALA Elie, *Cours supérieur de géographie*, Paris, Rieder, 1921.

FONCIN Pierre, *Géographie, Cours supérieur, cours complémentaire*, Paris, Colin, 1921.

KAEPPELIN Paul et al., *Géographie, Cours moyen, certificat d'études*, Paris, Hatier, 1921.

GALLOUÉDEC Louis, MAURETTE Fernand, *Cours de géographie, rédigé conformément aux programmes de l'enseignement primaire, Cours élémentaire, Ouvrage conforme aux traités de paix de 1917 et 1920*, Paris, Hachette, 1922.

GALLOUÉDEC Louis, MAURETTE Fernand, *Cours de géographie, rédigé conformément aux programmes de l'enseignement primaire. Cours moyen. Certificat d'études. Ouvrage conforme aux traités de paix de 1917 et 1920*, Paris, Hachette, 1922.

LEMONNIER Henry, SCHRADER Franz, DUBOIS Marcel, *Cours de géographie, Premier livre*, Paris, Hachette, 1923.

GALLOUÉDEC Louis, MAURETTE Fernand, *Cours de géographie, rédigé conformément aux programmes de l'enseignement primaire. Cours moyen. Certificat d'études. Ouvrage conforme aux traités de paix de 1917 et 1920/1922*, Paris, Hachette, 1923.

Réunion de professeurs [Une], *La Géographie par l'image et la carte à l'usage du cours élémentaire des Écoles primaires et des classes élémentaires de l'enseignement secondaire*, Paris, Librairie générale, Tours, Mame, Paris, de Gigord, 1923.

- Réunion de professeurs [Une], *La Géographie par l'image et la carte. Cours inférieur et moyen des écoles primaires*, Paris, J. Gauthier, 1923.
- SIEURIN ERNEST, *Cartes d'études pour servir à l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie*, 17<sup>e</sup> édition, Paris, Masson, 1923.
- LEMONNIER HENRY, SCHRADER FRANZ, DUBOIS MARCEL, *Cours de géographie, cours supérieur et complémentaire*, Paris, Hachette, 1924.
- GALLOUÉDEC LOUIS, MAURETTE FERNAND, *Cours de géographie, rédigé conformément aux programmes de l'enseignement primaire. Cours moyen. Certificat d'études. Ouvrage conforme aux traités de paix de 1917 et 1920*, Paris, Hachette, 1924.
- BRUNHES JEAN, NERVET ARMAND, MATHIÈRE GABRIEL, DUFRENNE PIERRE, *Leçons de géographie. Cours moyen*, Tours, Mame, 1924.
- GALLOUÉDEC LOUIS, MAURETTE FERNAND, *Cours de géographie, rédigé conformément aux programmes de l'enseignement primaire en 1923, Cours moyen, Certificat d'études*, Paris, Hachette, 1924.
- DRIAULT ÉDOUARD, RANDOUX MAURICE, BIZEAU MAURICE, *Cours complet de géographie*, Paris, Larousse, 1925.
- PETIT CHARLES, RIS J., *Livre-atlas élémentaire de Géographie*, Paris, Delalain, 1925.
- Réunion de professeurs [Une], *Notions de géographie générale. L'Amérique et l'Océanie, classe de sixième*, Paris, Librairie générale, Tours, Mame, Paris, de Gigord, 1925.
- BRUNHES JEAN, *Géographie cours moyen*, Tours, Mame, 1926.
- VEDEL PIERRE-ZOILE, BAUER EUGÈNE, DE SAINT-ÉTIENNE EDMOND, *Livre-atlas de géographie, cours moyen*, 45<sup>e</sup> édit., Paris, Larousse, 1925.
- GALLOUÉDEC LOUIS, MAURETTE FERNAND, *Cours moyen*, Paris, Hachette, 1926.
- GALLOUÉDEC LOUIS, MAURETTE FERNAND, *Géographie de l'Europe, classe de troisième*, Paris, Hachette, 1926.
- PEYRE MARIUS, *Précis de géographie, L'Europe, classe de troisième*, Paris, Belin, 1926.
- RECLUS ONÉSIME, KERGOMARD JOSEPH-GEORGES, AYMARD AUBIN, *La géographie vivante apprise par l'image, l'observation, la carte, cours moyen et supérieur*, Paris, Librairies-imprimeries réunies (L. Martinet), 1926.
- Réunion de professeurs [Une], *La géographie par l'image et la carte à l'usage du troisième degré des écoles primaires et des sections préparatoires à l'enseignement moyen*, Namur, La Procure, 1926.
- FONCIN PIERRE, *Géographie, à l'usage des cours supérieur et cours complémentaire*, Paris, Colin, 1927.
- GALLOUÉDEC LOUIS, MAURETTE FERNAND, *Géographie générale, le Monde, première année d'Enseignement primaire supérieur*, Paris, Hachette, 1927.
- DRIAULT ÉDOUARD, RANDOUX MAURICE, BIZEAU MAURICE, *Cours complet de géographie Cours supérieur*, Paris, Larousse 1928, 129 p.

GALLOUÉDEC Louis, MAURETTE Fernand, *Cours complet*, Paris, Hachette, 1928.

Groupe de professeurs et d'instituteurs de la Fédération de l'enseignement [Un], *Nouvelle histoire de France Cours Moyen Certificat d'Études*, Quimper, Librairie Gaonach, 1928.

TIGET Émile, *Collection de cartes postales classées méthodiquement pour l'enseignement de la géographie*, Paris, Nathan, 1928.

MAURETTE Fernand, *Atlas pratique*, Paris, Hachette, 1929.

GALLOUÉDEC Louis, MAURETTE Fernand, *Cours complet de géographie*, Paris, Hachette, 1929.

GALLOUÉDEC Louis, MAURETTE Fernand, *La France et ses colonies, troisième année d'Enseignement primaire supérieur*, Paris, Hachette, 1930.

ELICIO Colin, FRAYSSE Antonin, *La France et ses colonies, cours de géographie Foncin, cours moyen, certificat d'études*, Paris, Colin, 1931.

GALLOUÉDEC Louis, MAURETTE Fernand, *Géographie de l'Asie, de l'Insulinde et de l'Afrique, classe de cinquième*, Paris, Hachette, 1931.

DÔME Edmond, BESSEIGE Pierre, *Géographie illustrée, cours élémentaire*, Paris et Strasbourg, Istra, 1932.

DÔME Edmond, BESSEIGE Pierre, *Géographie illustrée, cours moyen et cours supérieur*, Paris et Strasbourg, Istra, 1932.

DRIAULT Édouard, RANDOUX Maurice, BIZEAU Maurice, *Cours complet de géographie Cours supérieur*, Paris, Larousse, 1932.

GALLOUÉDEC Louis, MAURETTE Fernand, *Cours de géographie, rédigé conformément aux programmes de l'enseignement primaire. Cours supérieur, 5<sup>e</sup> édit.*, Paris, Hachette, 1932.

GALLOUÉDEC Louis, MAURETTE Fernand, MARTIN Jean, *Cours de géographie, rédigé conformément aux programmes officiels, 2<sup>e</sup> cycle Certificat d'études*, Paris, Hachette, 1932.

HARDY Georges, *Géographie de la France extérieure, 2<sup>e</sup> édit.*, Paris, Larose, 1932.

# La guerre et l'après première guerre mondiale d'après les manuels d'histoire en usage au sein de l'École algérienne

Hassan REMAOUN

*Professeur, Histoire, université d'Oran 2 Mohammed Ben Ahmed,  
directeur de recherche associé au Centre de recherche en anthropologie  
sociale et culturelle (CRASC, Oran)*

Se demander comment le système éducatif, à travers ses cours d'histoire notamment, rend compte de la première guerre mondiale et de la période qui lui succède, autrement dit celle de l'entre-deux-guerres, conduit, pour l'Algérie, à revoir les manuels scolaires d'histoire en usage. Colonie française au moment des faits, et située à quelques centaines de km de la puissance dominatrice et des côtes européennes, l'Algérie pâtira particulièrement de cette phase cruciale de l'histoire humaine, et ce comme nous allons le voir de différentes manières.

Cependant, comme c'est le cas pour chaque société, une sélection de séquences puisées dans le déroulement du passé, est opérée pour être intégrée à une mémoire collective à négocier et à inculquer à travers l'école, aux plus jeunes (d'où l'intervention du pédagogue) ; ceci en tentant au mieux de respecter la trame historique faisant consensus au sein de la communauté des spécialistes, mais en y déployant aussi la vision et l'imaginaire propre à des groupes sociaux et entités humaines aux positionnements, trajectoires et intérêt diversifiés et assez souvent divergents. En fait tout ce processus est censé répondre à une démarche d'ensemble visant à fabriquer des passerelles, pour relier histoire universelle et histoire (ou mémoire) nationale, l'une à l'autre s'influant réciproquement, ce qui se traduit au sein de chaque institution pédagogique et État national, par l'élaboration de programmes d'enseignement officiels et de manuels scolaires agréés.

La tâche nous sera facilitée dans le cas abordé ici, puisqu'en Algérie, il existe une seule collection de manuels d'histoire, soit un par année d'enseignement, dont l'édition est opérée par l'Office national des Publications scolaires (ONPS<sup>1</sup>), qui est rattaché au

---

1. Jusqu'aux années 1990 l'éditeur en était l'Institut pédagogique national (IPN) qui cédera la place à deux institutions différenciées, justement l'ONPS et l'INRE.

ministère de l'Éducation nationale (MEN) et en collaboration avec l'Institut national de Recherche éducative (INRE), ceci en s'appuyant sur les curricula proposés par un Conseil national des Programmes (CNP). En fait, nous tâcherons de nous appuyer pour cela sur les manuels publiés depuis le lancement de la Réforme du Système éducatif (RSE) en 2003-2004 et qui sont d'ailleurs en fin de parcours, en train d'être relayés depuis la rentrée scolaire 2017-2018 par des manuels « de seconde génération de la Réforme ». Nous nous appuierons plus particulièrement sur ceux qui traitent de façon directe ou indirecte de la période abordée ici (c'est-à-dire de la première guerre mondiale à l'entre-deux-guerres). Il sera ainsi question des manuels utilisés dans l'enseignement moyen (dispensé au collège) en quatrième année moyenne (4<sup>e</sup> am<sup>2</sup>), et dans l'enseignement secondaire (au lycée) en deuxième année secondaire (2<sup>e</sup> as<sup>3</sup>). Lorsque cela s'avèrera utile, nous nous référerons aussi aux manuels qui étaient utilisés avant le lancement de la Réforme (RSE), soit ceux de neuvième année fondamentale (9<sup>e</sup> af en fin de collège<sup>4</sup>) et de deuxième année secondaire (2<sup>e</sup> as ancien système<sup>5</sup>). Nous précisons aussi que tous ces ouvrages sont rédigés en arabe, qui est la langue d'enseignement en Algérie, mais pour des raisons de commodité, nous traduirons ici toutes les références d'édition, directement en français.

## I La première guerre mondiale à travers une lecture des manuels d'histoire

De nouveaux manuels scolaires étant actuellement en élaboration (manuels de « seconde génération de la Réforme »), nous nous appuierons donc ici sur des programmes et livres scolaires dont l'usage est en fin de parcours. Comme annoncé dans l'introduction nous aborderons cependant aussi à titre comparatif quelques caractéristiques des manuels qui ne sont plus en usage, mais qui l'étaient jusqu'en 2002, c'est-à-dire à la veille de la mise en œuvre de la réforme du système éducatif (RSE). Une différence de taille peut d'emblée être remarquée entre l'ancienne collection plutôt détaillée et volumineuse en nombre de pages, et celle encore en usage (pour peu de temps donc), plus allégée et plus synthétique. Ceci transparait déjà pour le cycle du collège puisqu'en 9<sup>e</sup> af les élèves auront accès à tout un chapitre (surtout des cartes des opérations et des commentaires, p. 42 à 50) traitant la guerre 1914-1918 (juste avant un autre chapitre sur la guerre 1931-1945) ; tandis que le nouveau cycle de 4<sup>e</sup> am ne traitera

---

2. Manuel d'histoire de 4<sup>e</sup> am dirigé par Boucif Menasria et rédigé par Fatima Boumaarafi et Zerzour Serghini, 176 p. Format 20 x 28 cm, Éd. ONPS, Alger 2006 (en arabe) comme tous les autres manuels.

3. Manuel d'histoire de 2<sup>e</sup> as, dirigé par Fatima Boumaarafi et rédigé par Said Daouch, et Sakina Harath, 144 p. Format 20 x 28 cm, Éd. ONPS, Alger 2006 (en arabe).

4. Manuel d'histoire de 9<sup>e</sup> af, sous la direction de Madjid Djaafar, rédigé par Hadj Messaoud Messaoud, Belarbi Aziza et Othmani Mefteh, 256 p. Format 16,5 x 23 cm, Éd. IPN, Alger 1992.

5. Manuel d'histoire de 2<sup>e</sup> as, sous la direction de Djamoui Hachiri et rédigé par Ibrahim Hadibi, Ibn Hadid Tahar, Ibn Saidia khetar et Abada Tahar, 300 p. format 16,5 x 23 cm, Éd. IPN, Alger, 1987 (en arabe).

que subsidiairement de la période et à propos de faits touchant à des révoltes d'Algériens (les Beni Chougrane à l'Ouest du pays en 1914, ou les Aurès à l'Est en 1916). La tendance est aussi marquée encore pour les ouvrages destinés au cycle secondaire (de la 1<sup>re</sup> à la 3<sup>e</sup> as des lycées), cependant avec quelques nuances.

Dans le programme ancien, quelques chapitres (du ch. 29 au ch. 32, et sur une trentaine de pages) sont consacrés à l'événement avec pour intitulés : « La première guerre mondiale et ses causes », « L'évolution de la guerre sur les fronts », « Le rôle des Arabes dans la première guerre mondiale » et enfin « Les résultats de la première guerre mondiale ». Par contre, dans le programme issu de la Réforme, un seul chapitre concernera en particulier la période, avec pour titre révélateur, « La confrontation militaire européenne 1914-1918 » (p. 54 à 67) et nous nous y attarderons un moment. Ce chapitre aborde les conditions dans lesquelles la guerre a éclaté, ses causes indirectes et enfin la cause immédiate avec l'attentat de Sarajevo. Le texte illustré par des tableaux et citations d'auteurs, des reproductions (assassinat de l'Archiduc François Ferdinand, photos du Cherif Hussein et de Lord Balfour), et une carte du théâtre de la guerre, situe les enjeux de territoire et de domination économique, ainsi que les alliances militaires qui font se mouvoir les puissances européennes. Un encadré indique d'ailleurs l'évolution des dépenses militaires entre 1905 et 1914, et ce pour les principaux pays engagés dans le conflit : Autriche-Hongrie, France, Allemagne, Angleterre et Russie. Un autre récapitulatif donne la liste des contractants et alliés des deux camps qui s'affrontent : ceux de l'Entente (autour de la France, de la Grande Bretagne et de la Russie) et ceux de la Triple Alliance (autour de l'Allemagne, de l'Autriche et de l'Empire Ottoman).

Par ailleurs un tableau synoptique (p. 54) longeant une flèche ascendante faisant office d'axe du temps, énumère des événements cités comme importants et liés à une série de treize dates allant bien au-delà de la période de la guerre, soit situées entre 1914 et 1939 (cf. annexe n° 1). Nous les citerons tous, en transition pour aborder la section suivante, l'après première guerre mondiale ou entre-deux-guerres :

- 1914, déclenchement de la guerre ;
- 1915, correspondance entre le Cherif Hussein et le Britannique M.C. Mahon. Entrée en guerre de l'Italie ;
- 1916, Révolte du Cherif Hussein (Révolte arabe) et Accord Sykes-Picot ;
- 1917, Révolution bolchévique et sortie de la guerre de la Russie. Entrée des États-Unis dans la guerre. Déclaration de Lord Balfour (Promesse de Foyer juif en Palestine) ;
- 1918, Capitulation de l'Allemagne ;
- 1919, Congrès de la paix (Versailles) ;
- 1920, fondation de la Société des Nations (SDN). Mandats européens sur le Croissant fertile, conformément aux résolutions de la conférence de San Remo ;
- 1923, Accords de Lausanne, fin du Khalifat ottoman et proclamation de la République en Turquie ;
- 1929, Crise économique mondiale ;
- 1931, Crise de Mandchourie ;

- 1935, Crise d'Éthiopie ;
- 1938, Conférence de Munich et annexion de l'Autriche par l'Allemagne ;
- 1939, Crise de Dantzig et déclenchement de la seconde guerre mondiale.

## 2 L'après première guerre (ou entre-deux-guerres) présentée dans les manuels

Pour ce qui est des enseignements dispensés au collège, on remarquera que l'entre-deux-guerres est à peine abordé dans les anciens manuels de 9<sup>e</sup> af, avec quelques paragraphes à la fin du chapitre concernant la première guerre mondiale et au début de celui qui le suit en abordant la seconde guerre. En fait on y résume quelques résultats du conflit sur les plans politique, territorial (en Europe et dans les colonies), économique et social, et l'évolution qui mènera à la guerre de 1939-1945 (toujours les rivalités et interventions coloniales, nationalismes, crise économique de 1929...).

Dans le manuel actuellement usité en 4<sup>e</sup> am, il est exclusivement question de l'Algérie (de 1870 à 1962), et donc on ne s'y intéresse à l'entre-deux-guerres que pour ce qui a rapport à l'histoire nationale : essentiellement donc la politique coloniale française et la formation du Mouvement national.

À propos des manuels conçus pour le lycée soit celui de 2<sup>e</sup> as (ancien programme, éd. IPN 1987) et de 2<sup>e</sup> as (Programme en usage, éd. ONPS 2007), comme nous avons pu le voir pour la guerre 1914-1918 proprement dite, il existe aussi ici des différences dans la conception d'ensemble des deux ouvrages. Le premier ouvrage (éd. IPN) consacre en fait quelques 28 chapitres sur 37 au Monde arabe (203 pages sur un total de 300) et dans au moins la moitié d'entre eux il est question de l'entre-deux-guerres et de l'après seconde guerre, jusqu'aux indépendances. Il y est question des rivalités coloniales, de l'Accord Sykes-Picot, des colonies et mandats britanniques et français, de la Palestine et de l'évolution de la plupart des pays jusqu'aux indépendances et à l'émergence de la Ligue arabe, des pays afro-asiatiques et du Non-alignement. Quelques sept chapitres (soit 75 pages) sont par ailleurs consacrés à l'Europe et à d'autres régions durant la période qui nous concerne ici. Nous pouvons ainsi citer les thématiques développées :

- les résultats de la première guerre mondiale ;
- l'Europe après le Congrès de la paix ;
- la Société des Nations (SDN) ;
- la Révolution bolchévique et les difficultés de l'Union soviétique ;
- la crise économique mondiale de 1929 ;
- les dictatures modernes : la Turquie Kémaliste, le nazisme en Allemagne, le fascisme en Italie, le militarisme japonais, le phalangisme dans la péninsule ibérique ;
- un dernier chapitre est enfin consacré à l'évolution de la Chine (1911-1939).

Le manuel de 2<sup>e</sup> as qui lui a succédé (éd. ONPS 2007) est façonné autrement puisqu'il est conçu sur 143 pages réparties en trois grandes parties dont voici les intitulés :

- le colonialisme européen et la résistance qui lui est opposée en Afrique et en Asie (p. 14 à 39) ;
- les relations inter-européennes et leur impact continental et mondial de 1815 à 1954 (p. 40 à 87) ;
- et enfin, le colonialisme français en Algérie et la résistance nationale de 1830 à 1954 (p. 88 à 144).

On comprend ainsi que la période qui touche à l'évolution dans l'après première guerre mondiale est représentée dans chacune de ces parties. Nous nous attarderons cependant ici sur l'Europe qui avait constitué le principal théâtre de la guerre et donc sur ce qui est dit dans la deuxième partie de l'ouvrage à propos de l'évolution qui suivra la phase de confrontation militaire. Le tableau chronologique présenté dans la section précédente nous avait déjà donné un aperçu des principaux événements ciblés pour la période allant de 1914 à 1939. D'autres indications sont données pour compléter l'information des élèves dans d'autres tableaux récapitulatifs comme celui portant sur les accords post-guerre signés avec les puissances vaincues :

- Versailles avec l'Allemagne (28 juin 1919) ;
- Saint-Germain, avec l'Autriche (10 septembre 1919) ;
- Neuilly, avec la Bulgarie (27 novembre 1919) ;
- Trianon, avec la Hongrie (4 juin 1920) ;
- Sèvres, avec l'Empire ottoman (10 août 1920) ;
- Lausanne (24 juillet 1923), avec encore l'Empire ottoman : rectifications liées à l'offensive militaire de Mustapha Kemal.

Le tout est illustré par une carte<sup>6</sup> indiquant les conséquences de la guerre sur le plan territorial (p. 63). De même parmi les quatorze principes énoncés par le Président américain Wilson trois sont mis en exergue :

- le principe du droit des peuples à disposer d'eux-mêmes ;
- l'appui sur une diplomatie déclarée (ou transparente) ;
- la création d'une organisation mondiale.

Sont enfin signalées les principales étapes qui jalonnent l'histoire européenne jusqu'au déclenchement de la seconde guerre mondiale, soit :

- les accords de paix ;
- la création de la SDN ;
- la crise des minorités due aux nouveaux découpages territoriaux ;
- la crise économique de 1929 ;
- la montée dans les années 1930 du fascisme en Italie et du système nazi en Allemagne ;
- l'agressivité allemande et rencontre de Munich ;
- le pacte germano-soviétique.

---

6. Voir annexe 2.

Ce manuel de 2<sup>e</sup> as mettra cependant aussi en évidence la politique coloniale menée durant cette période, en Asie, en Afrique et bien entendu en Algérie et encore plus la façon dont elle est combattue par les peuples concernés.

### 3 L'après première guerre mondiale en terrain colonial (Afrique, Asie, Algérie)

Si les manuels accordent un espace, comme nous l'avons vu, sans doute important à l'évolution en Europe et aux deux conflits mondiaux, une place de choix est réservée aussi à l'entreprise de colonisation en Afrique et en Asie et au processus de résistance et de lutte, menée pour l'établissement des États nationaux. Pour ce qui est de l'ancien programme, le manuel de 9<sup>e</sup> af (fin de cycle au collège), comprend par exemple l'histoire de l'Europe et en dehors des deux guerres mondiales, un chapitre sur le processus de colonisation au même titre que la Renaissance et la Révolution industrielle. En dehors du Monde musulman vu d'un point de vue d'ensemble (2 chapitres), l'essentiel des développements est cependant consacré à l'Algérie depuis la colonisation (en 1830) et jusqu'à la proclamation de l'indépendance (en 1962), et ce à travers un ensemble de 18 chapitres (sur un total de 25). L'ouvrage en usage de 4<sup>e</sup> am est consacré, il est vrai, exclusivement à l'histoire algérienne de 1870 à nos jours, et n'aborde ce qui a rapport au Tiers-monde qu'à travers une esquisse du rôle de l'État indépendant dans les relations internationales.

De même si pour l'ancien manuel de 2<sup>e</sup> as (éd. IPN, 1988), l'essentiel des textes (soit 28 chapitres sur 37) traite de différents pays arabes (surtout à partir du XVI<sup>e</sup> siècle), la majorité des écrits portent sur le heurt des puissances européennes et l'entreprise de pénétration coloniale avec les mouvements de résistance qu'elle a suscités<sup>7</sup>.

L'ouvrage de 2<sup>e</sup> as (ONPS, 2007) qui lui a succédé et est utilisé jusqu'à ce jour, semble confirmer cet intérêt pour la situation coloniale, mais en centrant moins sur le Monde arabe puisque structuré en trois parties (ou unités) dont les intitulés sont révélateurs :

1<sup>re</sup> partie : le colonialisme européen en Afrique et en Asie et la résistance qu'il a suscitée (p. 14 à 37),

2<sup>e</sup> partie : les relations intereuropéennes et leur impact sur le continent (p. 40 à 87),

3<sup>e</sup> partie : le colonialisme français en Algérie et la résistance nationale de 1830 à 1954, (p. 88 à 144).

Attardons-nous maintenant sur les première et troisième parties du manuel, même si l'approche synthétique et portée au survol rapide qui est la leur a tendance à englober une période qui remonte au XIX<sup>e</sup> siècle pour aller jusqu'aux indépendances nationales et à la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle. La première partie est consacrée donc à la phase coloniale en Afrique et en Asie, ses origines et des objectifs stratégiques et

---

7. Le manuel qui n'est donc plus en usage depuis 2007, avait pour titre en couverture : *Histoire moderne des Arabes et du Monde*.

civilisationnels (en fait idéologiques), de même que les voies et moyens usités par les puissances européennes, ainsi que les impacts sur les sociétés dominées. Pour la période qui nous intéresse, l'accent est mis sur l'émergence des partis modernes et mouvements nationaux qui mèneront les États aux indépendances. Un tableau synoptique (p. 24) avec une flèche ascendante (axe du temps) recensera une liste de près de vingt pays ayant pu grâce aux luttes menées depuis des décennies déboucher sur ses proclamations d'indépendance, et ce dès les années qui suivront la seconde guerre mondiale. Sont ainsi cités pour chacune des dates indiquées :

- 1946 — Syrie, Liban, Jordanie
- 1947 — le monde indien (Inde, Pakistan, Ceylan)
- 1948 — Birmanie
- 1949 — Indonésie
- 1951 — Libye
- 1952 — Égypte
- 1954 — Vietnam, Laos, Cambodge
- 1956 — Tunisie, Maroc, Soudan
- 1957 — Ghana
- 1958 — Guinée, Irak.

Il est de même signalé que d'autres pays suivront dans les années 1960.

Le texte est particulièrement illustré par des cartes croquis et photos d'un certain nombre de personnalités coloniales telles Bonaparte, Cecil Rhodes et Jules Ferry, ou dirigeants de mouvements de libération comme Messali Hadj (Algérie), Jomo Kenyatta (Kenya), Soekarno (Indonésie), Ahmed Orabi Pacha et Nasser (Égypte), Omar el Mokhtar et el Barouni (Libye), Ho Chi Minh et Giap (Vietnam), Nehru (Inde) ou Kwame Nkrumah (Ghana). En fait la période qui suivra la seconde guerre mondiale sera plus développée dans le manuel de terminale (ou 3<sup>e</sup> as) qui lui est consacré<sup>8</sup> avec un chapitre de 68 pages traitant de l'évolution du Tiers-monde entre 1954 et 1989.

En ce qui concerne la troisième partie de ce manuel de 2<sup>e</sup> as, qui donc en quelques 45 pages traite de l'histoire algérienne du débarquement français de 1830 à 1953 (soit à la veille du déclenchement de la guerre de libération, qui se déroulera de 1954 à 1962), il sera bien entendu question de l'oppression française sous ses aspects militaire, économique, juridique, politique, démographique et culturel, ainsi que de la résistance à l'oppression, menée pour contrer cette entreprise coloniale. Les principales actions sont bien sûr signalées avec même un tableau récapitulatif (p. 118 à 120) qui recense une trentaine de faits militaires et de soulèvements, ayant en lieu entre 1830 (avec notamment l'Emir Abdelkader) et la veille du déclenchement de la guerre de

---

8. Cf. *Manuel d'histoire de 3<sup>e</sup> as*, dirigé par Mohammed el-Bachir Cheniti et rédigé par Hakim Rebache, Zoheir Yahiaoui et Karim Hamoum, 237 p., format 20 × 28 cm, éd. ONPS, Alger, 2007. Pour ce qui est de l'ouvrage qui fut en vigueur durant le programme précédent et qui débutait avec la seconde guerre mondiale, cf. *Histoire contemporaine*, année de terminale (ou 3<sup>e</sup> as), 415 p., format 16,5 × 23 cm, éd. IPN, 1990.

libération (en 1954). Sont mis en exergue pour la période allant de 1914 à 1945, la révolte de Béni Chougrane (en 1914, en Oranie), les actes de résistance au Sahara (en 1902-1916 et 1919) et dans les Aurès (en 1916-1917), et bien entendu, les manifestations de mai 1945 dans de nombreuses villes du pays, suivies de la terrible répression du 8 de ce mois dans le Constantinois (45 000 Algériens tués selon les nationalistes). L'accent sera mis aussi sur l'évolution du combat idéologique et politique des Algériens à la veille de la 1<sup>re</sup> guerre, la confrontation entre conservateurs et modernistes (les jeunes Algériens) autour notamment de l'attitude à adopter vis-à-vis du service militaire rendu obligatoire, puis la constitution du Mouvement national entre les deux guerres. Les orientations des principales formations politiques qui le constituaient sont succinctement présentées avec cependant une mise en valeur du rôle religieux et culturel de l'association des Ulamas musulmans algériens (AUMA fondée en 1931) et du Congrès musulman algérien en 1936, ainsi que de la tradition du nationalisme politique qui ira de l'Étoile Nord-Africaine (ENA qui date de 1926) au Parti du Peuple algérien (PPA en 1936) puis du Mouvement pour le triomphe des libertés démocratiques (MTLD en 1946) et de l'organisation spéciale (OS en 1947), dont les membres allaient être à l'origine du FLN fondé en 1954. Le chapitre est bien entendu illustré par de nombreux tableaux indicatifs ou récapitulatifs encadrés et d'illustrations, avec les photographies notamment de l'Emir Khaled (petit fils de l'Emir Abdelkader), Mohamed Salah Bendjelloul, Messali Hadj, Abdelhamid Ibn Badis, Amer Ouzegane, Ferhat Abbas, et même de Georges Clemenceau, Maurice Violette ou du Général de Gaulle.

À signaler qu'on retrouvera aussi de pareils développements dans un chapitre du manuel de 3<sup>e</sup> as (p. 146 à 234) consacré à l'Algérie entre 1919 et 1989, dont une quarantaine de pages portant sur le Front de libération nationale (FLN) et la guerre de Libération (1954-1962).

#### 4 L'impact de la première guerre mondiale et de ses conséquences sur l'histoire contemporaine de l'Algérie

La première guerre mondiale a profondément transformé l'évolution du continent européen, à tel point qu'on a tendance à en faire le moment de passage entre l'époque moderne, qui en Europe commençait avec la Renaissance, et l'époque contemporaine, même si dans certains cas la tendance serait d'en remonter les prémisses à la Révolution française de 1789. Les conséquences sur le monde colonial qui s'était constitué comme périphérie du capitalisme européen sont certainement aussi importantes. Ce sera le cas en Algérie où après un premier choc dû à l'occupation française en 1830, cette guerre va constituer un tournant décisif qui marquera la société dominée jusqu'à l'accession en 1962 à l'indépendance du pays. Entre 1830 et la lisière des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles, la société avait vu ses cadres traditionnels profondément déstructurés dans le domaine socio-économique avec notamment l'effondrement de l'économie de subsistance qui accompagna ou suivit la conquête militaire.

En effet les expropriations foncières menées à grande échelle et l'instauration du nouvel ordre politique, économique et idéologique avaient eu des conséquences dé-

sastreuses sur les populations rurales (plus de 90 % de la population globale), avec l'éclatement de l'organisation tribale et villageoise et la marginalisation des confréries religieuses qui en constituaient le ciment culturel et civilisationnel. Un dispositif juridique circonscrit par les textes dont on ne citera ici que le sénatus-consulte de 1863 instaurant le cadastre, la Loi Wargnier de 1873 qui accélérera le processus de marchandisation des terres ou encore le Code de l'indigénat de 1881 qui interdisait tout déplacement hors du village sans permis de voyager, avaient fini par ruiner les populations et les « clochardiser » (Germaine Tillon<sup>9</sup>), en mettant fin à la vague des grandes insurrections contre les Français, ayant marqué le XIX<sup>e</sup> siècle<sup>10</sup>. Le processus de marche à la guerre, puis la guerre elle-même déclenchée en Europe mais aussi en Algérie le 4 août 1914 avec le bombardement par des destroyers allemands des ports d'Annaba (Bône) et de Skikda (Philippeville) allaient parachever l'entreprise menant à la ruine de la société traditionnelle et à l'effondrement des cadres sociaux hérités du monde précolonial.

La décision d'imposer la conscription aux indigènes avait déjà dans les années 1911-1912 suscité un grand débat au sein de la société dominée où conservateurs qui y étaient opposés, et « Jeunes Algériens » qui au contraire y voyaient un instrument d'accès technologique et de modernisation, vont s'affronter. Quelques 173 000 conscrits ou engagés moyennant finance (sur une population totale d'environ 4 millions), vont en effet quitter leurs villages pour la première fois et traverser la Méditerranée pour se retrouver dans une guerre sur le sol européen, au cours de laquelle en participant à de grandes batailles, ils s'initieront aux techniques de la guerre moderne, y laissant près de 30 000 tués, quelques 72 000 blessés et un millier de mutilés (les Européens d'Algérie pour leur part avaient eu 155 000 mobilisés et quelques 22 000 tués). En y ajoutant les quelques 100 000 travailleurs attirés dans la métropole pour remplacer dans les entreprises les Français recrutés pour les combats, on a pu estimer pour 1918 que plus du tiers des Algériens musulmans de sexe masculin âgés entre 20 et 40 ans se trouvaient en France<sup>11</sup>. Désormais les émigrés, très peu nombreux avant 1914, vont voir s'ouvrir devant eux, durant la guerre et l'entre-deux-guerres, les portes de l'entrée en France, ce qui, avec le flottement des allers et retours périodiques, donne une présence continue de quelques 100 000 Algériens en Métropole. L'univers des colonisés et leur horizon avaient ainsi radicalement changé, provoquant une véritable révolution dans la façon d'être et de penser. Désormais, rien ne sera plus comme avant et notamment pour les émigrés en France même où le code de l'indigénat n'était évidemment pas en vigueur. Les travailleurs installés outre-Méditerranée dans le pays pourront se syndiquer et militer dans des partis de gauche, s'initiant ainsi au militantisme politique sous sa forme moderne, avant d'adhérer au nationalisme et créer assez vite avec d'autres Maghrébins l'Étoile Nord-africaine (ENA en 1926).

9. Germaine TILLON, « 1954-1962 : dans l'Algérie en guerre », [germaine-tillon.org](http://germaine-tillon.org)

10. Pour tout ce qui touche à cette période du XIX<sup>e</sup> s., cf. en bibliographie notamment les ouvrages de Charles-André JULIEN, 1964, Charles-Robert AGERON, 1979, Annie REY-GOLDZINGUER, 1977.

11. Pour toute cette phase la 1<sup>re</sup> guerre mondiale mais aussi, des périodes précédentes et suivantes, cf. notamment AGERON, *op. cit.* et Gilbert MEYNIER, 1981.

En Algérie même et durant la guerre déjà, les autochtones avaient commencé à s'insérer dans les villes et les centres de colonisation, pour remplacer les Européens recrutés pour la guerre, tandis que des insurgés en 1916-1917 qui dans les Aurès faisaient face à une véritable armada française avec son aviation, allaient proclamer en novembre 1917, dans le Belezma, la « Bublik » ou République, écho peut-être immédiat de la Révolution d'Octobre en Russie<sup>12</sup>. Avec la crise mondiale de 1929 et des années 1930 et la tendance au retour des émigrés, ceux qu'on appelait « les indigènes » seront encore nombreux dans les villes d'Algérie pour y implanter l'ENA ou renforcer les autres partis constitutifs de ce qu'on nommera le Mouvement national : Association des Élus indigènes fondées en 1927, Association des Ulamas en 1931 et Parti communiste algérien constitué en 1936 à partir des noyaux de la Région Algérie du PCF.

Ces courants aux orientations divergentes étaient attirés par des modèles de modernisations politiques puisés selon le cas dans l'Occident des Lumières et des Droits de l'homme, le Socialisme et la Révolution d'octobre, ou le Moyen-Orient de la Nahda et de la Révolution des Jeunes-Turcs. Ils allaient évoluer, en se diluant parfois pour resurgir sous d'autres noms, ainsi l'ENA, donnant naissance en 1937 au Parti du Peuple Algérien (PPA) ou aux lendemains de la seconde guerre mondiale (en 1947) au Mouvement pour le triomphe des libertés démocratiques (MTLD ou PPA-MTLD) avec son Organisation spéciale (OS) précurseur du FLN de 1954, ou encore les libéraux qui avec Ferhat Abbas fonderont en 1946 l'Union démocratique du Manifeste algérien (UDMA). Les partis politiques sauront saisir l'opportunité du mouvement pour se regrouper en des fronts largement mobilisateurs, comme ce sera le cas pour le Congrès musulman algérien, dans la conjoncture de la constitution du Front populaire en 1936 en France ou des Amis du Manifeste et de la Liberté (AML en 1944), sur la lancée du débarquement anglo-américain d'octobre 1942 en Afrique du Nord, puis de la rédaction du Manifeste du Peuple algérien en 1943. Il existe une abondante littérature portant sur cette histoire du mouvement national en Algérie<sup>13</sup>.

## 5 Pour conclure : quelques observations sur l'enseignement de la guerre et de la période qui s'ensuivit

La première guerre mondiale ou guerre intereuropéenne comme désignée dans un des manuels, est donc présentée d'abord comme un phénomène d'origine exogène, de même que la colonisation, et dont les retombées sur tous les pays de la région Afrique du Nord-Moyen Orient sont immenses. Peut-être plus qu'ailleurs en Afrique et en Asie, en raison de la proximité avec l'Europe, de l'extension du champ de bataille dans

12. Cf. MEYNIER (*op. cit.*). Phénomène au Maghreb qui se reproduira au Maroc avec la proclamation en 1921, par Abdelkrim de la République du Rif, cf. Le colloque international : *Abdelkrim et la République du Rif*, éd. F. Maspéro, Paris, 1976.

13. Voir en bibliographie les ouvrages de Mahfoud KADDACHE, 1980, éd. ENAL, Alger, 1993, et de Mohammed HARBI, 1985. On pourra aussi consulter Hassan REMAOUN (dir.), *Dictionnaire du Passé de l'Algérie*, 2015.

le Monde arabe (sur les flancs de l'Empire ottoman notamment), et de l'usage de ces pays comme une sorte d'arrière immédiat pour la France et la Grande-Bretagne. Dans la plupart des manuels d'histoire du Maghreb ou du Machrek, il sera question des rivalités européennes dans la région, de la déclaration de Lord Balfour sur la Palestine, de la correspondance Mac Mahon-Hussein en 1915, et de la révolte anti-ottomane, menée par le Chérif Hussein en 1916, des Accords Sykes-Picot sur le partage du Levant et les Mandats qui s'ensuivirent, ou des déclarations du Président Wilson, et de la lettre qui lui sera envoyée en 1919, par l'Emir Khaled (petit-fils de l'Emir Abdelkader).

Cette guerre est ainsi perçue comme une étape importante du processus de partage du monde par les puissances coloniales. Le Mouvement national aura tendance aussi à se structurer partout après la guerre à travers les principaux courants déjà signalés pour le cas de l'Algérie.

La préoccupation des concepteurs de manuels d'histoire sera cependant axée aussi sur le rapport qu'il leur faudra opérer entre histoire universelle et histoire nationale, et ceci transparaît nettement dans le cas algérien que nous avons abordé dans cette contribution. L'Algérie est tout d'abord le pays arabe (avec plus tard la Palestine), dont le type de domination par les Français se rapproche le plus du modèle de la colonisation de peuplement, et dont le combat libérateur pour aboutir a été marqué par l'obstination et le refus de tout compromis par la puissance occupante. La déstructuration socio-économique et le choc identitaire laisseront des traces indélébiles dans la mémoire collective constamment nourrie par l'épopée des grandes insurrections et luttes des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles, depuis le combat de l'Emir Abdelkader jusqu'au déclenchement en 1954 de la guerre de libération nationale.

L'évolution internationale productrice d'histoire universelle, aura donc souvent tendance à être réduite à l'agression coloniale, même si une place importante est accordée à la solidarité des mouvements de lutte dans le Tiers-Monde (*Les Damnés de la terre* de Frantz Fanon), et s'il est reconnu que la modernisation et l'efficacité du Mouvement national demeurent redevables aussi à des phénomènes comme les deux guerres mondiales, la crise des années 1930 et le phénomène des flux migratoires vers la France et l'Europe. Il en est de même pour le déploiement un peu partout ailleurs de phénomènes révolutionnaires et la circulation d'idées émancipatrices dont les sources peuvent paraître dans leur origine exogènes à la société algérienne, avant qu'elle ne s'en saisisse de façon bénéfique.

La voie qui prévalut pour l'accès à l'indépendance nationale, avec la génération des membres de l'Organisation spéciale (OS) et fondateurs du Front de libération nationale (FLN), aura aussi des conséquences sur la vision du passé. Profondément marquée par une rupture avec l'action pacifiste des formations du Mouvement national qui virent le jour dans les lendemains de la première guerre mondiale, cette trajectoire aura pour impact un regard assez mitigé sur l'entre-deux-guerres et les partis politiques ayant vu le jour à l'époque, considérés comme trop compromis dans le jeu politique pacifiste et donc responsables d'une impasse face à la question coloniale ; à laquelle ils se seraient avérés incapables d'amener la réponse adéquate, qui ne pouvait être que la lutte armée. C'est là un phénomène que l'on retrouve dans d'autres pays arabes où des régimes nationalistes progressistes apparus dans les années 1950 et

1960 ont eu tendance à ne voir dans l'entre-deux-guerres qu'une phase dominée par des élites bourgeoises impliquées dans la compromission avec l'impérialisme<sup>14</sup>. Un dernier facteur devrait enfin être pris en ligne de compte dans les appréhensions que l'on retrouve parfois dans le Monde arabe et en Algérie vis-à-vis des approches sur l'histoire universelle en général et des deux guerres mondiales et l'entre-deux-guerres en particulier, voire de la période de l'après deuxième guerre mondiale marquée encore par le système de domination coloniale. Il s'agit de la méfiance souvent légitime des anciens dominés envers les dominants ainsi que l'idéologie qui est la leur et que continue à actionner largement la sphère de la pensée, y compris malheureusement dans le domaine des sciences sociales et humaines. En ce qui nous concerne plus particulièrement ici, il s'agit de la vision européen-centriste ou occidental-centriste, et en tous les cas ethnocentrique, de ce qui touche à l'histoire du Monde<sup>15</sup>. Mais aussi nous retons ici dans une toute autre histoire.

## Bibliographie

- AGERON Charles-Robert, *Histoire de l'Algérie Contemporaine*, 2/ 1871-1954, Paris, PUF, 1979.
- CHESNEAUX Jean, *Du passé faisons table rase*, Paris, Maspéro, 1976.
- Colloque international : *Abdelkrim et la République du Rif*, éd. F. Maspéro, Paris, 1976.
- GOODY Jack, *Le vol de l'histoire. Comment l'Europe a imposé le récit de son passé au reste du monde*, Paris, Gallimard, 2010.
- HARBI Mohammed, *Le FLN mirage et réalité. Des origines à la prise du pouvoir*, Paris, JA/STD, 1985.
- JULIEN Charles-André, *Histoire de l'Algérie Contemporaine 1/ Conquête et colonisation*, Paris, PUF, 1964 et 1979.
- KADDACHE Mahfoud, *Histoire du nationalisme algérien*, SNED, Alger, 1980, Alger, ENAL, 1993.
- MEYNIER Gilbert, *L'Algérie révélée. La Guerre de 1914-1918 et le premier quart du Vingtième siècle*, Genève-Paris, Librairie Droz, 1981, rééd. Alger, El-Maarifa, 2010.
- REMAOUN Hassan (dir.), *Dictionnaire du Passé de l'Algérie, de la Préhistoire à 1962*, Oran, CRASC, 2015.
- REY-GOLDZINGUER Annie, *Le Royaume arabe, La politique algérienne de Napoléon*, Alger, SNED, 1977.
- SAÏD Edward, *Culture et impérialisme*, Paris, Fayard-Le Monde diplomatique, 2000.

14. Nous avons eu à consacrer par le passé un texte à la question en version dactylographique, disponible au CRASC (du temps de l'Urasc) avec pour intitulé : *À propos de l'appropriation du passé dans l'idéologie arabe contemporaine : l'entre-deux-guerres dans la vision du populisme*.

15. Nous renverrons ici aux ouvrages de Jean CHESNEAUX, 1976 et Jack GOODY, 2010. On pourra se référer bien entendu aussi aux travaux de Edward SAÏD.

## Annexe n° 1

Principaux évènements répertoriés entre 1914 et 1939.

<ul style="list-style-type: none"> <li>- اندلاع المواجهة العسكرية الثانية</li> <li>- أزمة الداننبرغ (بولونيا)</li> <li>- التحالف الجرمانى - السوفياتى .</li> </ul>	1939
<ul style="list-style-type: none"> <li>- انعقاد مؤتمر ميونيخ .</li> <li>- ضم ألمانيا للنمسا .</li> </ul>	1938
<ul style="list-style-type: none"> <li>- أزمة الحبشة</li> </ul>	1935
<ul style="list-style-type: none"> <li>- أزمة منشوريا</li> </ul>	1931
<ul style="list-style-type: none"> <li>- الأزمة الاقتصادية العالمية .</li> </ul>	1929
<ul style="list-style-type: none"> <li>- معاهدة لوزان ونهاية الخلافة الإسلامية وقيام الجمهورية التركية .</li> </ul>	1923
<ul style="list-style-type: none"> <li>- الانتداب الأوروبى على الهلال الخصيب وفقا لقرارات سان ريمو .</li> </ul>	1920
<ul style="list-style-type: none"> <li>- تأسيس عصبة الأمم .</li> </ul>	1920
<ul style="list-style-type: none"> <li>- مؤتمر الصلح بباريس (فيرساي) .</li> </ul>	1919
<ul style="list-style-type: none"> <li>- استسلام ألمانيا .</li> </ul>	1918
<ul style="list-style-type: none"> <li>- وعد بلفور .</li> <li>- دخول الولايات المتحدة المواجهة .</li> <li>- وخروج روسيا من الحرب .</li> <li>- الثورة البلشفية .</li> </ul>	1917
<ul style="list-style-type: none"> <li>- ثورة الشريف حسين</li> <li>- اتفاقية سايكس بيكو .</li> </ul>	1916
<ul style="list-style-type: none"> <li>- مرسلات حسين ماكماهون .</li> <li>- دخول إيطاليا الحرب</li> </ul>	1915
<ul style="list-style-type: none"> <li>- اندلاع المواجهة العسكرية الأولى .</li> <li>- حادثة سراجيفو</li> </ul>	1914
أحداث معلمة للعلاقات الدولية من 1914 - 1939	



Quatrième partie

## **Arts et idées en mouvement**



## Des ondes de chocs culturelles

Michèle VERDELHAN BOURGADE

*Professeur émérite, Sciences du langage,  
université Paul-Valéry Montpellier 3*

La première guerre mondiale a été un tel séisme dans les pays belligérants et leurs alliés que ses retombées ont affecté des domaines bien au-delà du politique, du militaire ou de l'éducation. La guerre avait bouleversé l'économie, influencé la nourriture, les habitudes sociales. 1918, la fin des combats et les premières années de paix vont marquer un tournant également dans des domaines qu'on aurait pu croire préservés.

Certains de ces effets sont largement connus, comme le vent de libération qui a soufflé dans la mode féminine. Les femmes ont souhaité éliminer nombre de contraintes vestimentaires d'avant-guerre. Le port du corset n'était déjà plus de mise dans les salons parisiens de 1910 où les élégantes égéries comme Nathalie Clifford Barney aimaient recevoir en tuniques souples drapées. Il disparaît après-guerre et les robes, comme les coiffures, ne vont pas tarder à raccourcir au fil des Années folles, choquant les esprits traditionalistes. Cette évolution, qui fait correspondre levée des périls et allègement de la vêtue, apporte un début d'émancipation à des femmes qui avaient dû remplacer souvent les hommes partis au front et ne pouvaient plus avoir la même conception de leur rôle dans la société. Avancée significative certes, mais relative, puisqu'il faudra toutefois attendre 1945 pour que les femmes aient le droit de vote.

Il serait impossible de recenser ici les domaines intellectuels et sociaux modifiés dans la période 1918 et les années suivantes : arts, littérature, sciences et techniques... On a choisi ici de parler de trois d'entre eux, moins connus. Les points de vue adoptés peuvent paraître très pointus, les sujets abordés n'en sont pas moins révélateurs du tournant qu'a fait prendre la période à l'ensemble de la société française.

Le mouvement des idées qui a suivi 1918 a affecté de nombreux champs du savoir : philosophie, politique, histoire, physique, chimie. Le Docteur Louis Perrier en a été témoin et acteur de par son expérience de médecin avant, pendant et après la guerre. Au travers de sa vision de la médecine, psychiatrie et psychanalyse, Gérard Pithon fait apparaître l'évolution de la psychothérapie, depuis la brutalité de certaines méthodes jusqu'à une médecine plus socialement attentive.

Significatif des temps qui changeaient alors, le déplacement de la Faculté de théologie protestante de Montauban à Montpellier dont parle Gilles Vidal, s'effectue à ce moment, à la fois en continuité et en rupture avec la tradition, au contact direct de la réalité universitaire locale.

Dans le domaine des arts, on a choisi ici de parler de cinéma, qui est bien déjà sorti de sa prime enfance et attire un nombreux public depuis le début du siècle. À la fois loisir populaire et industrie en plein essor, il a, en France, été fortement frappé par la guerre et presque donné pour moribond. C'est une renaissance industrielle et artistique malaisée, rendue plus complexe par la concurrence américaine, que François Amy de la Bretèque dépeint en l'illustrant de quelques images des principaux films de la période.

Mais c'est avec un domaine pourtant à première vue immuable, ou en tout cas, à évolution lente, la langue, que commencera ce chapitre. On sait certes qu'elle enrichit constamment son lexique par les emprunts étrangers, ou les néologismes. Mais l'équilibre linguistique à l'intérieur du pays semble peu propice au changement, quels que soient les événements. Pourtant Philippe Martel montre comment l'expérience de la vie dans les tranchées, qui mêle des individus venant de régions différentes, avec des parlars différents, va modifier le comportement linguistique et se répercuter ensuite sur la manière de considérer les langues régionales en France. Donnons-lui la parole.

## 1918 et les langues régionales

Philippe MARTEL

*Ancien chargé de recherches CNRS et professeur,  
Occitan, université Paul-Valéry Montpellier 3*

Les langues régionales ? C'est de ceux qui les parlent qu'il s'agit bien sûr, ces jeunes Français qui partent au front en août 1914, et dont la langue quotidienne n'est pas le français, mais le basque, le breton, le catalan, le corse, l'occitan, ou le franco-provençal et les diverses variantes d'oïl du nord du territoire national. Combien sont-ils ? À l'époque comme aujourd'hui, aucun recensement ne pose jamais la question des langues parlées en France, sauf pour l'Alsace et la partie germanophone de la Lorraine reconquise — où, après 1918 comme entre 1945 et 1962, il s'agit en fait de mesurer le recul de la langue de l'Ennemi. On peut donc parler dans les tranchées autre chose que le français de l'État-Major et des articles patriotiques de la presse, et cette réalité linguistique affleure parfois dans les témoignages du temps<sup>1</sup>.

Elle a fait l'objet de quelques recherches, depuis le chapitre pionnier sur « la bataille de la langue » inclus dans *La plume au fusil*, les poilus du Midi à travers leur correspondance (1985), nous les retrouverons chemin faisant, en essayant d'aborder le problème à travers trois questions :

- l'incidence des quatre ans du conflit sur les pratiques des « autres langues » par rapport au français officiel,
- la façon dont ce qui a pu être écrit sur la guerre dans ces langues rend compte de ce qu'ont vécu leurs locuteurs,
- la façon enfin dont après la guerre, alors que la carte politique de l'Europe connaît des bouleversements considérables, certains des défenseurs de ces langues ont pu penser, au-delà de la seule question de la langue, celle de la reconnaissance politique des territoires où elles sont parlées.

On ne prétend pas, ici, présenter un tableau complet d'une situation variable selon les régions, d'autant plus qu'il y a peu ou pas de données sur certaines périphéries, catalane ou basque notamment. En revanche, disons-le d'emblée, il faudra faire une

---

1. Michaël BOURLET, 2013, p. 142.

place à part à la situation hautement originale des provinces reconquises, l'Alsace et la Lorraine.

## I L'impact de la guerre sur les locuteurs des langues « régionales » et sur la pratique de ces langues

On sait bien quel carnage a été ce conflit qui a tué des centaines de milliers de jeunes hommes, 10 % des hommes actifs en France, plus les centaines de milliers de victimes civiles de la typhoïde (1914-1915) ou de la grippe espagnole à la fin de la guerre, le déficit des naissances, et ses répercussions à la fin de l'Entre-deux Guerres, à l'arrivée à l'âge adulte des classes creuses des années de guerre.

Parmi les « morts pour la France », beaucoup de mobilisés venus des départements ruraux, dont bon nombre appartiennent à l'aire historique des diverses langues de France. Les dix départements les plus touchés incluent deux des trois départements bretonnants, et six départements, sur une trentaine au total, de l'aire occitanophone : autant de départements où le secteur primaire est important, alors que pour les dix départements les moins touchés, les six départements concernés dans le Midi sont parmi les plus urbanisés de l'espace occitan<sup>2</sup>. Toutes les zones allophones ne sont donc pas des régions martyres, mais on peut néanmoins comprendre que l'idée que ce sont ces régions-là qui ont été les plus sacrifiées ait pu rencontrer un certain succès, parfois jusqu'à nos jours. Parmi ces morts, nombreux étaient ceux qui s'exprimaient ordinairement en occitan, en basque, ou en breton. Sans parler, dans l'autre camp, des conscrits germanophones alsaciens et lorrains tombés au front.

D'où des conséquences évidentes sur la pratique et la transmission des langues de France. Ceux qui ne reviennent pas ne pourront pas fonder de famille, et donc transmettre leur langue.

Et les survivants ? Conserveront-ils après le même rapport à leur langue qu'avant, ou la vie dans les tranchées l'a-t-elle modifié ? On entrevoit qu'au front, les « patois » ont leur place, en particulier au début de la guerre, quand les unités sont encore recrutées localement, donc avec une partie des conscrits qui les pratiquent. Plus tard le brassage des régiments reconstitués mêle des hommes venus de régions différentes, d'où le passage nécessaire au français comme langue commune. Mais même alors, retrouver dans ce contexte des gens au parler familier, même si ce n'est pas vraiment celui du village, est plutôt rassurant.

La langue régionale peut donc être, dans les tranchées, signe de reconnaissance : parfois, pour être sûrs que la patrouille qui revient appartient bien à l'unité, on l'interpelle en « patois », que les Allemands sont censés ne pas pratiquer. Elle permet aussi de se rapprocher, en pensée, du pays. Du coup, même si la langue normale des correspondances avec la famille est le français, la langue du pays peut y apparaître, avec des formules affectueuses, voire parfois des messages codés (pour critiquer les chefs, ou

---

2. Cf. carte dans Yann LAGADEC, 2013, p. 100. Voir aussi Henri GILLES, 2010, p. 275-323.

signaler qu'on meurt de faim). Sans parler des militants, occitans ou bretons, qui, eux, emploient consciemment leur langue dans leurs lettres à leurs amis.

Ce sera aussi la langue de la convivialité, ou d'un embryon de vie culturelle sur le front. *L'Eco dou Bousquetoun*/L'écho du Boqueteau est un journal de tranchée, photocopié à l'alcool, lancé par un félibre de Haute-Loire, Albert Boudon-Lashermermes, pour servir de lien entre poilus du Midi liés, ou pas, au Félibrige. Pour l'occitan il y a aussi la *Gazeto Loubetenco*, bulletin lui aussi photocopié, depuis la région parisienne, par Joseph Loubet, ou *Lou Gal*, (le Coq), des Montpelliérains Louis Bonfils et Pierre Azéma, photocopié avant d'être imprimé à la fin de la guerre. Nous ignorons si des journaux de même nature ont existé pour d'autres langues.

*L'Eco dou Bousquetoun* est aussi à l'initiative de « félibrées », réunions festives de félibres qui se retrouvent à l'arrière du front au hasard des temps de repos des diverses unités auxquelles ils sont rattachés. On y mange, aussi bien que possible, on boit, mieux encore, et on chante, en français ou en occitan. Volontiers satiriques, parfois patriotiques, ces chansons parlent sans surprise de nourriture et de boisson, besoin constant et pas toujours correctement satisfait du poilu (« Viva lou Bon Pinar », chante ainsi le Montpelliérain Pierre Causse), mais vont parfois plus loin, en critiquant les « embusqués<sup>3</sup> ».

Du côté breton, on trouve une production chantée, parfois anonyme, souvent imprimée sur feuilles volantes, sur le modèle formel de la gwerz, la ballade traditionnelle. Ces ballades peuvent être guerrières et patriotiques, mais d'autres expriment plutôt la douleur du départ, quand sonne le tocsin (aux antipodes du mythe de la fleur au fusil!) ou la douleur de la perte de camarades de combat<sup>4</sup>.

Les langues régionales ont donc leur place au front, à l'oral comme à l'écrit. Vues du dehors, les représentations dont elles sont l'objet sont ambivalentes. Elles peuvent être valorisantes, comme cet article du *Figaro* qui décrit des soldats provençaux montant à l'assaut du Mort-Homme en chantant la Coupo Santo, l'hymne provençal écrit par Mistral en 1867<sup>5</sup>. Peut-on y croire? Les langues régionales figurent aussi sur ces monuments aux morts que l'après-guerre fait fleurir pratiquement partout en France. On lit du breton sur celui de Brest par exemple : « d'hor vugale maro evit ar Vro », (à nos enfants morts pour la patrie), ou, dans un cimetière d'Ypres, en Belgique une plaque trilingue, français-breton-flamand, en l'honneur des poilus bretons victimes en avril 1915 de la première attaque au gaz de la guerre. En occitan, le monument d'Aniane (Hérault), est assez atypique par rapport aux règles du genre : « La guerra qu'an vouguda es la guerre a la guèrra » (la guerre qu'ils ont voulue c'est la guerre à la guerre). Mais cette valorisation n'empêche nullement, sur le terrain comme à l'arrière l'expression de l'agacement de francophones ordinaires face à des idiomes auxquels

3. Albert BOUDON-LASHERMES, p. 109. Cette anthologie, tirée après-guerre à 40 exemplaires réservés aux survivants de l'escolo, a été reproduite en fac-similé en 2014 par l'association Sur les pas d'Albert Boudon-Lashermermes, Le Puy en Velay.

4. Ronan LE COADIC, 2010, p. 144.

5. Cité entre autres par le *Libre d'or de Santo Estello*, liste des félibres morts au combat, publié en 1920. Et, auparavant, par Joseph D'ARBAUD, dans sa revue *Le Feu* du 15 mars 1917.

ils ne comprennent goutte. Agacement renforcé par le poids des stéréotypes visant certaines catégories de « provinciaux » : l'ignorance ou l'alcoolisme des Bretons, ou le manque de courage des Méridionaux, comme le prouve l'affaire du xv<sup>e</sup> Corps.

On parle, on chante donc « patois » au front. Mais, on l'a dit, au fil des reconstitutions d'unités associant de plus en plus des soldats venus de régions différentes et n'ayant d'autre langue commune que le français, le statut de ce dernier évolue et son usage au quotidien va avoir des effets durables sur la pratique des langues régionales, y compris après la guerre.

Car ce français-là n'est plus du tout celui que les jeunes Bretons, Basques, Occitans... pouvaient connaître avant la mobilisation, celui, souvent, des dictées de leur instituteur, au mieux celui des « messieurs », les bourgeois et petits bourgeois locaux qui se piquaient de parler le bon français, même teinté d'accent. Le français du front, c'est celui des locuteurs natifs, qui en maîtrisent tous les registres, notamment ces Parisiens toujours prompts à se moquer des provinciaux jargonnants. Ce français-là, on en mesure les progrès au vocabulaire notamment argotique qui se glisse peu à peu dans les correspondances<sup>6</sup>, notamment celui qui désigne les réalités de la guerre, inconnues par force avant la mobilisation. Ainsi, le breton des gwerziou intègre sans états d'âme des vocables comme « capote, képi, camarade, pinard, cafard, cagna, bombardement (*sic*) », quitte à leur adjoindre les désinences normales de pluriel (tranchéou, obusiu, aeroplanet) ou à leur appliquer les règles complexes des mutations (ma c'hepi, mon képi, eur c'hamarad, un camarade, ar ganonig (le petit canon) soixant' quinz').

De toute façon, c'est ce français populaire que les démobilisés vont ramener chez eux, et il leur sera devenu suffisamment familier pour qu'ils puissent l'employer plus aisément, et le transmettre à leurs enfants. La chronologie de la fin de la transmission familiale parents-enfants change selon les langues et les régions, et, bien sûr selon les groupes sociaux concernés. Mais il y a des chances pour que la guerre de 1914 ait constitué, souvent, une césure dans le rapport à la langue parlée<sup>7</sup>.

Pourtant, face à cette évolution, certains ont tenté de résister : les militants de la langue, notamment, mais aussi les écrivains.

## 2 Écrire la guerre

On l'a entrevu avec les journaux de tranchées et les chansons, les langues régionales ont pu parfois affleurer à l'écrit. Ceux qui avaient déjà avant une pratique de l'écriture dans une de ces langues ont pu dire leur expérience du conflit, dans des témoignages dont certains parus en quelque sorte à chaud, juste après la guerre.

6. Florilège dans le chapitre « La bataille de la langue », *La plume au fusil*, notamment p. 83 *sq.*

7. Il y a bien des années, un natif de Saint-Véran, (Hautes-Alpes), m'avait raconté comment les pères de famille de son village avaient tenu en 1920 une sorte d'assemblée générale pour décider quelle langue ils parleraient à leurs enfants. Le résultat du vote avait été que ce serait désormais le français, mais seulement aux enfants à naître à partir de cette date. On peut se demander à quel degré il convient de prendre cette histoire, d'autant que notre témoin, né lui même après 1920, l'avait racontée en occitan.

Certains sont posthumes : parmi les morts, il y a des écrivains bretons, comme le Vannetais Yann-Ber (Jean-Pierre) Calloc'h, mort en 1917. Un recueil de ses poèmes, *Ar en deulin* (À genoux), paraît en 1921 à Paris, chez Plon. Catholique fervent, il joint en une synthèse acrobatique un patriotisme français d'essence maurrassienne et un indiscutable nationalisme breton, le lien entre les deux étant son refus d'une France républicaine qui n'est plus chrétienne. Ce qui justifie à ses yeux son engagement en 1915, quoique réformé, c'est que la Celtie a un ennemi pire que la République : le Germain. Fort de cette conviction, il écrit donc plusieurs poèmes, et, en prose, un journal de guerre. Le ton en est martial, c'est le moins qu'on puisse dire, comme dans ce « Béati Mortui », dédié à la Toussaint 1914 à un ami « maru eid Frans », mort pour la France :

Brezelour gall, me martelod/ Té eùé zo kloduz ha lod/ Pe varùés evid en Drougrans/Ne ouelis ket, douar kun a Frans...

(Soldat français, mon matelot, ta part toi aussi est glorieuse puisque tu meurs pour la Vengeance! Ne pleure pas, douce terre de France, car sur le champ de bataille, s'ils sont blessés, les fils vaillants de tes croisés auront les mains jointes aussi... Heureux les morts qui meurent en Dieu<sup>8</sup>).

La strophe suivante s'adresse au « combattant terrible, Fils de Bretagne », et la précédente évoque Kulhwc'h, Gerent, Warok, Morvan, autant de héros mythiques, gallois ou bretons, d'avant l'annexion. Toute une Celtie (Keltia) entre Gaule et Îles britanniques que l'on retrouve dans un autre poème, presque halluciné, « Deit, Spered Santel, (Veni Sancte Spiritu) de janvier 1915.

Nag en nandeg-kant-pearzegved blé goudé Ganedigeh et Hrist er Hreu...

(Or, la mil-neuf-cent-quatorzième année après la naissance du Christ dans l'étable, comme la tête du pauvre tout à coup à la fenêtre des mondains, livrés aux danses déréglées ; comme les trois paroles sur le mur, au temps du grand souper de Balthazar, comme une lune de deuil et de terreur, aveuglant chaque soleil de sa splendeur sauvage. Au-dessus des horizons méprisables de la Catin Europe, la face sanglante de la Guerre! Et devant l'Astre terrible, reculèrent tous les astres, culbutés jusqu'au fond des nuits ; et tous les travaux de cesser, pour attendre l'achèvement du Grand Œuvre<sup>9</sup>).

Ces deux poèmes ont été écrits avant que Calloc'h parte au front. Il y est par contre bel et bien en 1916, quand il écrit « Karter-noz ér hléieu » (quart de nuit aux tranchées). Le ton est déjà un peu différent :

(...) Me zo er Gedour braz én é sau ar er hleu/ Goud e hran petra on ha me oer petra hran...

(Je suis le grand Veilleur debout sur la tranchée/ Je sais ce que je suis et je sais ce que je fais (...) Dors, ô patrie, dors en paix. Je veillerai pour toi/ Et si vient à s'enfler, ce soir, la mer germaine, / Nous sommes frères des rochers qui défendent le rivage de la Bretagne douce, / Dors, ô France! Tu ne seras pas submergée encore cette fois-ci<sup>10</sup>). (1916).

Et encore plus différent celui de cette carte postale adressée à un ami, en avril 1917.

8. Yann Ber CALLOC'H. Nous citons d'après la réédition de 1963 (s.l., KENDALC'H), p. 206-211.

9. *Ibidem*, p. 182-197.

10. *Ibidem*, p. 198-205.

Skriv e hran deoh a sol ur hoed, e goueh er melleudir abarh ken puill èl glaù...  
 (Je vous écris du fond d'un bois, sur lequel tombent des obus serrés comme pluie. Peut-être y a-t-il là-bas, loin, oh si loin, des villages, des foyers. Ici nous ne savons pas, nous ne pensons plus.

Dieu merci nous avons toujours la force de nous traîner et de rire de notre misère.  
 Au revoir, Yves, la guerre est laide, voyez-vous! Celui qui commande notre régiment et qui devrait intercéder pour nous quand nous sommes las, a répondu hier que nous étions frais. Que voulez-vous? Il n'est jamais avec nous<sup>11</sup>).

Jusqu'où ce désenchantement aurait-il mené Calloc'h? Il est tué deux jours plus tard.

Francis Pouzol, de Villeneuve-Les Avignon, félibre et instituteur dans le civil, présent sur le front lorrain dès le début de la guerre et tué en juin 1918, écrit à un ami félibre le 7 novembre 1914 une lettre éditée en 1921 dans ses œuvres complètes :

Ah! moun brave ami, la laido guerro e la bello guerro! Laido abor que fau veire de causo tant laido...

(Ah, mon cher ami, la laide guerre et la belle guerre! Laide parce qu'il faut voir des choses si laides. (...) Belle puisqu'elle dévoile tout un côté inconnu, ou que certains ne voulaient pas voir : lutte de classes et luttes de pays, luttes d'intérêt et lutte de patrie. Nous la verrons, la patrie, l'auguste, la mère, celle dont il ne fallait pas dire du mal sans sacrilège, la patrie, ce mot vague et brumeux qui fait dire aux gens d'ici : « nous préférierions loger des Allemands plutôt que des Français », la patrie qui fait marcher les marchands de tissus et de canons. Ô laide, très laide matrone, aujourd'hui ce n'est pas pour toi que nous nous battons, c'est pour quelque chose de plus beau et de plus haut, et de plus noble.

Oui, il y en a qui sont venus pour te défendre, mais nous les fervents, les idéalistes, nous n'en voulons plus d'une théorie qui fait se battre deux peuples, et si nous faisons la guerre, c'est pour que les peuples en se groupant en cités libres et régions libres, se mettent d'accord sans frontières comme il y en a encore. Si nous nous battons, c'est pour qu'il n'y ait plus de guerre, et c'est davantage une guerre à la guerre que nous faisons qu'une guerre à un peuple qui avait foi en elle<sup>12</sup>.)

On notera l'écho entre cette dernière phrase et celle que l'on retrouve sur le monument aux morts d'Aniane.

Tous les félibres n'ont pas cette distance précoce face à la grande boucherie. Marius Jouveau, une des sommités du Félibrige, publie en 1919 un recueil d'écrits de guerre, *La flour au casco*. On trouve là, en prose, l'évocation des retrouvailles entre félibres, à l'arrière, sous le signe de *l'Eco dou Bousquetoun*, ou des sonnets descriptifs aux titres parlants (Lou Crapouillot, Li Schrapnell, La Tourpiho, Lou gas pudent (puant) di Bòchi), un hommage aux amis morts « pour la France et la Provence ». Et des vers de cette encre : « avèn fusiéu en man/ Lusic la baiouneto/ Anieue dis Alemand/ Faren trencado neto » (Nous avons le fusil à la main, la bayonette brille, cette nuit, nous nettoierons la tranchée des Allemands). Et dès le mois d'octobre 1918, Jouveau entrevoit l'arrivée de la paix : « La guerro es acabado », (La guerre est finie, l'éclat de la paix monte. Ce coup-ci, ce n'est plus du chiqué : la baudruche boche est crevée<sup>13</sup>).

11. *Ibidem*, p. 246-247.

12. Francis POUZOL, 1921, p. 67-68. Notre traduction.

13. *La flour au casco*, p. 53.

Certes, ce n'est pas du Pouzol. De sensibilité radicale, Jouveau, lui, marie sans peine son patriotisme français et son patriotisme provençal.

Joseph d'Arbaud, un des auteurs d'oc les plus importants de la première moitié du xx<sup>e</sup> siècle, a échappé à la mobilisation. Mais il dédie en 1920 à ses amis morts au combat un recueil de poèmes, *Li rampau d'aram* — Les rameaux de fer, de tonalité très crépusculaire<sup>14</sup>. Dans un hommage à Mistral, on lit ceci :

La Raço provençalo a sauva sa vertu/ Es elo que coumbat dins li bos de l'Argouno/  
Lou Miejour mespresa que se rounso is assaut.

(La race provençale a sauvé sa vertu,/ C'est elle qui combat dans les bois de l'Argonne./ Le Midi méprisé qui se rue à l'assaut,/ C'est le sang de Muret, d'Avignon, de Narbonne,/ C'est toi qui l'as fait fier. Quand la mort accumule, / Un rayon nouveau rayonne à l'astre provençal<sup>15</sup>.)

Le Midi méprisé ? Il y a là une allusion claire à l'affaire du xv<sup>e</sup> corps. Et le choix des noms de villes cités ne doit rien au hasard : Muret et Avignon renvoient à la Croisade albigeoise, épisode clé de l'histoire du « Midi » qui revêt une grande importance dans l'imaginaire occitaniste du xix<sup>e</sup> siècle à aujourd'hui. À Narbonne au printemps 1907 une fusillade a fait plusieurs victimes lors d'une de ces manifestations de vigneron languedociens soutenues par un certain nombre de félibres, dont d'Arbaud lui-même, d'autant plus que les leaders de la révolte, Ferroul ou Marcellin Albert, ne manquaient pas dans leurs discours publics d'évoquer le souvenir des ancêtres albigeois.

Nationalisme d'oc ? Au-delà de la revendication pour la langue, il y en aurait donc une autre, celle pour le pays ? L'on passe alors du culturel et du littéraire au politique.

### 3 Langue, pays, nation au sortir de la Grande Guerre

Ce passage commence bien entendu avant cette guerre, dès le Second Empire chez certains Bretons, ou chez le jeune Mistral ou d'autres félibres, y compris le jeune Maurras. Et du côté breton, on trouve assez précocement des formations à vocation ouvertement politique : L'Union Régionaliste Bretonne, (1898), catholique et crypto-monarchiste, puis, en 1911, une Fédération Régionaliste bretonne, plutôt démocrate-chrétienne, et à peu près en même temps, un Parti National Breton, bien plus radical. Chez les uns comme chez les autres, la revendication s'articule alors autour de deux pôles, la lutte contre le centralisme français, les solutions proposées allant du fédéralisme au séparatisme, et la lutte pour la langue à l'école, parfois relayée, en vain, à la Chambre des députés.

La guerre de 1914 accélère ce passage au politique, et lui fait toucher d'autres régions.

Du côté breton, le président de l'Union Régionaliste Bretonne, le marquis de l'Estourbeillon, saisit l'occasion des négociations en vue d'un traité de Paix pour faire parvenir au président Wilson en 1919 une adresse signée par 800 notables bretons :

14. À Aix-en-Provence, aux éditions du Feu — la revue que d'Arbaud dirigeait alors. Le titre évoque les barbelés, mais aussi le premier grand recueil du poète, Lou lausié (laurier) d'Arle, en 1913, à propos d'autres rameaux.

15. D'ARBAUD, p. 53.

Les Bretons soussignés, parlant au nom des organisations d'action bretonne et de la nation bretonne, ont l'honneur d'attirer l'attention de Monsieur le Président des États-Unis d'Amérique, sur le fait qu'une déclaration spontanée de sa part aurait pour résultat d'obtenir des pouvoirs publics en France une plus exacte compréhension des droits particuliers du peuple breton dans la communauté française, et de les décider à l'abandon définitif d'une politique néfaste et désuète, qui comporte la persécution officielle contre la langue et les traditions nationales bretonnes<sup>16</sup>.

Certes, il est d'abord question de la politique scolaire et de la défense de la langue, mais on évoque bel et bien une « nation bretonne », une « langue et des traditions nationales », bref, un « peuple breton » ayant des « droits particuliers », même si tout se passe (encore ?) dans le cadre de la « communauté française ».

Bien sûr, le président Wilson ne donne pas suite, mais un pas n'en est pas moins franchi.

Et ce n'est qu'un début. Sur les langues régionales à l'école, des interpellations à la Chambre, en faveur du breton ou de l'occitan, reçoivent toujours les mêmes réponses négatives, et naissent des associations qui se donnent pour tâche de porter cette revendication en société, comme cette Ligue pour la langue d'oc à l'école fondée en 1923, en lien avec un mouvement plus général dont nous reparlerons. De leur côté, les Corses de la revue *A Muvra* demandent en 1921 un enseignement trilingue — français, italien, corse — pour leur île, avant de se replier, en 1926, sur un enseignement de l'italien pour tous, dès l'école primaire — l'italien leur semblant plus facile à reconnaître par les autorités que le « corse ». Il n'y aura bien sûr aucune réponse<sup>17</sup>.

Dans le champ de la revendication politique et institutionnelle, l'immédiat après-guerre voit fleurir un peu partout des initiatives nouvelles. En Bretagne, si l'URB et la FRB survivent, en mineur, d'autres groupements entendent incarner la revendication bretonne, l'emsav. Dès 1918 est fondé un Groupe Régionaliste Breton qui se dote en janvier 1919 de sa revue, *Breiz Atao*, Bretagne toujours ; y apparaissent les noms de ceux qui vont être les animateurs du nationalisme breton des années trente et quarante (Mordrelle ou Debauvais). Si au départ ce groupement cherche à rallier les élites de la région autour d'une idée d'autonomie bretonne calquée sur le Home Rule de l'Irlande d'avant l'indépendance, l'échec de cette stratégie amène le parti à se radicaliser à partir de 1927 ; naît alors un Parti autonomiste breton qui affiche l'ambition de convaincre les classes populaires. Ce qui caractérise ces divers avatars d'un même projet, c'est aussi bien la faiblesse de ses effectifs réels que les contradictions qui le traversent : à la fin des années 1920, il y a nettement scission entre ceux qui se réclament encore du fédéralisme et ceux qui prônent un nationalisme bientôt tenté par le modèle nazi.

En Corse, avait prévalu jusque là un régionalisme modéré qui se donnait explicitement le Félibrige comme modèle. À partir de 1920 certains éléments des groupes antérieurs désirent aller plus loin. Ce n'est sans doute pas un hasard si c'est autour de la revue *A Muvra*, dont on a vu les positions sur l'enseignement, et de son leader Petru Rocca, que naît en 1922 un Partitu Corsu d'Azione, qui devient en 1926 Partitu Corsu Autonomista.

16. Cité par Yann Ber PIRIOU, *Défense de cracher par terre*, 1973, p. 19.

17. Pascal MARCHETTI, p. 158-159.

En pays d'oc, c'est aussi en 1922 qu'est lancé un Comité des revendications nationales du Midi. Ses promoteurs, parmi lesquels on retrouve Joseph d'Arbaud, sont proches de l'Action Française. Mais Maurras refuse, au nom de l'unité française et de la subsidiarité de la région par rapport à l'État, d'admettre une phrase de la proclamation évoquant la possibilité que la Provence entretienne des relations diplomatiques avec l'Italie voisine. L'année suivante, le Comité fusionne avec d'autres groupes d'autres provinces occitanes dans une Ligue de la Patrie Méridionale aux objectifs ambitieux, embrassant aussi bien les problèmes institutionnels que les problèmes économiques et sociaux, sans oublier les problèmes de langue et de culture, et celui de l'enseignement : la Ligue pour la langue d'oc à l'école, déjà évoquée, est liée à la Ligue de la patrie méridionale. Elle va d'ailleurs lui survivre — elle sera même la seule ou presque, avec une revue, *Oc*, éditée par la branche toulousaine de la Ligue, qui existe encore. En fait, la Ligue de la patrie méridionale n'avait pas les moyens humains de fonctionner, et ne pouvait pas s'appuyer sur un vrai consensus autour, justement, de ce qu'il fallait faire, compte tenu de sa bigarrure idéologique, les maurrassiens du début ayant été rejoints par des hommes venant d'horizons très divers, parti socialiste SFIO compris<sup>18</sup>.

Le point commun de tous ces groupes, c'est la faiblesse de leurs effectifs, quelques dizaines de militants au mieux, en laissant de côté ceux qui se bornent à encourager les premiers. Autre point commun : le fait que dans la revendication pour l'autonomie, la langue apparaît davantage comme justification du combat que comme véritable outil, dans la presse militante notamment : c'est clair dans le cas breton, peut-être d'ailleurs parce que somme toute, une partie de la région ne parle plus, ou n'a jamais parlé breton. Il faut attendre 1925 pour voir fondée, comme supplément à *Breiz Atao*, une revue littéraire en breton, *Gwalarn*. C'est un peu moins net dans le cas occitan, dans la mesure où les premiers acteurs sont d'abord des écrivains ; mais dès qu'ils tentent de sortir de leur cercle, c'est le français qui est le vecteur principal du message. Et de fait, il apparaît assez vite difficile, à ce moment comme plus tard, de légitimer par la seule référence à une langue partagée une action commune à des régions qui, dans la réalité économique par exemple, partagent peu de problèmes concrets. Ce n'est pas un hasard si les seules conséquences durables de l'essai représenté par la Ligue de la Patrie méridionale sont une association militant pour l'enseignement de la langue et une revue littéraire. Passé le temps des velléités de passage au politique, c'est au bercail de la langue que les plus convaincus reviennent. Une seule exception, qui mérite un peu plus d'attention : l'Alsace. Non seulement parce que là, la langue « régionale », la seule connue de l'écrasante majorité de la population, est incontournable, mais encore parce que là, l'autonomisme va toucher de larges secteurs de cette population.

Exceptionnelle, l'Alsace, donc, et à plus d'un titre. D'abord, évidemment, parce qu'elle a été allemande de 1871 à 1918, ce qui a laissé des traces linguistiques autant qu'institutionnelles. Or la France, quand elle la récupère, semble croire qu'elle la retrouve dans l'état où elle l'a laissée après la défaite et le traité de Francfort. D'où un énorme malentendu qui va avoir des conséquences sur la suite des événements<sup>19</sup>.

18. Laurent ABRATE, p. 163-180.

19. Voir Un instituteur alsacien, (édition du journal de Philippe HUSSER). Ou encore Jean-Claude STREICHER, 1982, et François WAAG, 2015.

L'armée française n'ayant pratiquement pas pu entrer en Alsace durant la guerre, la France ne découvre somme toute sa « province perdue » qu'en novembre 1918, lorsque ses troupes entrent triomphalement à Strassburg/Strasbourg, avec une cargaison de drapeaux tricolores et de pain blanc, bien venu après le pain KK du temps du Reich ; elles s'empressent bien sûr de dissoudre le comité révolutionnaire d'ouvriers et de soldats qui s'était constitué comme partout en Allemagne à la chute de Guillaume II. Si Wilson a évoqué timidement la possibilité d'un référendum sur l'appartenance future de l'Alsace-Lorraine, cette possibilité est vite écartée, et dès le 5 décembre 1918, l'assemblée représentative prévue par le statut d'autonomie de 1911, le Landtag, devenu en novembre Conseil National, vote le rattachement direct à la France, avant d'être dissous quelques semaines plus tard. À ce stade, il peut penser exprimer le sentiment des Alsaciens : de fait, durant la guerre, la méfiance du gouvernement allemand à l'égard de l'Alsace avait abouti à l'envoi des conscrits du Land sur le front oriental et à la limitation de la relative autonomie précédemment acquise. Quant à l'idée de rester citoyens d'une Allemagne vaincue et en pleine révolution, elle n'était guère attirante.

Mais les déceptions arrivent vite. Dès le 14 décembre, un arrêté officiel des nouvelles autorités impose le classement des habitants des territoires reconquis en quatre catégories, selon leur origine : les habitants nés de parents allemands ou autrichiens sont soumis dans les mois qui suivent à une expulsion qui va toucher près de 120 000 personnes. Parallèlement, il est décidé, depuis Paris, d'abolir le statut particulier de l'Alsace-Lorraine, divisée en trois départements. Bref, les autorités françaises décident de faire comme si rien ne s'était passé entre 1871 et 1918.

Or, il s'était passé des choses. Le statut de 1911, sans s'aligner totalement sur celui des différents Länder de l'Empire, a concédé néanmoins une large autonomie. De ce fait, il existe des partis et des syndicats spécifiques, versions locales des partis nationaux, (Sociaux-démocrates, Zentrum, etc., mais avec une forte tonalité revendicative régionaliste), un régime social particulier, avec des dispositions et des protections inconnues en France, sans oublier bien sûr une politique des cultes qui ignore la Séparation de 1905. Dans le domaine linguistique, les autorités allemandes avaient certes imposé le Hochdeutsch comme langue de l'école et de l'administration, mais réservaient un statut particulier aux zones francophones (sud de la Lorraine, vallées vosgiennes « *welches* » d'Alsace) : le français y était préservé aux côtés de l'allemand — malgré un durcissement en 1914. Toutes choses impensables vu de France, qui entend bien aligner les provinces reconquises sur le régime un et indivisible qui prévaut partout ailleurs.

Pour la langue les conséquences sont immédiates ; outre l'expulsion sans phrases des instituteurs et professeurs allemands, c'est en français, et par la méthode directe, que l'enseignement doit être dispensé, même si une place est laissée à l'allemand pour... l'enseignement religieux, assuré par l'école primaire. À charge pour les maîtres alsaciens qui ont échappé à l'expulsion d'apprendre en hâte une langue qu'ils ignorent bien souvent. De ce fait, c'est à des instituteurs venus de l'intérieur qu'on fait appel<sup>20</sup>. On dispose sur cette situation d'un témoignage de première main, celui de l'institu-

---

20. Dominique HUCK, 2007, p. 217-233.

teur Philippe Husser, de Mulhouse, lui-même compétent en français puisqu'il l'enseignait déjà avant-guerre, et accessoirement cadre d'un syndicat d'enseignants qui ne survit pas au rattachement. On lit ceci dans son journal :

« 14 décembre 1918 : À 10 heures, l'assistant de l'école centrale nous a fait une conférence. Durant une heure il nous a entretenus de la « noble France » de notre devoir envers elle, vis-à-vis de nos élèves, de la population. (...) Ensuite, il parle de la méthode directe à employer dans nos classes. Il nous donne des exemples tout en nous avertissant de ne pas trop nous fatiguer par un excès de zèle. Il ne parle que le français et s'imagine que tout le monde le sait et le comprend, ce qui n'est pas le cas du tout.

16 décembre : cette nouvelle méthode d'enseignement du français me fatigue beaucoup. Parler sans arrêt et me tenir debout exige toute ma force physique et morale. Le résultat est toujours maigre, bien que les enfants se donnent beaucoup de peine et montrent de la bonne volonté.

\*19 février 1919 (Husser dans son journal est revenu à l'allemand le 11 février) : À l'école les progrès sont lents. Une dizaine d'élèves suivent bien. Pour les autres je fais toujours l'illusionniste (...) Pour ma part, j'espère et je souhaite que notre Alsace soit traitée à tous égards comme les provinces françaises, qu'elle soit une province française avec séparation de l'Église et de l'État, avec l'école laïque ; nous devrions seulement conserver notre dialecte — et notre rémunération. Sinon, je pourrais me passer des Français.

\*15 mars 1919 (à l'occasion de la célébration des 121 ans de l'annexion de Mulhouse par la France et de la façon particulière dont les autorités françaises racontent cette histoire) :

Je trouve aussi que l'utilisation du dialecte pour des discours est d'une mesquinerie grotesque et puéride. Bien sûr, j'aime mon « Elsässerditsch » et j'ai toujours été mécontent de voir que notre bourgeoisie avait honte du dialecte et ne se servait que du français ou du « Hochdeutsch ». Mais afficher son mépris de l'Allemagne au point de s'abstenir de parler Hochdeutsch me paraît une attitude au moins aussi puéride que celle des Allemands face à l'emploi de la langue française en Alsace. »

On pourrait multiplier les extraits de ce journal, qui vont tous dans le même sens : on ne saurait mieux illustrer la désillusion qui touche des gens qui au départ n'avaient pas d'idées préconçues — Husser n'a rien contre la laïcisation de l'enseignement, ni contre le français. Il est assez intéressant au passage de voir comment il se positionne sur la question du dialecte : il y est attaché, mais refuse la façon dont les nouvelles autorités l'utilisent, en le folklorisant, contre le Hochdeutsch, alors qu'en Alsace comme partout dans les pays germanophones, les pratiques langagières reposaient — reposent encore en partie — sur la complémentarité entre langue standard et dialecte, avec toutes les nuances intermédiaires possibles. Pour un esprit français normal, cette complémentarité n'a pas de sens : ce doit être l'un ou l'autre, en attendant le jour béni où ce ne sera ni l'un ni l'autre mais le seul français. On ne saurait mieux toucher du doigt, par ailleurs, l'in vraisemblable maladresse, presque coloniale, dont font preuve les autorités françaises, même si dès 1920 le recteur Charléty comprend qu'il faut réintroduire un peu d'allemand, fût-ce seulement à partir du cours élémentaire.

Les réactions sont rapidement vives dans la société alsacienne et en particulier dans le monde politique local. Dès 1919 naît à Thionville un Parti Fédéraliste d'Alsace Lorraine, qui ne semble pas avoir eu un grand impact ; c'est surtout du côté alsacien

que la dissidence grandit. Si les socialistes, qui pesaient en gros un quart de l'électorat avant-guerre, choisissent de militer pour une assimilation la plus rapide et complète possible, ce qui va leur valoir un net recul dans l'opinion, la droite catholique du Zentrum, rebaptisé Union Populaire Républicaine en Alsace (Union Républicaine Lorraine, avec entre autres Robert Schumann, en Moselle) fait entendre très vite un discours critique, tandis que se fonde un Parti Communiste Alsacien autonome par rapport au PCF (qui milite alors, par ailleurs, en faveur de l'auto-détermination des Alsaciens et Lorrains, au nom de l'anti-impérialisme) : on a là un exemple inconnu et impensable partout ailleurs en France métropolitaine de partis régionaux, mais se rattachant à des familles de pensée dépassant le cadre régional.

Le conflit s'approfondit en 1924 lorsque le gouvernement du Cartel entend imposer en Alsace-Lorraine le régime de 1905, et mettre fin au Concordat. Au-delà des catholiques, des protestants et des Juifs, premiers concernés, pour une large partie de l'opinion alsacienne c'est la mesure vexatoire de trop. Même si, revenue au pouvoir, la droite renonce à toute remise en cause du Concordat, c'est à ce moment que l'on voit naître des partis clairement régionalistes : au centre gauche, d'anciens radicaux fondent en 1925 un Fortschrittspartei (Parti progressiste). A droite, des membres de l'UPR lancent en 1926 un manifeste du Heimatbund (Ligue de la patrie) explicitement autonomiste, qui réclame le rétablissement d'un parlement régional et la co-officialité de l'allemand au côté du français, revendications soutenues par le PCA. La seule réponse de l'État français relayé sur place par des groupes violents d'extrême-droite est la répression. En 1927 est fondé un parti autonomiste, l'Unabhängige Landespartei, et aux élections législatives de 1928, sur 16 députés alsaciens, 6 sont autonomistes, 5 autres appartiennent à l'UR et défendent des positions « régionalistes ». Seuls cinq élus incarnent donc l'acceptation totale d'un alignement absolu de l'Alsace-Lorraine sur le modèle français normal. Un grand procès anti-autonomiste l'année suivante ne change rien à ce paysage. Le gouvernement est obligé de lâcher du lest, notamment sur la présence de l'allemand à l'école à côté du français — on note au passage, sans en tirer de conclusions particulières, que la République laïque a été plus tôt plus compréhensive sur la question religieuse que sur celle de la langue. Mais l'autonomisme garde des positions fortes en Alsace par la suite, même si une partie de ses animateurs se montrent de plus en plus sensibles aux appels du pied venus de l'autre côté du Rhin, jusqu'à la nazification complète pour certains d'entre eux. Mais c'est une autre histoire<sup>21</sup>.

Il est temps de clore celle que nous avons racontée ici, avec quelques remarques générales.

La guerre de 1914 constitue dans l'histoire des langues de France un épisode important, sinon une étape cruciale, parce que les survivants ramènent du front une pratique familière du français au quotidien induite par le brassage opéré au fil des mois et des années entre conscrits des diverses régions du pays : du coup, c'est ce français-là, plutôt que le « patois » des origines qu'ils pourront se sentir tenus, et capables, de transmettre à leurs enfants, plus tard.

---

21. FRANCIS ARZALIER, 2014.

Mais contradictoirement, ce « patois » a pu servir de lien, de signe de reconnaissance rassurant entre les poilus, même quand ils n'étaient pas du même « pays » mais partageaient une même langue : au-delà de la « petite patrie » micro-locale, ils pouvaient ainsi se sentir appartenir à un ensemble plus vaste, breton, ou « méridional ».

Certes, pour la grande masse, cette découverte ne débouche pas sur la prise de conscience active d'une spécificité à développer, ou sur une révolte. De tels sentiments n'ont pu exister que chez ceux qui amenaient déjà avec eux au front une conscience « nationale » ou nationalitaire, les écrivains et les militants.

Pour ceux-là, la guerre peut être objet de création littéraire, l'écriture servant à exorciser l'horreur. Elle peut être aussi l'expérience fondatrice qui amène, le conflit une fois terminé, à une radicalisation de la revendication.

Ils y sont encouragés par le nouveau contexte induit par les conséquences de la guerre et de la paix qui la suit. Il y a la fin des grands Empires, qui prouve que les États sont mortels, et la naissance de nouvelles « nations » sur leurs ruines, comme en Europe Centrale, chaque nouvel État légitimant son existence par celle de sa langue et de son histoire. Il n'est pas étonnant, par ailleurs, que les Bretons aient été très attentifs aux développements que connaît, chez les vainqueurs même, le conflit entre Irlande et Royaume « Uni ».

Certes, on peut penser qu'on ne trouve pas vraiment cela en France, pays victorieux et bénéficiant dès avant la guerre d'un consensus autour de l'appartenance à la Nation suffisamment fort pour ne laisser d'autre espace à une quelconque revendication que celui d'un régionalisme bien tempéré. Sauf qu'il y a l'Alsace Lorraine. Car son retour fait éclater au grand jour la contradiction entre l'idéal d'une France monolingue une et indivisible, et la réalité d'une « province » perdue et retrouvée qui a vécu pendant près d'un demi-siècle dans un autre contexte politique et linguistique, et ne va pas si facilement se résoudre à faire comme si ce contexte n'avait pas modifié son rapport au modèle français. D'où la spécificité du cas alsacien, et la puissance de sa revendication pour une vraie prise en compte de sa langue propre, qui est l'allemand, dans sa variante écrite comme dans sa variante dialectale parlée. Et ce sont les frustrations nées de la brutalité du « retour » à la France qui font qu'alors que partout ailleurs la revendication « fédéraliste » ou autonomiste ne touche que quelques dizaines d'intellectuels, en Alsace, elle a suffisamment d'écho en société pour obtenir des résultats électoraux.

Ces résultats, justement, galvanisent les militants des autres régions, et les encouragent davantage encore à durcir leurs positions. Ce n'est donc pas un hasard si à la réunion de fondation du Landespartei en 1927 il y a des délégués du Parti Autonomiste Breton et du Partitu Corsu Autonomista, prélude à une coordination des « minorités nationales » de France au cours des années 30.

Et c'est pourquoi quiconque entreprend d'étudier l'histoire des langues et des mouvements revendicatifs des « régions » françaises se doit d'accorder à la première guerre mondiale une attention particulière.

## Bibliographie

- ABRATE Laurent, *Occitanie, des idées et des hommes, 1900-1968*, s.l. IEO, 2001.
- ARZALIER Francis, *Les régions du déshonneur*, Paris, Vuibert, 2014.
- BACONNIER Gérard, MINET André, SOLER Louis, *La plume au fusil, les poilus du Midi à travers leur correspondance*, Toulouse, Privat, 1985.
- BOURLET Michael, « L'expérience de la guerre des soldats du Nord et du Pas de Calais », dans BOURLET M., LAGADEC Y., LE GALL E., *Petites patries dans la Grande Guerre*, Rennes, PUR, 2013.
- CALLOC'H Yann-Ber, *Ar an deulin (à genoux)*, Paris, Plon, 1921, rééd. s.l., Kendalc'h, 1961.
- GILLES Henri, « La guerre 1914-1918 : les morts par départements et régions », dans GWENDAL D., *Mémoire et trauma de la Grande Guerre (Bretagne, Catalogne, Corse, Euzkadi, Occitanie)*, Rennes, CRBC, 2010.
- HUCK Dominique, « L'école primaire et les questions linguistiques en Alsace », dans LIEUTARD H., VERNY M.-J. (dir.), *L'école française et les langues régionales*, Montpellier, PULM, 2007, p. 217-233.
- HUSSER Philippe, *Un instituteur alsacien*, éd. Frank TENOT, Alfred WAHL, Paris, Hachette, 1989.
- LAGADEC Yann, « L'approche régionale, quelle pertinence? », dans BOURLET M., LAGADEC Y., LE GALL E., *Petites patries dans la Grande Guerre*, Rennes, PUR, 2013.
- LE COADIC Ronan, « La souffrance en chantant », dans *Mémoire et trauma de la Grande Guerre, (Bretagne, Catalogne, Corse, Euzkadi, Occitanie)*, Rennes, CRBC, 2010.
- MARCHETTI Pascal, *La corsophonie, un idiome à la mer*, Paris, Albatros, 1989.
- PIRIOU Yann-Ber, *Défense de cracher par terre et de parler breton*, Paris, P. J. Oswald, 1973.
- POUZOL Francis, *Pouèmo, Letro e article, s.l. edicioun dou Secret*, 1921, p. 67-68. Réédition récente : Francis POUZOL, *testimòni d'un tems*, s.l., CREDDO, 2016.
- STREICHER Jean-Claude, *Impossible Alsace*, Paris, Entente, 1982.
- WAAG François, *Histoire d'Alsace*, Fouenant, Yoran, 2015.

# De Montauban à Montpellier, le transfert de la Faculté de théologie protestante en 1919

Gilles VIDAL

*Maître de conférences, Histoire du christianisme,  
Institut protestant de Théologie, Montpellier*

En 1919, la Faculté libre de théologie protestante est transférée de Montauban à Montpellier sur décision de l'Union nationale des Églises réformées évangéliques, tournant ainsi la page d'une présence centenaire dans la cité d'Ingres et d'une intégration totale dans l'Académie de Toulouse. Quelles sont les motivations de ce transfert au lendemain de la Grande Guerre? Cet événement a-t-il joué un rôle dans la décision? Quelles ont été les conséquences pédagogiques et organisationnelles de ce transfert dans la capitale languedocienne? Telles sont les questions que cet article propose d'aborder.

## I Bref historique de la Faculté de théologie protestante de Montauban

Après quelque cent années (1685-1787) d'interdiction de territoire et de clandestinité, le protestantisme français retrouve, avec les Articles organiques de 1802 une visibilité et une légitimité se traduisant notamment par le rétablissement de l'enseignement théologique. Celui-ci avait en effet disparu quelques mois avant la Révocation de l'Édit de Nantes avec la fermeture de la dernière Académie protestante, celle de Puylaurens dans le Tarn, qui n'était autre que l'Académie de Montauban transférée dans ce village en 1659<sup>1</sup>. Dès lors et jusqu'au début du XIX<sup>e</sup> siècle, les prédicants à destination de la France sont formés par le Séminaire de Lausanne<sup>2</sup>.

Lors des tractations autour du Concordat de 1801 et des Articles organiques qui le complètent, il est acquis que les protestants disposeront de trois « séminaires » pour la

---

1. Voir Michel NICOLAS, 1885, et Hubert BOST, 1996.

2. Cette académie reste fonctionnelle jusqu'en 1812. Voir Claude LASSERRE, 1997.

formation de leurs ministres du culte — le paradigme catholique servant de norme sémantique —, à Strasbourg pour les luthériens, à Genève pour les réformés, et un troisième dont le lieu d'implantation n'est pas encore déterminé. On évoque Nîmes, Paris, voire une implantation dans un département français d'Outre-Rhin. C'est pourtant sur la ville moyenne de Montauban que se fait le choix du gouvernement dans le Décret impérial du 17 septembre 1808 portant organisation détaillée de l'Université.

Dans un article de synthèse, André Gounelle identifie trois phases pour le développement de cette institution : les débuts (1808-1840), la période médiane (1840-1880) et la période 1880-1920<sup>3</sup>. Cette dernière peut selon nous se décomposer en trois phases : 1880-1890 ; 1890-1906 ; 1906-1920. Nous pouvons reprendre Gounelle en survolant brièvement ces périodes.

### 1.1 L'installation et les débuts de la Faculté (1808-1840)

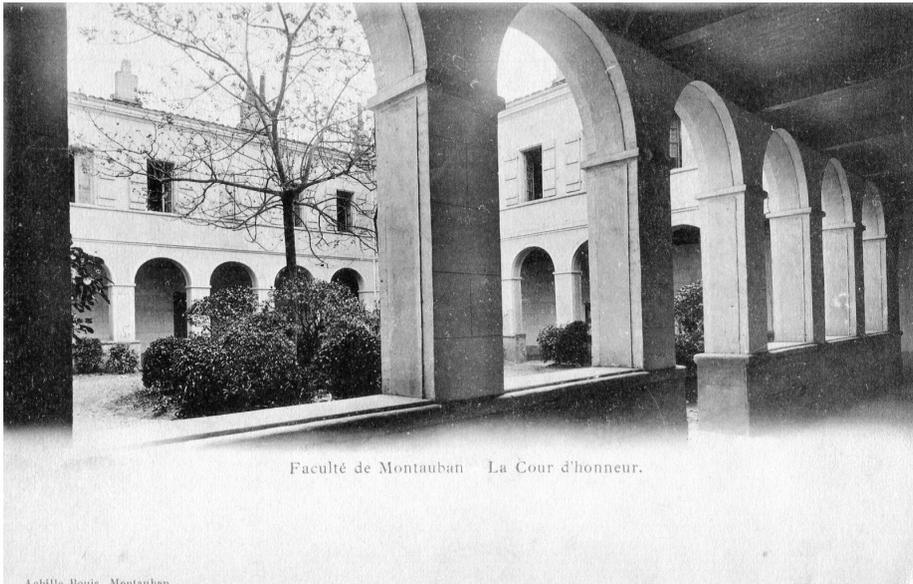
Le choix de la petite ville de Montauban, comprenant une forte minorité protestante composée de la bourgeoisie de la ville et entourée de nombreuses Églises rurales, tient à deux raisons principales. D'une part la cité est politiquement acquise à Napoléon puisque sur les 10 986 votants du plébiscite de 1804 sur l'établissement de l'Empire, il ne se trouve aucune voix contre ! Aux yeux du pouvoir elle paraît donc plus stable que Nîmes qui compte des monarchistes catholiques. D'autre part l'Empereur et sa suite passent une journée en visite dans la ville le 29 juillet 1808 sur le chemin de Toulouse. Le maire, soutenu par les habitants, demande la création d'un nouveau département, ce qui sera effectif par décret du 26 novembre 1808. Or à cette occasion, le pasteur Jean-Pierre Robert-Fonfrède (1847-1809) président du Consistoire réformé, plaide pour l'établissement d'une Faculté de théologie, en se référant à l'ancienne Académie et en présentant sa requête comme une réparation de l'histoire. La Faculté est ainsi créée en septembre 1808, deux mois avant le département, ce qui signifie que le *lobbying* montalbanais a pleinement porté ses fruits. Elle s'installe, par une piquante ironie de l'histoire, dans l'ancien couvent des Clarisses de la ville où, sous le régime de la Révocation, les jeunes filles de la « religion prétendue réformée » étaient retenues captives en vue de leur conversion<sup>4</sup>!

Tout est à créer : le corps enseignant, la bibliothèque, le cursus et les diplômes. Le premier doyen, Benjamin Sigismond Frossard (1750-1830) — auteur d'un mémoire pour l'abolition de l'esclavage — est chargé d'enseigner la morale et l'éloquence sacrée. Il recrute difficilement des collègues, parmi lesquels un seul Montalbanais, et doit composer avec l'hostilité de plusieurs personnalités protestantes, dont le mathématicien Daniel Encontre (1762-1818), alors doyen de la Faculté des sciences de Montpellier qui visait également la place<sup>5</sup>. Il faut aussi mentionner la présence d'Isaac Bénédicte Prevost (1755-1819), premier professeur de philosophie naturelle et de philosophie rationnelle : autodidacte d'origine suisse, adopté par une famille montal-

3. André GOUNELLE, 2013. Voir aussi Auguste SARDINOUX, 1888.

4. Des graffitis dans le plâtre sont encore visibles dans les mansardes du bâtiment situé Quai Montmurat.

5. Encontre fut l'un des maîtres d'Auguste Comte. Il sera doyen sous la Restauration.



Faculté de Montauban — La Cour d'honneur.

Fig. 1 — Faculté de théologie protestante de Montauban. La cour d'honneur. s.d. Archives IPT-Faculté de Montpellier.

banaise et à l'origine de la découverte du traitement contre un parasite, la carie du blé. La bibliothèque est créée de toutes pièces à partir d'ouvrages issus du fonds du Tribunal puis s'étoffe peu à peu de dons provenant de pasteurs. Le recrutement des premiers étudiants, une trentaine, se fait sur des critères peu rigoureux avant 1830 où, sous l'impulsion de Cuvier, un règlement des études fixe un cadre plus strict pour les admissions. L'enseignement s'organise en deux cycles : un préparatoire, appelé « auditoire de philosophie », conçu comme une préparation au baccalauréat encore rare à cette époque, et le second, « auditoire de théologie » comportant la théologie biblique, doctrinale, morale, et l'éloquence sacrée indispensable à l'art homilétique. Cette répartition bipartite sera constante jusqu'à la fin des années 1960.

## 1.2 La période médiane (1840-1880)

Cette période est notable par l'instauration en 1840 d'un « séminaire », de fait une structure d'hébergement dont l'objectif est de mieux contrôler les mœurs estudiantines. En effet les étudiants habitant généralement dans des pensions en ville étaient parfois surpris jouant au billard, fréquentant le théâtre ou les cafés, ce qui choquait certaines sensibilités religieuses. La création du séminaire permit certes un encadrement plus strict, mais s'avéra aussi source de problèmes : différence de tutelles entre Faculté et séminaire — ministère de l'Instruction pour l'un, et de l'Intérieur et des Cultes pour l'autre —, conflits d'autorité entre le Doyen de la Faculté et le Directeur du séminaire, séparation des étudiants de la vie culturelle locale.

L'incertitude générée par la Révolution de 1848, le peu de moyens et le faible niveau de formation du corps professoral font craindre pendant un temps la disparition de

la Faculté, ou du moins son transfert dans une autre ville, une question récurrente comme nous le verrons<sup>6</sup>. Il n'existe pas de manuels de théologie, les professeurs composant leurs cours et les répétant, souvent invariablement. Selon André Gounelle l'enseignement relève d'un catéchisme à peine augmenté<sup>7</sup>. Cependant, la création d'une revue théologique de la Faculté en 1872<sup>8</sup> et celle, en 1877, de la Faculté de théologie de Paris, grâce à la présence de professeurs de la Faculté de Strasbourg refusant de rester en poste dans une Université désormais allemande, favorisa une saine émulation permettant une remontée du niveau général. Soulignons que les meilleurs étudiants étaient envoyés en Allemagne pour parfaire leur formation, ce qui leur valut ultérieurement pour certains d'entre eux, d'être suspectés de germanophilie.

### 1.3 L'instabilité (1890-1906)

Autour des années 1890 trois chaires occupées par des titulaires restés fort longtemps en poste furent à pourvoir<sup>9</sup>. Deux points principaux générèrent des tensions. D'une part l'orientation théologique des candidats qui devait se situer dans la ligne théologique dominante de l'Église réformée, la tendance évangélique, opposée à la tendance libérale. Ainsi en 1875, la Faculté obtint la création d'un poste de chargé de cours en sciences naturelles. Elle se situe dans une optique clairement apologétique puisqu'il s'agit de défendre la foi chrétienne contre le discours scientifique acquérant de plus en plus d'autorité dans la société. Le candidat recruté, Franz Leenhardt (1846-1922) est un géologue reconnu en plus d'être pasteur. Favorable à une articulation entre évolutionnisme et théologie, il est accusé dans la presse protestante de libéralisme théologique, ce dont il devra se défendre vigoureusement. Mais cela retarda sa titularisation obtenue seulement en 1891. D'autre part il existait une divergence de positions du corps professoral vis-à-vis de l'institution : pour certains l'appartenance et la fidélité ecclésiale devaient céder le pas à l'exigence scientifique et aux questions qualifiées de nos jours d'épistémologiques. Certains prônaient une formation de futurs pasteurs considérés comme des « conducteurs pieux et instruits », tandis que d'autres, inversant les termes, les préféraient « instruits et pieux » selon la terminologie des statuts de la Faculté. Se dessinaient donc au tournant du siècle un camp « conservateur » que les opposants, progressistes universitaires, qualifiaient de partisans du « parti ecclésiastique ou autoritaire<sup>10</sup> » !

La loi de Séparation des Églises et de l'État eut pour conséquence directe la sortie de la Faculté de l'université de Toulouse, ce qui donna lieu en 1906 à une séance

6. En 1860 seul Michel Nicolas a le grade de docteur en théologie. Les professeurs sont nommés davantage sur des critères de piété et d'orientation théologique que de compétence scientifique.

7. En effet, la structure des premiers cours de théologie reprend l'ordre du catéchisme suisse de Jean-Frédéric Ostervald (1663-1747) : théologie naturelle, théologie révélée, application pratique : les devoirs du chrétien. Ce schème de pensée se retrouvait aussi dans la prédication protestante qui se caractérisait par conséquent par une composante plus morale que spirituelle.

8. Elle devient *Revue théologique* en 1875, puis *Revue de théologie et des questions religieuses* et paraît jusqu'en 1915. Voir Jean-Marc PRIEUR, 1996.

9. Pour ce qui suit, voir Gilles VIDAL, « La Faculté de théologie protestante de Montauban ».

10. *Ibid.*, p. 784.

d'adieux émouvante où le doyen Jean Monod (1822-1907) regrettait la marginalisation des sciences de l'esprit et de l'étude des grands corpus religieux.

Pour un bilan de la Faculté pour la période 1808-1906, deux points méritent d'être soulignés, dans les domaines académique et ecclésiastique. En effet, par son ancienneté dans le bassin toulousain, elle a pu faciliter la création de l'université de Toulouse en 1893-96 puisqu'il était nécessaire de disposer d'au moins cinq facultés pour former une université. Ensuite, le nombre de pasteurs formés à Montauban s'avère significatif : il atteint quasiment le millier, même si les statistiques sont souvent difficiles à établir<sup>11</sup>. Ce bilan ne saurait toutefois occulter la question, récurrente au cours du XIX<sup>e</sup> siècle, du transfert de la faculté en dehors de Montauban abordé à présent.

#### 1.4 La question récurrente du transfert

L'implantation de la Faculté à Montauban répondait largement à des préoccupations politiques du début de l'Empire. Dès lors, tout au long du siècle elle se voit contestée<sup>12</sup>. Les raisons sont parfois surprenantes : dans les années 1830 on invoque des arguments « scientifiques » en s'appuyant sur la carte du baron Dupin sur l'instruction, pour montrer que Montauban est dans la zone de la France la plus ignorante et qu'il faut la transférer d'urgence à Paris ! Et après la Guerre franco-prussienne, le seul synode de l'Église réformée autorisé vote en 1872 un vœu demandant « que la faculté de théologie de Montauban et celle de Strasbourg soient transférées à Paris et fondues en une seule<sup>13</sup> ». Cependant à chaque tentative, la ténacité de la commune et des protestants montalbanais, en particulier des notables comme le ministre Léon de Maleville (1803-1879), retarde la mise en œuvre effective du transfert. On retrouve cette combativité dans l'affaire — évoquée plus loin — du déménagement de la bibliothèque de Montauban à Montpellier et à Toulouse.

#### 1.5 La période décisive (1906-1920)

Néanmoins, avec la fin du statut de Faculté d'État, la question d'un « transfèrement » redevient cruciale à la rentrée 1906. En effet, se pose alors la question inévitable du financement de la Faculté et de son fonctionnement incombant désormais entièrement à l'Église. Celle-ci vient tout juste, selon les termes de la loi du 9 décembre 1905, de se constituer en associations culturelles et revendique « sa » Faculté, celle de Paris étant concédée aux luthériens et aux libéraux. L'Église décide en 1906 de nommer une commission chargée d'étudier un éventuel transfert. Mais la décision

---

11. Les rapports annuels ne distinguent pas toujours clairement entre le nombre d'étudiants et le nombre d'inscriptions prises par les étudiants : ils pouvaient en prendre plusieurs selon le cursus. La conscription en cours d'année entre aussi en ligne de compte. Patrick CABANEL (2012, p. 950) estime qu'en 1848 « près de 64 % des pasteurs de 1848 sortent de Montauban, 20 % de Strasbourg, 6 % de Genève, 10 % étant passés par deux ou trois de ces facultés, que chacun est libre de choisir. » SARDINOUX (1888) donne 768 licenciés depuis le début jusqu'à 1878. En ajoutant les données de 1898 à 1919 on arrive approximativement au millier.

12. Voir Antoine de FALGUEROLLES, 2017.

13. Laurent GAMBARTO, « La Faculté libre de théologie protestante », p. 532.

reste sans suite jusqu'en 1916 où trois rapporteurs, choisis au sein de la Commission permanente, sont nommés afin d'envisager chacun l'avenir de la Faculté<sup>14</sup>.

À la suite de cette enquête, quatre hypothèses sont envisagées : le maintien à Montauban, possibilité qui bénéficie, comme nous l'avons mentionné, d'un fort soutien politico-religieux local ; le transfert à Paris avec une juxtaposition ou une fusion des deux Facultés, mais cette solution apparaît rapidement peu probable à cause de la vivacité encore présente des divergences doctrinales<sup>15</sup> ; enfin le transfert dans une autre ville disposant d'une population protestante plus dense et plus aisée pour un meilleur soutien à la Faculté, comme Nîmes ou Montpellier.

Le déclenchement de la guerre va influencer sur la prise de décision des instances ecclésiastiques : la Faculté transformée en hôpital, son Conseil décide de poursuivre son enseignement mais de façon réduite, dans des locaux très restreints puisque le Doyen doit partager son logement avec des étudiants. À l'échelle de la Faculté, les pertes sont lourdes : sur les trente-six étudiants mobilisés durant le conflit, dix d'entre eux et huit anciens étudiants, pasteurs ou missionnaires trouvent la mort. Deux professeurs avaient été mobilisés : Louis Perrier (1876-1953), comme médecin militaire à l' Arsenal à Toulouse et André Arnal (1871-1944) comme aumônier militaire dans la division marocaine de la Légion étrangère. Ce dernier fut plusieurs fois blessé, ce qui lui valut cinq citations et la Légion d'honneur<sup>16</sup>.

Après la guerre, en 1919, le déménagement de la Faculté à Montpellier est voté par le synode national des Églises Réformées Évangéliques. En parcourant la décision synodale, qui contient le rapport du pasteur Morel sur « le transfèrement », trois arguments majeurs plaident en faveur du choix de la ville de Montpellier : l'existence d'un réseau protestant dense et aux capacités financières importantes, la présence d'une Université ancienne réputée pouvant favoriser les échanges intellectuels interdisciplinaires et la possibilité, pour les étudiants, de pratiquer l'évangélisation et l'action sociale dans une grande ville ainsi que dans les Églises de la région<sup>17</sup>.

## 2 L'installation à Montpellier en 1919

Les conditions de la première rentrée, en novembre 1919, ainsi que des années qui suivirent furent quelque peu difficiles, notamment sur le plan matériel. La question

---

14. Dans l'organisation réformée, seul le synode qui se tient annuellement est souverain. Cependant, bien que prévu par les Articles organiques, il n'y eut au XIX<sup>e</sup> s. qu'un seul synode autorisé par le Gouvernement en 1872. A partir de 1879 se tiennent chaque année des synodes dits « officiels ». Pour pallier ce défaut de gouvernance, cette assemblée vote la création d'une Commission permanente chargée de veiller à l'application de ses décisions entre deux sessions et mandatée pour la gestion des affaires courantes.

15. Il est à noter que les professeurs de Montauban étaient favorables à un transfert à Paris, preuve que les tensions doctrinales étaient moins sensibles dans le corps professoral que localement dans les Églises.

16. Une brochure éditée par la Faculté rend hommage aux étudiants morts pour la France. Voir aussi Laurent GAMBARTTO, art. cit.

17. *Actes et décisions du Synode national*, Neuilly sur Seine, 1919.



Fig. 2 — Faculté de théologie protestante de Montpellier. La maison Gide. s.d. Archives IPT-Faculté de Montpellier.

des locaux posait problème car le couvent montalbanais était une vieille demeure, mais avec l'avantage d'être suffisamment vaste. Or trouver un équivalent dans la cité languedocienne à un coût supportable s'avérait impossible. Une villa est achetée par souscription à M. et M<sup>me</sup> Charles Gide, ainsi qu'une maison voisine dans le quartier de Saint Martin de Prunet. L'acquéreur est une Société anonyme formée de protestants montpelliérains et de quelques amis parisiens et d'un fonds suisse. Les locaux sont donc loués à l'Église jusqu'à ce qu'elle en fasse elle-même l'acquisition en 1927. Ils suffisent tout juste à accueillir les trente-six étudiants nouveaux auxquels s'ajoutent ceux qui avaient interrompu leurs études à cause de la guerre<sup>18</sup>. La difficulté de loger les professeurs à proximité est aussi signalée dans les documents synodaux, mais le peu d'espace nuit considérablement à l'organisation de la bibliothèque.

## 2.1 La bibliothèque

Le transfert des livres de Montauban à Montpellier, en passant par l'université de Toulouse constitue à lui seul un épisode se déroulant sur près de 50 ans<sup>19</sup>! En résumé, après la sortie de la Faculté de théologie de l'Université en 1906, une solution de partage des ouvrages est adoptée en théorie par les deux institutions. Le fonds est à séparer en deux parties : ce qui est utile pour l'étude de la théologie partira à Montpellier tandis

18. *Actes et décisions du Synode national*, Nîmes, 1920.

19. Les derniers ouvrages issus de Montauban sont entrés en 1971. Sur la bibliothèque, voir Marielle MOURRANCHE, 2007, p. 54-55.

que la Bibliothèque universitaire de Toulouse accueillera le reste. C'était sans compter deux difficultés : d'une part l'origine des fonds dont certains étaient des biens publics, mais d'autres privés, issus de dons spécifiques. Or les deux ensembles contenaient aussi bien des ouvrages de théologie que d'autres disciplines. D'autre part plusieurs protestants influents et membres du Conseil général du Tarn-et-Garonne, furieux de devoir céder ce patrimoine, menèrent une campagne d'opposition à ce partage. Les négociations se poursuivirent durant 5 ans, de 1919 à 1923 avant que le partage ne soit effectif.

À l'issue de cette période, 20 750 volumes restent à l'Institut Jean-Calvin de Montauban, un pensionnat de garçons installé dans les locaux de l'ex-Faculté. Gérés par les Archives départementales ils s'avèrent vite être un fardeau, d'autant qu'ils n'attiraient quasiment aucun lecteur : ils seront finalement transférés à Toulouse en 1939. Ensuite 12 596 volumes sont destinés à la Faculté de théologie de Montpellier. Cependant, comme nous l'avons vu, l'espace de stockage fait cruellement défaut. Environ 7 600 d'entre eux réussissent à être placés, mais 5 000 sont déposés à la bibliothèque universitaire de Montpellier où est par ailleurs nommé M. Langlade, le bibliothécaire de Montauban. Il y reste jusqu'en 1935 et facilitera les relations entre les deux bibliothèques. Il semble toutefois que 200 livres environ se soient perdus dans les déménagements successifs.

## 2.2 L'organisation générale des études

Après la guerre et l'installation à Montpellier il ne semble pas y avoir de changements dans l'organisation des études. Comme à Montauban l'enseignement est distribué en six chaires qui ne sont toutefois pas réparties en départements comme c'était le cas dans l'université allemande<sup>20</sup>. Ci-dessous la description qu'en fait le professeur Louis Perrier dans la brochure éditée après l'installation montpelliéraine :

Ancien Testament (critique, exégèse, théologie biblique), complété par un cours de langue hébraïque pour le premier cycle.

Nouveau Testament (critique, exégèse, théologie biblique), complété par un cours de grec.

Histoire ecclésiastique et histoire des dogmes : grandes époques de l'histoire du christianisme ; protestantisme en Europe, Amérique et plus spécialement histoire du protestantisme français, dont le Réveil.

Théologie systématique : questions dogmatiques telles que l'existence de Dieu, l'immanence et la transcendance divine, le surnaturel, le péché et le mal physique, la doctrine de la Rédemption, etc. Et des leçons de psychologie religieuses où sont étudiées « les grandes personnalités religieuses du catholicisme et du protestantisme ».

Théologie pratique et questions sociales : tout ce qui concerne l'Église et son organisation, la mission, la théologie pastorale et la cure d'âme, la catéchèse, l'homilétique et la polémique ; l'organisation des activités sociales et des œuvres de bienfaisance et de moralisation...

20. Le théologien Friedrich Schleiermacher (1768-1834) répartit l'enseignement théologique en quatre départements : biblique, historique, systématique et pratique. Pour ce qui suit, voir Louis PERRIER, *Bibl.* p. 42-50.

Philosophie des Sciences : « les courants du grand mouvement scientifique actuel », grandes hypothèses sur la vie, la matière, l'anthropologie, l'histoire de la philosophie et la notion d'âme et de Dieu.

À l'appui de ces enseignements fondamentaux sont organisés des cours complémentaires et des conférences données soit par les professeurs de la Faculté, soit par des conférenciers venant de l'extérieur, protestants le plus souvent, pasteurs ou missionnaires. Les sujets abordés sont très variés :

L'histoire des religions, des vieilles civilisations égyptiennes, assyro-babyloniennes, chinoises, etc., alterne avec l'étude des croyances de l'homme primitif, sauvage et pré-historique.

L'histoire naturelle et de l'hygiène est complétée par des démonstrations pratiques. Elle comprend des manipulations au laboratoire et au musée de la Faculté. Ce dernier renferme des collections de géologie, de zoologie et d'anthropologie, et divers instruments de physique et de physiologie expérimentales destinés aux études pratiques<sup>21</sup>.

À côté des cours magistraux et des conférences, la Faculté poursuit, comme avant-guerre, une tradition consistant à mettre en relation plus étroite un professeur et des étudiants par discipline, grâce à l'existence de « sociétés » animées par ces derniers, fonctionnant sur le modèle de séminaires. Le principe est simple, un étudiant fait un exposé à partir de l'une de ses lectures, ensuite critiqué et discuté par le groupe. Perrier ne recense en 1920 pas moins de six sociétés : « une Société de théologie, d'étude des questions sociales, d'histoire, de musicologie et de chant sacré, de pédagogie (*sic*) religieuse, d'amis des indigènes et des missions<sup>22</sup> ».

Cette formation intellectuelle est enfin agrémentée de sorties sur le terrain. De même que les étudiants montalbanais parcouraient les causses du Quercy et exploiraient les grottes de la région de Bruniquel, les étudiants montpelliérains reprennent ces excursions scientifiques dirigées par Louis Perrier dont le but est de leur faire découvrir « notre admirable Languedoc méditerranéen, l'antique Narbonnaise latine<sup>23</sup> ». Ce professeur estimait que les futurs pasteurs devaient recevoir une éducation complète et être de véritables éducateurs pour la jeunesse<sup>24</sup>.

### 3 Une Faculté sous le signe de la continuité

Quelle place occupe la guerre dans les esprits à la Faculté? Certes, dans sa leçon prononcée lors de l'inauguration de la Faculté en 1920, le professeur Léon Maury (1863-1931) choisit comme thème principal le sacrifice et mentionne celui des soldats de 14 et des étudiants chrétiens en particulier. Il combat clairement toute une tradition théologique qui considère le sacrifice comme un impératif d'expiation car cette logique aboutirait selon lui à une justification de la guerre, ce qu'il rejette au nom de

21. *Ibid.*, p. 45-46.

22. Il faut lire « psychologie » au lieu de « pédagogie ». Cette société était dirigée par le professeur Henri Bois.

23. Louis PERRIER, *op. cit.*, p. 46.

24. Voir Gérard PITHON, 2017.

la morale. Il le considère plutôt comme une force de rénovation morale, capable de régénérer la société et les nations. On sent ici l'influence du christianisme social qui donne la primauté à la notion de solidarité internationale sur tout patriotisme, voire nationalisme :

[...] s'il y a tout cela, patrie, droit, liberté, justice, civilisation, c'est que toutes ces réalités morales et sociales s'expliquent, sont soutenues et rendues fécondes par le fait social premier, la loi intime de la nature humaine, la solidarité. Solidarité économique, morale, sociale politique internationale, la démonstration de toutes ces certitudes n'est plus à faire. Nous sommes les membres les uns des autres<sup>25</sup>.

Lors de la séance solennelle de rentrée de 1920, Édouard Bruston (1869-1961) fait encore mention de la guerre dans sa leçon d'ouverture en soulignant que nombreux furent ceux qui se sont réclamés d'un Dieu de la guerre. Il insiste au contraire sur la justice comme noyau central du message des prophètes bibliques. Pour le professeur d'hébreu et d'Ancien Testament, la Bible — à travers ce thème de la justice — reste la seule ressource capable de sortir le monde contemporain de ses différentes crises.

Mais à partir de 1921, le premier conflit mondial semble s'estomper des préoccupations, en tout cas au niveau des leçons d'ouverture. Cette année-là, le professeur Arnal aborde « le féminisme chez Saint Paul ». En 1922 Louis Perrier s'interroge : « L'homme préhistorique avait-il une religion ? », et l'année suivante, le nouveau professeur d'histoire Paul Barnaud traite de « la Réforme et de l'esprit français »...

L'impression dominante est bien celle d'une continuité d'autant plus justifiée que la Faculté n'a jamais cessé même pendant la guerre — ce qui est assez remarquable — ses travaux académiques. Cette continuité s'observe objectivement encore à plusieurs niveaux, nous en recensons au moins quatre.

Premièrement la distribution des chaires, le contenu des enseignements et le corps professoral restent particulièrement stables. Sur les six professeurs participant au transfert, trois ont derrière eux dix ans d'enseignement à Montauban, deux trente ans, et un vingt. Trois d'entre eux, soit la moitié, resteront en poste plus de vingt ans à Montpellier et l'un douze ans. La santé et la mort soudaine des deux autres, Ferdinand Montet et Henri Bois, sont la raison d'un enseignement écourté. Ensuite, la diversité des formes d'enseignement ne change guère : cours magistraux, leçons publiques de rentrée, nombreuses conférences qui, souligne le recteur de l'Académie de Toulouse en 1902, pourraient d'ailleurs servir d'exemple à d'autres Facultés. Nous avons déjà mentionné les sociétés de travail supervisées par les professeurs auxquels s'ajoutent les travaux scientifiques : hygiène, relevés météorologiques, observations astronomiques. De plus, le transfert à Montpellier n'a pas altéré une certaine proximité relationnelle entre professeurs et étudiants, la tradition des cultes de la Faculté, les sorties familiales ou la réception occasionnelle d'étudiants chez les professeurs ont perduré. Enfin, les traditions estudiantines teintées de folklore et d'humour potache n'ont pas disparu avec la guerre. Les pratiques de bizutage et des chants et par intermittence l'impression de petits journaux satiriques se sont perpétués.

---

25. Léon MAURY, *Bibl.* p. 66.

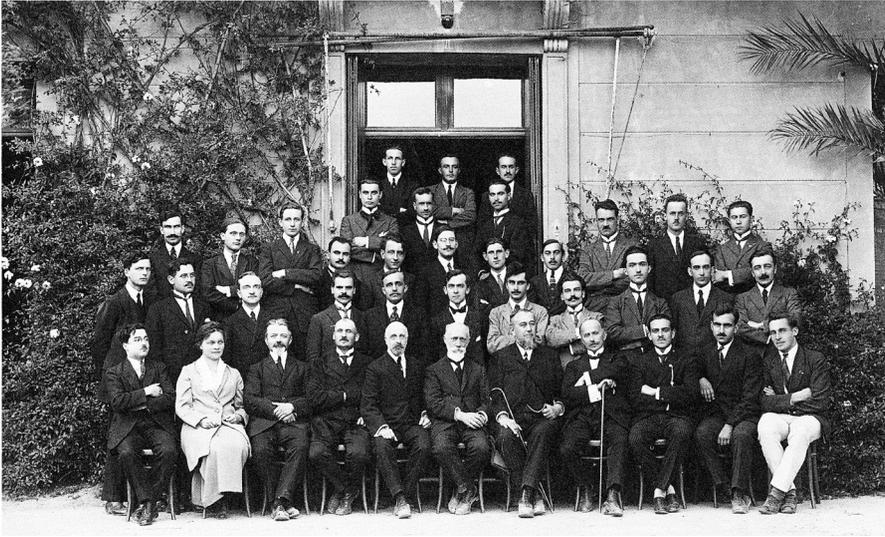


Fig. 3 — Professeurs et étudiants de la Faculté de théologie de Montpellier 1922-1923. Archives IPT-Faculté de Montpellier.

### 3.1 Des changements prudents

Pourtant, avec le « transfèrement à Montpellier », une page se tourne bel et bien dans trois domaines distincts.

D'abord, sur le plan institutionnel, le « conseil académique » succède à la « commission des études ». Cette instance change de nom en 1921 à la demande du recteur de l'Académie qui voit une possible confusion avec une institution publique : elle devient alors la « commission académique<sup>26</sup> ». Cet organe, dépendant directement du synode, est chargé de faire l'interface entre l'Église et la Faculté, mais aussi d'exercer un certain contrôle principalement sur le contenu des enseignements et la discipline. Elle donne également un avis lors de la nomination des professeurs. En 1920, son secrétaire résume ainsi sa mission : « Comment ne veilleraient-elles pas [les Églises à travers la commission], avec la plus affectueuse des sollicitudes, sur la nature des enseignements qui leur [les conducteurs spirituels] sont donnés, mais aussi sur tous les détails de leur vie morale et de leur organisation matérielle<sup>27</sup> ? » Composée d'hommes engagés dans l'Église, pasteurs ou non, le premier conseil après le transfert à Montpellier reflète quelques changements significatifs : passant de treize à dix-huit membres, son président n'est plus un pasteur de la ville, comme sous la période montalbanaise, mais le D<sup>r</sup> André Castan, professeur à la Faculté de Médecine de Montpellier, par ailleurs représentant de la Société immobilière ayant acquis les locaux de la Faculté<sup>28</sup>.

26. Le projet de règlement de la Faculté présenté au synode par E. Morel en 1920 stipule que ce conseil « doit remplir les fonctions d'un conseil supérieur de l'enseignement théologique. » *Actes et décisions du Synode national*, Nîmes, p. 203.

27. *Registre des délibérations du Conseil Académique*, séance du 27 octobre 1920, p. 14.

28. On y trouve aussi le pasteur Camille Leenhardt, fils de Franz, professeur de philosophie

Elle compte trois autres professeurs d'université, le juriste Henri Donnedieu de Vabres (1880-1952), Albert Monod (1877-1922) de la Faculté des Lettres de Montpellier, l'épigraphiste Félix Dürrbach (1859-1931) de la Faculté des Lettres de Toulouse ainsi qu'un proviseur de lycée. Donnedieu de Vabres fixe même un cadre épistémologique aux études de théologie<sup>29</sup> :

Dans une ville comme Montpellier, qui possède l'une des plus anciennes Universités de France, et qui lui est si fermement attachée, le lien qui existe entre toutes les disciplines de l'esprit n'est un secret pour personne. Le progrès du savoir humain engendre la nécessité d'une spécialisation plus intense ; mais il crée aussi une solidarité plus étroite entre les hommes qui, chacun dans son domaine, recherchent sincèrement et passionnément la vérité. À cet égard, il n'est peut-être pas sans raison ni sans portée que la création du Conseil académique soit contemporaine du transfert de la Faculté de Montauban à Montpellier.

Ainsi, il n'est pas exagéré d'affirmer que la composition de cette commission, par cette forte teinte à la fois montpelliéraine et scientifique, entend répondre à l'objectif visé par les synodes d'une synergie entre les forces ecclésiales locales et la Faculté et prétendre à un suivi universitaire plus « professionnel » qu'à Montauban.

Cet accompagnement plus universitaire est ensuite renforcé par la collaboration de la Faculté avec l'université de Montpellier : deuxième domaine où se fait sentir un changement significatif. Cette collaboration est jugée excellente par le doyen Henri Bois qui mentionne l'inscription de tous les étudiants en théologie à l'Université en 1920 et 1922. Ceux-ci suivent notamment les cours d'histoire donnés sur « les idées religieuses au siècle de Louis XIV » par Paul Gachon ainsi que ceux d'André Monod ; mais aussi, à la Faculté de Droit, les leçons des professeurs, Donnedieu de Vabres sur « la crise de la répression » et de Morin sur « le syndicalisme catholique<sup>30</sup> ». Le doyen Bois met également en avant l'avantage pour les étudiants en théologie de sortir de leur cadre protégé pour aller fréquenter la bibliothèque universitaire, ce qui leur permet « de ne pas être élevés en serre chaude, soigneusement tenus à l'écart des courants d'air<sup>31</sup> ». Il souligne enfin la plus grande bienveillance du recteur, qui était auparavant en poste à Strasbourg et y avait noué d'excellentes relations avec la Faculté de théologie ; sans exclure que celle-ci réintègre l'université dans un avenir proche.

Le troisième domaine où peut s'observer un changement directement lié au transfert concerne l'insertion des étudiants dans l'Église. Dans son rapport au synode de 1920, Bois souligne leur diversité d'âge et d'expérience qui facilite les contacts. Il insiste aussi sur le bon accueil de « la Chapelle », cette paroisse de Montpellier où l'on retrouve la majorité des généreux donateurs ayant permis l'acquisition des locaux, plus en phase

---

et de sciences. Les Leenhardt comptent parmi les familles protestantes les plus importantes de Montpellier.

29. *Registre des délibérations du Conseil académique*, p. 14-15.

30. Voir les rapports du Doyen Henri Bois aux synodes de 1920 et 1922. Notons qu'au moment de l'installation de la Faculté à Montpellier, le professeur d'histoire ecclésiastique Émile Doumergue, par ailleurs opposé à ce transfert, prenait sa retraite. La vacance de sa chaire explique donc aussi l'inscription de tous les étudiants à la Faculté des Lettres.

31. *Actes et décisions du Synode national*, Nîmes, p. 171.

avec les options théologiques de la Faculté que la paroisse de Montauban, dont une partie était de tendance libérale, ou de l'autre paroisse de Montpellier, le temple de la rue Maguelone, libérale également. Les étudiants trouvent dans la maison protestante appelée « La Gerbe » un lieu d'investissement parfait pour leur engagement auprès de la jeunesse, et dans l'œuvre de bienfaisance « L'espoir », très active dans le quartier de Figuerolles, celui de leur engagement pour des actions d'évangélisation<sup>32</sup>. Le réseau montpelliérain de soutien matériel à la Faculté se traduit très concrètement par la création d'un fonds appelé « comité des aides » géré par les épouses des professeurs et des membres de l'Église.

### 3.2 Le programme inachevé d'Henri Bois

Le transfert à Montpellier et le nouvel environnement ecclésial s'accompagnèrent d'un projet de réforme des études impulsé par le doyen Henri Bois<sup>33</sup>. Enseignant la dogmatique, il discute dans ses travaux le criticisme de Renouvier et introduit la psychologie religieuse dans les études de théologie en faisant découvrir la pensée de William James à ses étudiants, les mettant en relation avec les réveils religieux du début du siècle. Bois laisse une série impressionnante de cours qui témoigne de son souci d'un constant renouvellement intellectuel. Il propose au synode de 1922 plusieurs idées — également évoquées au sein de la commission académique — qui s'apparentent à un programme complet de refonte des études de théologie destiné à tourner définitivement la page de la période montalbanaise. Nous en résumons ici les principaux points.

Devançant un afflux d'étudiants, Bois préconise un agrandissement des locaux pour établir une bibliothèque plus vaste et une salle des Actes, gage de sérieux académique. Des fonds américains sont sollicités, de même que des bourses pour les États-Unis qui permettent l'envoi d'un étudiant à Harvard en 1921-1922. Ce projet immobilier se réalisera après sa mort de 1929 à 1931. Mais il conçoit aussi la faculté dans une double perspective : à la fois lieu d'accueil pour des rassemblements d'Église régionaux ou de plus grande ampleur et lieu capable de se décentraliser en faisant se déplacer les professeurs pour apporter l'enseignement, *via* des retraites, dans les Églises locales.

Sur le plan des études il s'agit de réorienter la théorie et la pratique. En ce qui concerne le premier point l'accent est placé non sur la seule transmission magistrale d'un savoir mais comme un lieu de recherche théologique s'insérant dans un dialogue interdisciplinaire. Il s'agit d'une formation complète et complexe. Sur ce point, Bois est en adéquation avec la vision défendue par la commission académique exprimée par Donnedieu de Vabres :

Le pasteur qui veut, comme c'est son devoir, exercer sur ses fidèles une influence profonde et durable, ne doit-il pas s'efforcer de les comprendre, sympathiser à toutes leurs aspirations? Or celles-ci deviennent plus complexes à mesure que l'instruction, pénétrant dans tous les milieux, éveille des curiosités nouvelles. Ainsi s'explique l'existence,

32. Voir Valdo PELLEGRIN, 2006.

33. Pour une vue d'ensemble des questions pédagogiques, voir Laurent GAMBARTTO, « Conceptions et finalités ».

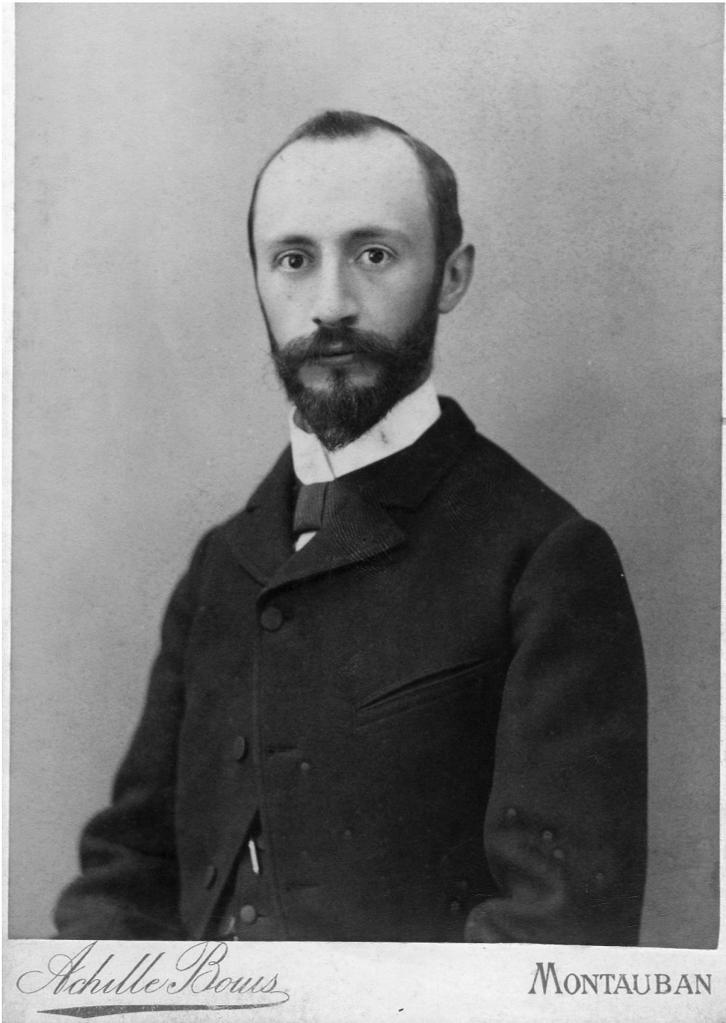


Fig. 4 — Le professeur Henri Bois, s.d. Archives IPT-Faculté de Montpellier.

à la Faculté de Théologie, d'un enseignement spécial des sciences sociales, et même des sciences naturelles<sup>34</sup>.

De plus, Bois veut aussi encourager la pratique des étudiants sur le modèle d'une sorte « d'École normale professionnelle » avec des stages à la fin de chacune des trois années d'étude, idée précisément reprise par la commission académique : « l'un auprès d'un pasteur de campagne, l'autre auprès d'un pasteur à l'œuvre dans la population ouvrière d'une grande ville, le troisième auprès d'un pasteur travaillant dans une œuvre d'évangélisation<sup>35</sup> ».

34. *Registre des délibérations du Conseil académique*, p. 14.

35. *Ibid.*, séance 3 février 1921.

L'idée la plus novatrice sans doute, quoique Bois reprenne un vœu synodal, est la proposition de créer « une École de diaconesses-évangélistes » formées à Montpellier pour la partie théorique en théologie et à Nîmes pour la partie pratique, dans la maison de santé de cette ville<sup>36</sup>. Certes, cela signifierait introduire une présence féminine massive dans la Faculté. Ici Bois est prudent :

La Faculté serait très disposée à donner son concours, non pas pour introduire les élèves dans la Faculté elle-même, quoique cela se fasse depuis quelque temps à Genève, mais nous voulons respecter les scrupules de tous ceux qui pourraient craindre que nous voulions instituer des femmes-pasteurs : qu'ils se rassurent<sup>37</sup> !

La mort soudaine d'Henri Bois en 1924 ne permit pas la mise en œuvre complète de ce programme. Après un temps de stupéfaction due à cette disparition, la vie de la petite institution reprit son cours et son rayonnement intellectuel put se déployer avec la reprise de la parution régulière, à partir de 1926, d'une revue interrompue en 1915 et désormais intitulée *Études Théologiques et Religieuses*.

## Conclusion

Quelle perception avaient les acteurs eux-mêmes de cette transition entre l'avant et l'après-guerre, entre Montauban et Montpellier : avaient-ils le sentiment de tourner une page ? Si comme nous l'avons vu, pour la commission académique, le climat universitaire de Montpellier allait inaugurer une nouvelle ère, qu'en était-il pour les ecclésiastiques ? Lors de l'inauguration solennelle de la Faculté en 1920, le pasteur Ernest Larroche, représentant la commission permanente de l'Église déclarait : « Il y aura quelque chose de plus, à présent ; il y aura deux ambiances, l'une intellectuelle, autour de la grande et illustre Université montpelliéraine ; l'autre spirituelle, le Midi huguenot avec ses souvenirs de foi et d'héroïsme<sup>38</sup> ».

Le pasteur Larroche semble oublier un peu vite les liens réels et durables entre la Faculté de Montauban et l'université de Toulouse. Mais il est vrai que les étudiants en voyaient peu les effets, si ce n'est à travers quelques professeurs invités. En associant la spiritualité au Midi et plus précisément à la tradition historique de résistance des huguenots en matière de liberté de conscience, c'est une page plus « culturelle » qui se tourne par rapport à la période montalbanaise. En insistant sur le paramètre régional, Larroche exprime peut-être ici une forme de sentiment longtemps refoulé dont le symptôme apparaissait régulièrement à travers les demandes récurrentes de transfert de cette petite Faculté hors du Quercy et de l'orbite toulousaine. Dans un réflexe identitaire aggravé par une situation confessionnelle ultra-minoritaire, les protestants du Midi

36. *Actes et décisions du Synode national*, Nîmes, p. 174.

37. La Faculté de Montpellier mettra en place un cursus féminin pour les assistantes de paroisse en 1943 et adopte un règlement en 1945 dans lequel on insiste sur l'incompatibilité entre un étudiant et une étudiante en théologie qui seraient fiancés. Voir Gilles VIDAL, « La formation des futurs pasteurs ».

38. *Inauguration solennelle*, p. 13.

entendaient ainsi se distinguer de ceux du Sud-Ouest. Même s'il est naturellement impossible de pénétrer les cœurs, ils ont vraisemblablement vécu cette transition comme un juste retour des choses.

Deux éléments viennent étayer notre propos : d'une part le fait que le D<sup>r</sup> Louis Perrier intitule la brochure de présentation de la Faculté montpelliéraine *Les Cévennes huguenotes et la Faculté libre de théologie protestante de Montpellier*<sup>39</sup>, et d'autre part le don en 1921, par le peintre montpelliérain Max Leenhardt (1853-1941) d'une grande toile intitulée *Les héros de la liberté de conscience* qui ornera la salle des Actes<sup>40</sup>. La rupture, temporelle de la Grande Guerre et géographique entre Midi toulousain et Languedoc, a ainsi permis de tourner la page montalbanaise pour voir émerger un tropisme languedocien qui fait la marque particulière de la Faculté de théologie protestante jusqu'à nos jours.

## Bibliographie

- À la mémoire des étudiants en théologie de la Faculté de Montauban morts pour la patrie, 1914-1918*, Montauban, Faculté de théologie, s.d.
- Actes et décisions du Synode national des Églises Réformées Évangéliques de France tenu à Neuilly sur Seine du 24 au 28 juin 1919*, Cahors, Coueslant, 1919.
- Actes et décisions du Synode national des Églises Réformées Évangéliques de France tenu à Nîmes du 8 au 11 juin 1920*, Cahors, Coueslant, 1920.
- BOST Hubert, « Les académies protestantes de Montpellier et Montauban au XVII<sup>e</sup> siècle », *Études théologiques et religieuses*, hors-série 1996, p. 37-49.
- CABANEL Patrick, *Histoire des Protestants en France XVI<sup>e</sup>-XXI<sup>e</sup> siècle*, Paris, Fayard, 2012.
- DE FALGUEROLLES Antoine, « France obscure vs France éclairée. L'instrumentalisation de la carte choroplèthe du baron Dupin dans les débats sur la suppression ou le transfert de la Faculté de théologie de Montauban après 1830 », *Études théologiques et religieuses*, vol. 92, 2017, p. 753-766.
- GAMBAROTTO Laurent, « La Faculté libre de théologie protestante de Montauban et la guerre de 1914-1918 », *Études théologiques et religieuses*, vol. 66, n° 1991/4, 2017, p. 523-543.
- GAMBAROTTO Laurent, « Conception et finalité de l'enseignement de la théologie à la Faculté de Montauban (1808-1919) et de Montpellier (1919-1976) », *Études théologiques et religieuses*, hors-série 1996, p. 51-70.
- GOUNELLE André, « La Faculté de théologie protestante de Montauban », *Études théologiques et religieuses*, vol. 88, 2013, p. 233-235.

---

39. Figurent en annexe deux chants emblématiques : *La chanson des prisonnières de la Tour de Constance* et *La Cévenole*.

40. Aujourd'hui visible au musée du Désert de Mialet (30).

- Inauguration solennelle (Mercredi 14 et jeudi 15 janvier 1920)*, Montpellier, Impr. générale du Midi, 1920.
- LASSERRE Claude, *Le séminaire de Lausanne (1726-1812) : instrument de la restauration du protestantisme français*, Bibliothèque historique vaudoise n° 112, Lausanne, 1997.
- MAURY Léon, « Le paradoxe du sacrifice », dans *Inauguration solennelle (Mercredi 14 et jeudi 15 janvier 1920)*, Montpellier, Impr. générale du Midi, p. 47-69.
- MOURRANCHE Marielle (dir.), *Histoire et richesses de la bibliothèque de la Faculté de théologie protestante de Montauban*, SICD, Toulouse, 2007.
- NICOLAS Michel, *Histoire de l'ancienne académie de Montauban (1600-1659) et de Puy-laurens (1660-1685)*, Montauban, Impr. Forestié, 1885.
- PELEGRIN Valdo, *Une jeune centenaire la gerbe 1906-2006. Histoire d'une association protestante de Montpellier*, Montpellier, Les presses du Languedoc, 2006.
- PERRIER Louis, *Les Cévennes huguenotes et la Faculté de théologie protestante de Montpellier*, s.l., s.d.
- PITHON Gérard, « Contributions du D<sup>r</sup> Louis Perrier aux recherches en psychologie, en éducation et en pédagogie : conflits et enjeux (1907-1945) », *Études théologiques et religieuses*, vol. 92, 2017, p. 787-810.
- PRIEUR Jean-Marc, « Les revues des Facultés de Montauban et Montpellier », *Études théologiques et religieuses*, hors-série 1996, p. 71-74.
- Registre des délibérations du Conseil académique*. Archives de la Faculté libre de théologie protestante de Montpellier.
- SARDINOUX Auguste, *Mémoire universitaire et ecclésiastique sur la Faculté de théologie protestante et le séminaire de Montauban 1808-1878*, Paris, Fischbacher, 1888.
- VIDAL Gilles, « La Faculté de théologie protestante de Montauban 1890-1905. Crises et transitions », *Études théologiques et religieuses*, vol. 92, 2017, p. 767-786.
- VIDAL Gilles, « La formation des futurs pasteurs aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles à partir de l'exemple de la Faculté de Théologie de Montauban/Montpellier », dans VELD-HUIZEN Evert (éd.), *Les pasteurs acteurs avec les temps. Une profession en constante évolution*, *Cahiers de l'Association des pasteurs de France*, n° 45/46, 2016-2017, p. 57-68.



# Conflits épistémiques avant et après la Grande Guerre : le D<sup>r</sup> Louis Perrier en grand témoin

Gérard PITHON

*Maître de conférences honoraire, Psychologie,  
université Paul-Valéry Montpellier 3.*

Le D<sup>r</sup> Louis Perrier (1875-1953), figure montpelliéraine du monde médical, scientifique et théologique, a été mobilisé pendant la « Grande Guerre » comme médecin aide-major de l'ambulance 11 du 17<sup>e</sup> Corps de l'Armée de Terre sur la zone de front de Berry-au-Bac, Sapigneul, Hermonville, puis comme médecin major à la place de Toulouse au service des blessés de guerre<sup>1</sup>. Deux de ses petits-fils<sup>2</sup>, s'intéressent à son œuvre éclectique de spéléologue, préhistorien, théologien, médecin spécialisé en psychologie, à une époque où l'on pouvait se spécialiser dans plusieurs domaines<sup>3</sup>. Il a été présenté comme l'un des précurseurs de l'écologie<sup>4</sup>. Dans ce chapitre nous nous appuyons sur une petite partie de ses travaux pour tenter de comprendre certains conflits épistémiques de l'époque : oppositions entre science et théologie plutôt avant la guerre, entre sciences médico-psychologiques et psychanalyse plutôt après, ainsi qu'entre théologie et théorie de l'évolution.

---

1. Nous remercions Odile Perrier, Guillaume Saint-Pierre et Marie-Lise Fulcrand pour leurs recherches auprès du service historique de la Défense à Vincennes.

2. Alain PERRIER, 2017 et Gérard PITHON, 2017.

3. Dorénavant nous écrivons Perrier pour le D<sup>r</sup> Louis Eugène Albert Perrier, Professeur en sciences et philosophie des sciences à la faculté de théologie protestante de Montauban, puis de Montpellier quand celle-ci a changé de ville en 1919. Ne pas le confondre avec son oncle (mêmes nom, prénom et profession) le D<sup>r</sup> Louis Perrier (1835-1912) médecin, directeur des thermes à Euzet puis propriétaire de la source Perrier à Vergèze.

4. Discours de Pierre Monteils, ancien Président du Club Cévenol, lors de la pose d'une plaque commémorative au col de l'Asclier en 1994 en hommage aux travaux de Perrier et Max Nègre, Ingénieur des Eaux et Forêts. La grande médaille d'argent a été décernée à Perrier au 48<sup>e</sup> congrès d'Anduze par le Club Cévenol (Marceline CAUSSE, 1953 ; PERRIER 1939, réédition 1975).

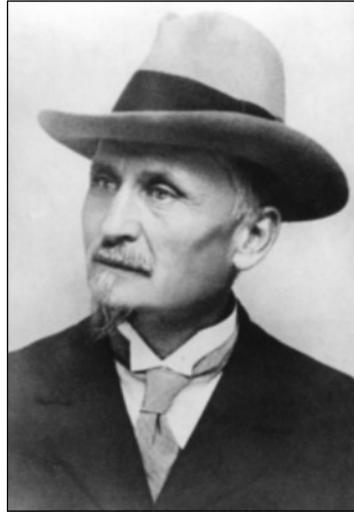


Fig. 1 — Portrait du Dr Louis Perrier en 1933. Faculté de Théologie, Montpellier.

## I Perrier et les conflits épistémiques avant la Grande Guerre

### I.1 Les scientifiques accusent les spiritualistes d'être des malades psychiques

Né à Nîmes en 1875, Perrier est passionné de sciences. Il obtient sa licence en sciences naturelles puis un diplôme supérieur de minéralogie à la Faculté des sciences de Montpellier. Le Doyen Armand Sabatier (1834-1910), professeur agrégé, médecin, naturaliste et créateur de la station de zoologie marine de Cette (aujourd'hui Sète) est l'un de ses mentors. À son décès Perrier écrira une notice biographique et un article rendant hommage à ses hauts faits militaires en tant que Chirurgien en Chef d'une ambulance pendant la guerre de 1870<sup>5</sup>.

Très tôt un conflit l'oppose à son père Odilon Perrier (1846-1911), devenu Libre Penseur à la suite de ses études d'ingénieur à l'École Centrale de Paris. Il lui écrit en 1899 : « J'opte définitivement pour la théologie. [...] je suis persuadé que c'est dans cette voie qu'on peut le mieux se consacrer au relèvement moral et social de notre peuple<sup>6</sup>. » Il s'inscrit alors à la faculté de Théologie protestante de Montauban encore rattachée à l'université publique à cette époque. Son professeur de science et de philosophie des sciences Franz Leenhardt (1846-1922) l'a profondément marqué comme en témoignent les hommages qu'il lui a rendus<sup>7</sup>. Dans le contexte de la III<sup>e</sup> République française le conflit avec son père trouve un écho dans les affrontements entre les scientifiques et les spiritualistes. Ceux-ci sont accusés par ceux-là d'être atteints de troubles psychiques :

« Pour les "scientistes" les différents phénomènes (extase, vision, stigmates, possession, miracles) [...] sont des expressions morbides et pathologiques » [...] La Faculté de théo-

5. PERRIER, 1912 ; 1949.

6. Lettre de Louis à son père Odilon Perrier du 13 octobre 1899. Archives privées.

7. Louis PERRIER, 1910 ; 1924.

logie protestante de Montauban s'ouvre, à la toute fin du XIX<sup>e</sup> siècle, à l'influence de la psychologie religieuse. De nombreuses thèses y sont soutenues, sur des thématiques aussi variées que la conversion, avec Bret (1900) [...] ; l'extase et la personnalité, avec Vernier (1901) ; [...] les martyrs et les persécuteurs, avec Monod (1905) ; les obsessions, avec Perrier (1905)<sup>8</sup>.

Il termine ses études de théologie en 1903 avec un mémoire sur les « obsessions dans la vie religieuse<sup>9</sup> ». Puis il se lance dans des études de médecine à Toulouse et à Montpellier. Il rédige sa thèse sur les troubles obsessionnels compulsifs<sup>10</sup>. Il approfondit l'approche clinique de cette maladie, grâce à des stages et aux enseignements de ses professeurs, dont le Professeur Joseph Grasset (1849-1918) président de son jury de thèse. Il décrit plusieurs phases dans les obsessions : a) une idée persistante surgit, se répète et devient envahissante ; b) elle peut déclencher une crise anxieuse ; c) une série de conflits stériles s'installe entre cette idée envahissante et la volonté ; d) cette dernière n'a pas de prise sur l'obsession, qui semble s'imposer de l'extérieur. L'obsession surgit par attaques ponctuelles et répétitives après de longues périodes de calme. Le sujet cherche à s'en débarrasser, mais ce faisant il la cultive. En revanche l'idée fixe est permanente, son auteur n'a pas conscience de son caractère déplacé. Quant à l'impulsion, véritable passage à l'acte, il la décrit comme « une forme extrême de l'obsession<sup>11</sup> ».

Il observe ces manifestations pathologiques dans tous les milieux, religieux ou non religieux, avec toutefois certaines thématiques spécifiques à certains milieux. Les études de cas présentées interrogent sur des fanatismes obsessionnels qui poussent des hommes à commettre des massacres au nom d'idéologies variées, notamment religieuses.

Son ancien Professeur Franz Leenhardt doit démissionner pour des problèmes de santé. Perrier est alors nommé en 1907 pour lui succéder. Avant la guerre il entreprend toute une série de recherches touchant la spéléologie, l'archéologie et la préhistoire de la région de Montauban. Il effectue avec ses étudiants des sorties dans des grottes et sur des sites de fouilles (par exemple : « Igues et avens du Tarn et Garonne » qui ne sera publié qu'en 1920)<sup>12</sup>. Il poursuit ses travaux en psychopathologie avec diverses publications (1910-1914).

## 1.2 Plaidoyer pour une approche pluraliste en psychothérapie

Perrier voit les psychothérapies se développer rapidement au XX<sup>e</sup> siècle et plaide pour une pluralité d'approches selon les origines des troubles : « [...] la psychothérapie [...] n'a pas encore sa méthode définitive, il vaudrait peut-être mieux dire ses méthodes, car elle embrasse l'étude de phénomènes très variés et très disparates qui nécessitent l'emploi de procédés fort différents<sup>13</sup>. »

8. Stéphane GUMPPER, 2013.

9. Publié deux ans plus tard, PERRIER, 1905.

10. PERRIER, 1907. Les études de médecine ne durent que quatre ans à cette époque.

11. PERRIER, 1905, p. 13-18

12. Voir les recensions d'Alain PERRIER, 2017, et de Michel SOULIER, 1988.

13. PERRIER, 1911, p. 582 (souligné par nous).

Il présente des études de cas sans atteinte organique. Ainsi une femme aphasique recouvre soudainement la parole quand son mari est grièvement blessé par une voiture alors qu'ils marchaient côte à côte. Par contre, un agoraphobe saisi de vertiges sur la place publique a dû suivre « plusieurs jours de suite une série d'exercices progressifs destinés à éduquer sa volonté » (*Ibid.*, p. 583). Perrier se réfère aux travaux de Pierre Janet (1859-1947), philosophe, psychologue puis médecin, qui préconise des exercices d'exposition progressive aux stimuli anxio-gènes<sup>14</sup>. Ces exercices préfigurent ceux qui sont utilisés en thérapie cognitive et comportementale<sup>15</sup>.

Ces exemples [...] montrent que la psychothérapie est complexe et met en œuvre pour agir des facteurs très différents. Dans le premier cas, c'est l'émotion qui est curative, tandis que dans les autres, c'est la distraction, la suggestion ou l'éducation. [...] Entre l'émotion, [...], et l'éducation, il y a un abîme. C'est parce que les différents auteurs n'ont voulu tenir compte que de l'un ou de l'autre de ces facteurs [...] qu'il s'est établi de fâcheuses confusions<sup>16</sup>.

Il cite Joseph Grasset qui distingue :

La fonction psychique supérieure et la fonction psychique inférieure. À la première appartiennent les actes conscients, volontaires, libres, dont le sujet est responsable ; à la seconde les actes inconscients, automatiques, involontaires et n'entraînant pas de responsabilité. À l'état normal, ces deux ordres de fonctions s'intriquent et se superposent<sup>17</sup>.

Perrier poursuit : « il n'en est pas de même à l'état pathologique, où les deux psychismes peuvent se dissocier [...] et par suite [...] agir d'une façon indépendante<sup>18</sup> ». En conséquence deux grandes approches en psychothérapie peuvent être mises en œuvre : « celle qui s'adresse au psychisme inférieur [...] et celle qui s'adresse au psychisme supérieur, au moi conscient et intelligent<sup>19</sup> ». Mais Perrier souligne les dangers à n'utiliser que les premières (hypnose, thérapie suggestive), car elles peuvent renforcer la passivité et le renoncement au contrôle personnel des sujets. En effet les thérapies par hypnose, prônées par Jean-Martin Charcot<sup>20</sup>, ont été contestées plus tard par Hippolyte Bernheim<sup>21</sup> qui a souligné le rôle de la suggestion du thérapeute lors des thérapies. Après avoir étudié en France auprès de ces deux neurologues, Sigmund Freud (1856-1939) abandonnera ces pratiques au profit de la psychanalyse au début du xx<sup>e</sup> siècle.

Joseph Grasset prône une psychothérapie s'appuyant sur les fonctions supérieures du psychisme censées pouvoir contrôler les fonctions inférieures. Car la psychothérapie supérieure au lieu de « séparer les psychismes pour modifier l'un d'eux, [...] s'adresse au contraire à leur ensemble ; elle fortifie leur union et leur collaboration<sup>22</sup> ».

14. Pierre JANET, 1889.

15. Joseph LEDOUX, 1998.

16. PERRIER, 1911, p. 83.

17. PERRIER ne précise pas les pages citées du livre de Joseph GRASSET, 1906.

18. PERRIER, 1911, p. 583.

19. *Ibid.*, p. 84.

20. Jean-Martin CHARCOT, 1882.

21. Hippolyte BERNHEIM, 1886.

22. Joseph GRASSET, 1906, cité par PERRIER, 1911, p. 584.

Perrier précise ensuite : « Elle combat, les réactions physiques ou psychiques anormales et désordonnées, en éduquant l'automatisme ; elle fortifie la volonté et développe le pouvoir de la personnalité consciente dont tous les efforts doivent converger vers un but précis<sup>23</sup> ».

Lors du Congrès International de Médecine à Londres en 1913, Janet critique certaines thèses de Freud qui lui paraissent trop excessives (pansexualisme), trop spéculatives sans prendre suffisamment appui sur l'observation des patients, et il dénonce de surcroît un détournement de ses propres travaux concernant le subconscient ou les traumatismes psychiques<sup>24</sup>. Avant la guerre une opposition semble se dessiner entre une école française et une école germanique en psychothérapie. Perrier n'a pas formulé, à notre connaissance, de critiques écrites à l'encontre de la psychanalyse.

## 2 Quelle(s) psychothérapie(s) pour les traumatisés psychiques de la guerre ?

Au début de la guerre Perrier est âgé de 39 ans et père de quatre enfants. Engagé sur le front comme médecin aide major de l'ambulance 11/17, il exprime son profond désespoir en la nature humaine et relate ses observations sur les blessés de guerre :

Quand on parcourt le champ de bataille défoncé par les obus, parsemé de cadavres sanglants, de membres broyés où les hardes et les débris de toutes sortes gisent pêle-mêle à côté des fourgons défoncés, des chevaux éventrés ; quand on entend, dans quelque morne solitude, les hoquets des mourants, qui s'éteignent dans la nuit sans qu'on puisse appeler un secours, il semble qu'on assiste au triomphe définitif de la matière inconsciente et brutale<sup>25</sup>.

Il décrit plusieurs cas de traumatisés psychiques sans lésion organique apparente nécessitant des rééducations adaptées :

Un jeune blessé [...] prend la fuite pour échapper à l'encercllement ennemi. Dans sa course éperdue il voit tout à coup une torpille aérienne s'élever au-dessus de sa tête en zigzaguant. La torpille tombe à côté de lui sans éclater. Il éprouve une telle commotion morale, qu'il en perd l'usage de la parole (aphasie) ; la frayeur l'avait rendu muet. Ce cas n'est qu'au bout de plusieurs semaines de rééducation qu'il a pu réapprendre à parler. Ce cas n'est pas exceptionnel ; dans des circonstances analogues des soldats ont perdu la mémoire des faits récents, ou même la faculté d'écrire (agraphie). Chez beaucoup de blessés « l'émotion-choc » produit les mêmes effets que la commotion directe de la tête<sup>26</sup>.

Darmon, chercheur au CNRS, travaille sur les archives des services médicaux de l'armée et relativise, statistiques à l'appui, le nombre de ces cas pendant la guerre. L'estimation globale des traumatisés psychiques français serait d'environ « 20 000 hommes

23. PERRIER, 1911, p. 584.

24. Pierre JANET, 1913.

25. PERRIER, 1917, p. 203.

26. *Ibid.*, p. 206.

pour 6 millions de soldats exposés au feu<sup>27</sup> ». Ces malades manifestent une grande variété de troubles avec pour certains le maintien de postures figées acquises au moment du traumatisme ou, au contraire, des tremblements incontrôlés voire des prostrations permanentes. À cette époque les diagnostics se multiplient avec des terminologies grandiloquentes<sup>28</sup>.

Nombreux sont les conflits entre les tenants de méthodes coercitives et violentes (anesthésie, plâtres sous anesthésie, appareils pour redresser les plicaturés, chocs électriques, conseil de guerre, peloton d'exécution...) et les tenants de méthodes douces (écoute, diagnostics différenciés, affectation à des activités adaptées aux troubles : jardinage, fabrication d'objets...).

La méthode qui a fait le plus parler d'elle est le « torpillage » ou chocs électriques (voir notamment Sophie Delaporte<sup>29</sup>). Les médecins fournissent peu d'évaluation sur les effets de ces méthodes. Darmon signale par exemple un rapport qui fait état de 4 guérisons sur 16 cas traités, mais précise-t-il, les patients guéris semblaient « déjà en voie de guérison<sup>30</sup> ». Les pratiques de torpillage ont surtout été médiatisées à cause de la révolte du zouave Baptiste Deschamps. Il a refusé le traitement et a frappé le neurologue médecin-major Clovis Vincent. Jugé par un conseil de guerre, il n'a été condamné qu'à six mois de prison avec sursis en 1916 : c'est un désaveu pour cette méthode. Pourtant la psychiatrie militaire n'en tient pas compte : « Si les "méthodes brusquées" de contention ou de torpillage font l'unanimité contre elles dans le public, elles font l'unanimité en leur faveur dans les centres psychiatriques, du moins jusqu'en 1918. Seuls, les Pr. Sollier et Grasset en signalent les dangers<sup>31</sup>. » Ces deux opposants aux méthodes coercitives proposent au contraire des méthodes d'observation, d'écoute, de diagnostics différenciés et de rééducations progressives adaptées aux types de malades. À Lyon « Sollier crée pour eux un jardin potager de 6 hectares et un atelier de fabrication de jouets. [...] À Montpellier, Grasset crée un atelier de fabrication d'appareils orthopédiques et un terrain de sport. Et voilà que des pithiatiques se remettent à jouer au football sans avoir été torpillés<sup>32</sup> ». Le recours à des psychothérapies par le travail avait déjà été préconisé par Philippe Pinel (1745-1826) l'un des fondateurs de la psychiatrie en France. Il avait observé que les indigents des asiles, obligés de travailler pour contribuer aux frais de leur séjour, guérissaient plus vite que les riches qui payaient leurs soins<sup>33</sup>. Après la guerre ces méthodes n'ont pas fait l'objet

27. Pierre DARMON, 2001, p. 50.

28. « Plicaturés vertébraux » (sujets pliés, fléchis...), d'astésie, abasie (figés en permanence) ; « chorée rythmique » se tordent en tous sens. [...] « l'hystérie est rebaptisée sous le nom de "pithiatisme" [...] Quant aux pithiatiques, ils sont déclarés "fonctionnels" et curables par contre suggestion. » *Ibid.*, p. 50-51.

29. Sophie DELAPORTE, 2003, (3<sup>e</sup> partie).

30. Rapport mensuel du Service de neurologie de la 15<sup>e</sup> région, par le médecin aide-major de 2<sup>e</sup> classe Sicard, mars 1916, ASSA, Carton 67, Neuropsychiatrie et neurologie, rapport des 14<sup>e</sup> et 15<sup>e</sup> régions (Lyon, Marseille). *Ibid.*, p. 58.

31. Pierre DARMON, 2001, p. 61.

32. *Ibid.*, p. 62.

33. Marie-Christine DÉTRAZ, 1992.

d'évaluations suffisantes. Les psychothérapies médicales individuelles redeviennent la norme : « Dans les pays vainqueurs, la chape du silence est retombée sur les dérivés de la psychiatrie<sup>34</sup>. »

### 3 Après 1918 : quelles évolutions pour les psychothérapies et le devenir de l'humanité?

Après la Grande Guerre une page est donc tournée. De nouvelles approches en médecine ont été développées, en particulier dans la chirurgie maxillo-faciale des « gueules cassées », notamment analysée par Sophie Delaporte<sup>35</sup>. Pour les diagnostics et les thérapies psychiques Anne Creton souligne les conflits entre la neurologie et la psychiatrie :

La conception des pathologies mentales a évolué d'une vision organiciste, fixiste et pré-déterminée à une vision évolutive, soumise avant tout à l'influence de l'environnement. L'influence des descriptions cliniques publiées pendant le conflit est toujours visible aujourd'hui<sup>36</sup>.

#### 3.1 Engouements et désenchantements face à la révolution psychanalytique

En 1919 la faculté de théologie protestante de Montauban est transférée à Montpellier où Perrier avait fait une partie de ses études. On pouvait s'attendre à ce qu'il poursuive ses recherches en psychopathologie, conforté par ses travaux de médecin militaire sur le front et ensuite auprès des blessés à Toulouse. Or ses publications dans ce domaine se réduisent considérablement.

Plusieurs hypothèses peuvent expliquer ce paradoxe. Les unes sont liées à sa vie personnelle, les autres à la rupture épistémologique introduite par la psychanalyse dans la conception et la conduite des psychothérapies. Compte tenu des données en notre possession nous ne sommes pas en mesure de savoir ce qui a véritablement motivé la réorientation de ses travaux.

Au moment où il publie son article sur la « psychologie des blessés » de guerre sa jeune sœur décède en 1916. Elle souffre semble-t-il de troubles psychiques et ce drame l'a bouleversé. Ses choix de recherche en médecine ont donc pu être remis en question...

L'intensification des conflits scientifiques et professionnels, suscitée par l'émergence de la psychanalyse, peuvent l'avoir affecté comme tant d'autres médecins. En effet, l'un de ses mentors le Pr. Grasset, dont les théories plutôt organicistes en neurologie étaient contestées, décède le 7 juillet 1918 à l'âge de 69 ans, peu de temps avant la signature de l'armistice<sup>37</sup>. Pendant sa retraite, aux côtés du D<sup>r</sup> Maurice Villaret, il

34. Pierre DARMON, 2001. p. 63.

35. Sophie DELAPORTE, 2017.

36. Anne CRETON, 2015, p. 98.

37. [https://gallica.bnf.fr/blog/25042\\_018/joseph-grasset-neurologue-et-psychiatre](https://gallica.bnf.fr/blog/25042_018/joseph-grasset-neurologue-et-psychiatre).

n'avait pas ménagé ses efforts pour développer les psychothérapies adaptées aux traumatisés psychiques de guerre.

En France la notoriété de Freud se développe surtout entre les deux guerres mondiales, avec du retard par rapport à l'Angleterre ou aux États-Unis d'Amérique. Alain de Mijolla<sup>38</sup> analyse les résistances à la psychanalyse en France. Le principal livre français « La psychoanalyse », publié au début de la guerre et réédité plusieurs fois après, par les Pr. en psychiatrie Emmanuel Régis et Angelo Hesnard<sup>39</sup>, résume la théorie tout en critiquant le dogmatisme, le pansexualisme, ou les spéculations sans fondement scientifique.

De son côté Sigmund Freud, et ses collaborateurs médecins militaires, Sandor Ferenczi, Karl, Abraham et Ernst Simmel<sup>40</sup> travaillent activement à la diffusion de la psychanalyse. Ils organisent le 5<sup>e</sup> congrès de psychanalyse à Budapest le 28 novembre 1918 sur l'un des thèmes controversés de l'actualité : les « névroses de guerre ». L'armistice du 11 novembre, signé quelques jours auparavant, en réduit toutefois la portée<sup>41</sup>.

La faradisation des traumatisés psychiques a également choqué le camp des vaincus. En 1920 un procès est intenté en Autriche contre le Pr. Wagner-Jauregg (1857-1940) qui avait utilisé ce traitement. Freud est appelé comme expert à ce procès médiatique<sup>42</sup>. Wagner-Jauregg soutient que la cure psychanalytique, compte tenu de sa durée, n'était pas applicable en temps de guerre. Freud répond que l'hypnose aurait permis de traiter plus vite un grand nombre de malades<sup>43</sup>. Wagner-Jauregg finit par être réhabilité à la fin de ce procès. Ses recherches ultérieures lui permettront d'obtenir en 1927 le prix Nobel de Médecine pour la guérison de certaines paralysies par inoculation de la malaria<sup>44</sup>.

Les procès contre les faradisations, des Pr. Clovis Vincent en France et Wagner-Jauregg en Autriche, ne donnent pas une bonne image de la psychiatrie. Par contre ils valorisent et popularisent la déontologie, la méthode et les théories psychanalytiques. Les chocs électriques en médecine, et plus particulièrement en psychiatrie n'ont pourtant jamais cessé. Leurs techniques et leurs conditions d'application ont considérablement évolué et font toujours l'objet de controverses (voir notamment Blondel ; Rasmussen ; Von Bueltzingsloewen<sup>45</sup>).

Sur un tout autre plan, le modèle économique de la pratique psychanalytique instiue une concurrence à la médecine. Pour être psychanalyste, à cette époque et selon les

38. Alain DE MIJOLLA, 1982.

39. Emmanuel RÉGIS et Angelo HESNARD, 1914, rééd. 1922...1929.

40. Sigmund FREUD, Sandor FERENCZI, Karl ABRAHAM, Ernst SIMMEL, Ernest JONES, éd. allemande, 1919.

41. Gilles TRÉHEL, 2013, p. 588.

42. Kurt EISSLER, 1979.

43. Gilles TRÉHEL, 2013, p. 592.

44. « The Nobel Prize in Physiology or Medicine 1927 for the discovery of the therapeutic value of malaria inoculation in the treatment of dementia paralytica » [www.nobelprize.org/prizes/lists/all-nobel-laureates-in-physiology-or-medicine/](http://www.nobelprize.org/prizes/lists/all-nobel-laureates-in-physiology-or-medicine/).

45. Christine BLONDEL, 2010 ; Anne RASMUSSEN, 2010 ; Isabelle VON BUELTZINGSLOEWEN, 2010.

pays, il suffit de suivre une psychanalyse didactique puis d'être supervisé au cours de sa pratique. Ce modèle offre donc de nouvelles perspectives professionnelles à des intellectuels non médecins (philosophes, psychologues, travailleurs sociaux...). Par ailleurs bien des philosophes se sentaient exclus des débats sur le psychisme par la psychologie expérimentale en plein essor à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle.

Des médecins s'élèvent pour défendre un haut niveau de formation scientifique et pratique. Dans un tel contexte conflictuel, un patient décide de poursuivre son psychanalyste, Theodor Reik (1888-1969) philosophe de formation, pour exercice illégal de la médecine. Freud le défend au cours des années 1924 et 1925. La procédure judiciaire est finalement interrompue compte tenu des troubles importants de ce patient<sup>46</sup>.

Au lendemain de la Grande Guerre, les conflits épistémiques entre médecine et psychanalyse sont donc complexes. Les enjeux scientifiques mais aussi économiques sont très importants. Toutefois de nouvelles menaces de guerre repoussent ces conflits épistémiques au second plan. La Commission internationale de coopération intellectuelle de la Société des nations sollicite Albert Einstein (1879-1955) pour voir comment arrêter ce péril. Il consulte Sigmund Freud par correspondance à partir d'une question essentielle : « Existe-t-il un moyen d'affranchir les hommes de la menace de guerre? » La publication de cette correspondance<sup>47</sup> soulève de nombreuses interrogations. Einstein se demande comment contrôler les appétits de pouvoir de la classe dirigeante d'un État. Il s'étonne que les masses populaires, premières victimes des guerres, puissent se laisser envahir par des passions belliqueuses. Enfin, il voudrait savoir s'il est possible de contrôler les pulsions de haine qui peuvent s'exercer entre des États mais aussi en leur sein (guerre civile ou religieuse, persécution de minorités nationales...). On devine les inquiétudes d'Einstein face à la montée du nazisme.

Dans sa réponse prudente Freud insiste sur la dualité entre les pulsions de vie et de mort à l'œuvre dans les conflits d'intérêts entre les êtres vivants ou les conflits d'opinion entre les humains. Ces conflits engagent hélas désormais plusieurs nations avec des moyens puissants. Dans les temps reculés ils étaient limités à des conflits locaux. La cohésion d'une communauté dépend, selon lui, de l'usage d'une certaine répression (au nom du droit et de la justice), mais aussi de la force des sentiments qui unissent les humains, comme l'amour ou les mécanismes d'identification qu'ils éprouvent à l'égard de leur chef. Il fait preuve d'un espoir mitigé pour parvenir à juguler les guerres grâce au développement de la culture :

« Depuis des temps immémoriaux, l'humanité subit le phénomène du développement de la culture. [...] C'est à ce phénomène que nous devons le meilleur de ce dont nous sommes faits et une bonne part de ce dont nous souffrons. » [Précision de notre part : car la culture peut contribuer à la répression de nos pulsions] [...] Il conclut : « Tout ce qui travaille au développement de la culture travaille aussi contre la guerre<sup>48</sup> ».

46. Gilles TRÉHEL, 2013, p. 594.

47. Sigmund FREUD, Albert EINSTEIN, 1933.

48. Sigmund FREUD, Albert EINSTEIN, 1933. (texte consulté sur Internet le 2/5/2019), [http://classiques.uqac.ca/classiques/freud\\_sigmund/pourquoi\\_la\\_guerre/pourquoi\\_la\\_guerre\\_texte.html](http://classiques.uqac.ca/classiques/freud_sigmund/pourquoi_la_guerre/pourquoi_la_guerre_texte.html).

La publication de cette correspondance a lieu l'année où Hitler accède à la tête de la Chancellerie du Reich. L'Allemagne annexe l'Autriche en 1938 : les lois anti juives s'y appliquent. Freud doit fuir en Grande Bretagne. Il décèdera un an après et ses quatre sœurs périront dans des camps d'extermination nazis.

### 3.2 « Retour aux sources » de Perrier : médecine sociale et évolution finalisée de l'humanité

Deux grandes orientations caractérisent les travaux de Perrier après la Grande Guerre : il s'engage dans la médecine sociale d'un quartier populaire de Montpellier et il s'investit dans des recherches plus « scientifiques » que ses recherches antérieures en psychopathologie. Il traite ainsi de spéléologie, de biologie animale ou végétale, de géographie. Concernant la première orientation le travail de Gérard Estrabaut (2012, p. 27-28) souligne l'intérêt de cette médecine sociale :

Dès l'année 1920, le professeur Louis Perrier de la faculté de théologie mais également docteur en médecine, entreprit de faire une consultation bénévole dans un petit local [...] Il fut vite rejoint par le professeur Étienne, chirurgien des hôpitaux et le docteur Castan. En 1922, le comité du Foyer Populaire prit conscience que les problèmes de santé étaient un des besoins prioritaires de la population dont il s'occupe et il décida de mettre en place une structure médicale à côté de ses activités initiales. C'est le dispensaire de l'Espoir. À cette date, l'ensemble de toutes ces activités sont connues sous le nom du Centre Espoir.

Concernant la deuxième orientation, à défaut de pouvoir développer la diversité de ses travaux, nous citerons des extraits du discours d'accueil en 1931 de Perrier, successeur du préhistorien Paul Cazalis De Fondouce<sup>49</sup>, à l'Académie des sciences et des lettres de Montpellier, par le Pr. M. E. Grynfeldt :

Vous étiez donc admirablement préparé à occuper avec distinction la chaire de Sciences et de Philosophie des Sciences à la Faculté de Montauban [...] Dans cet enseignement [...] vous profitez [...] de vos courses à travers les vallées et les canyons de nos belles Cévennes, sur les terrasses [...] des rives du Tarn et de la Garonne, pour essayer de percer les mystères du peuplement [...] par les races néolithiques ; et vous nous dévoilez les secrets de leur civilisation et même de leur psychologie [...]. Vous avez découvert, dans ces abris préhistoriques, des broyeur de couleurs, dont vraisemblablement les guerriers tatouaient leurs corps pour aller au combat. [...] Mais [...] le géologue est inséparable de l'hygiéniste, et si vous étudiez la circulation des nappes souterraines dans les profondeurs de nos Causses, la formation des igues et des avens, vous ne négligez pas d'avertir les populations cévenoles des dangers que recèlent leurs sources vauclusiennes, polluées par des débris organiques et des corps d'animaux en putréfaction [...] Vous vous êtes efforcé de tracer les règles de la psychothérapie en ce qui concerne les alcooliques et les paralytiques, et vous avez mis à profit le temps, que vous avez passé dans les ambulances et dans les hôpitaux, pendant la guerre, en étudiant la psychologie des blessés<sup>50</sup>.

49. Perrier donnera vingt-quatre conférences devant cette Académie et en présidera la section Sciences en 1936.

50. M. E. GRYNFELT, 1934, dont le discours est publié un an après en même temps que celui de Perrier, 1934, en éloge à son prédécesseur Paul Cazalis De Fondouce.

Il poursuit ses recherches dans le cadre d'une interprétation finaliste de la théorie de l'évolution. L'homme, depuis la nuit des temps, s'est toujours interrogé sur ses origines et son avenir, en tant qu'individu singulier, mais aussi groupe vivant en société. Il a cherché à concevoir des systèmes complexes en théologie, en philosophie, en économie, ou en biologie, pour comprendre, expliquer et si possible agir sur son destin. Il en est ainsi de la théorie de l'évolution de Charles Darwin (1809-1882), qui s'appuie sur le mécanisme de la sélection naturelle, pour expliquer le fonctionnement de cette évolution. Le milieu permet aux formes de vie les mieux adaptées de se développer à un moment donné au détriment des autres moins adaptées. Certaines mutations finissent par s'imposer. Ce mécanisme ne fait donc pas intervenir de volonté divine ni de sens précis à l'évolution de la vie et de l'humanité sur terre. Cette révolution épistémologique a également remis en cause les visions de nombreux théologiens, y compris ceux qui se réclament de la science comme Franz Leenhardt, Louis Perrier et le célèbre paléontologue, le père Teilhard de Chardin (1881-1955). L'œuvre théologique de ce dernier a été interdite de publication par l'Église catholique. Cinq ans après sa mort elle sera finalement levée, et Perrier n'en aura pas eu connaissance. Ces théologiens issus de communautés religieuses opposées dans le passé, et aux parcours scientifiques variés (géologue, préhistorien, paléontologue), soutiennent un courant finaliste qui présente l'évolution de l'humanité comme une conquête lente et progressive vers plus de liberté, de conscience et de responsabilité dans le cadre d'un contrôle éthique et collectif de son destin<sup>51</sup>.

En 1914 Perrier avait commenté un des livres d'Alfred Russel-Wallace, explorateur, ami, et proche collaborateur de Darwin, dont il ne partageait toutefois pas toutes les conclusions :

Malgré son grand respect pour Darwin, Wallace n'approuvait pas toutes ses théories [...] Il voit dans la lente évolution du Cosmos une marche ascendante marquée par trois grandes étapes : inorganique, organique et mentale. [...] L'homme est un fait unique dans le monde, couronnement de la création il inaugure un nouveau règne : le règne de l'esprit<sup>52</sup>.

Claude Cuénot rappelle que le paléontologue et prêtre Teilhard de Chardin, alors qu'il était affecté à une ambulance sur le front, avait conceptualisé dès 1917, dans ses manuscrits non encore publiés, la notion de « noosphère » ou « couche humaine réfléchie » [...] distinct de la biosphère « couche vivante non réfléchie<sup>53</sup> ».

Après le décès de Franz Leenhardt, Perrier lui rend hommage en 1924 en commentant un de ses livres portant sur « L'évolution, doctrine de liberté » publié en 1910. Il partage toujours son enthousiasme, non sans un certain réalisme :

L'évolution à travers le règne animal vient s'épanouir dans la vie psychique sur laquelle s'édifie la vie morale de l'homme. Celle-ci, fin de l'évolution naturelle, ouvre la voie à une nouvelle phase de l'évolution : l'évolution éthique. [...] L'évolution éthique aboutit elle aussi à des impasses et à des régressions<sup>54</sup>.

51. FRANZ LEENHARDT, 1910 ; PERRIER, 1937 ; Pierre TEILHARD DE CHARDIN, 1955.

52. PERRIER, 1914, p. III résume et analyse le livre d'Alfred Russel-Wallace, 1870.

53. Claude CUÉNOT, 1962, p. 21 et p. 183.

54. PERRIER, 1924, p. 462, présente l'œuvre de Franz Leenhardt, et notamment son livre publié en 1910.

Aujourd'hui, grâce à Internet et aux réseaux sociaux, on peut penser que ces visions préfiguraient ce que les techniques actuelles de communication peuvent réaliser de nos jours. Toutefois, à partir d'observations scientifiques reconnues par de nombreux paléontologues, préhistoriens ou biologistes de leur époque, ces auteurs extrapolent une direction idéale de l'évolution de l'humanité. Lorsque Perrier fait allusion aux « impasses et régressions », il pensait notamment à la première guerre mondiale sans pouvoir envisager la seconde qu'il allait traverser à la fin de sa vie. Il ne pouvait pas anticiper les craintes actuelles de cyberguerre ou de désinformation qui menacent les démocraties de nos jours. Ardent défenseur de la nature, il ne pouvait imaginer une sixième extinction des espèces vivantes sur notre planète, attribuable pour la première fois aux activités humaines. Pourtant le rapport sur la biodiversité, réalisé par un groupe d'experts internationaux à la demande de l'ONU, dresse un constat des plus alarmants<sup>55</sup>.

À la veille de la seconde guerre mondiale, il maintient cette vision optimiste en publiant en 1937 « Finalité et Biologie » et pendant la guerre en 1942 « Les cavernicoles et leur enseignement ». Il explique les processus biologiques responsables de l'adaptation des organismes à des conditions de vie difficiles sous terre dans les abysses océaniques au fil des siècles au point que leurs caractéristiques sont très différentes des mêmes espèces vivantes en surface. Selon lui ces mécanismes d'adaptation ne sont pas dus au hasard. En effet la régularité de leur développement suppose un programme, qui permet de s'adapter aux conditions de l'environnement. Un de ses petits-fils Alain Perrier résume ainsi certaines observations de son grand-père :

La disparition d'organes de vision devenus inutiles chez les cavernicoles avec le développement, en substitution, de solutions tactiles, olfactives. [...] pour les abysses océaniques, l'apparition d'organes photogènes, ainsi que la possibilité de remplacement d'organes perdus, pattes, queue, antennes, etc.<sup>56</sup>

Avant la Grande Guerre des spiritualistes pouvaient être traités de malades psychiques par des scientifiques. Pendant et après la guerre, d'autres conflits importants ont surgi au sein des sciences médicopsychologiques. Quel diagnostic et quelle thérapie proposer aux traumatisés psychiques de guerre? C'est l'une des questions posées par la psychanalyse pour asseoir ses avancées théoriques et professionnelles. Les controverses soulevées à ce sujet par certains représentants des neurologues, des psychiatres, des psychologues et des psychanalystes sont encore nombreuses de nos jours<sup>57</sup>. La démarche scientifique, elle-même contestée, sert difficilement de critère pour délimi-

55. « 75 % de l'environnement terrestre a été "gravement altéré" par les activités humaines, tandis que 66 % de l'environnement marin est touché. Cette destruction accélérée entraîne la disparition de la biodiversité : un million des espèces animales et végétales (sur 8 millions recensées sur Terre) sont menacées d'extinction à court ou moyen terme. » <https://www.france24.com/fr/20190506-direct-audrey-azoulay-unesco-rapport-alarmant-biodiversite-mondiale> (consulté le 7/5/2019).

56. Alain PERRIER, 2017, p. 821-822. Il est professeur émérite de physique de l'environnement à Agro Paris Tech, membre de l'Académie d'Agriculture de France.

57. En France une loi de 1985 a permis de réglementer le titre de psychologue (voir Gérard PITHON, 1992). Une autre de 2004 réglemente celui psychothérapeute. Les décrets d'application de cette dernière n'ont été publiés qu'en 2010 compte tenu des conflits entre les organisations professionnelles concernées. Voir aussi le rapport de l'INSERM (2004).

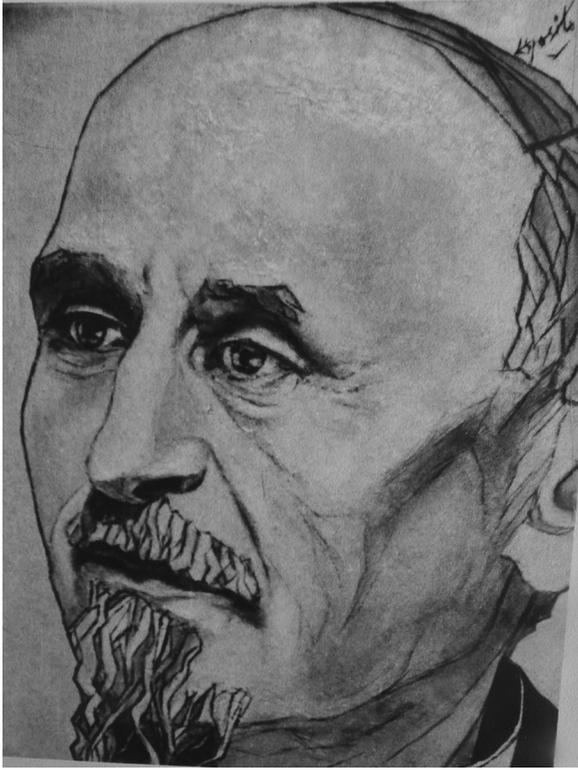


Fig. 2 — Portrait au trait. Dessin de Aimé Esposito Farèse. Faculté de Théologie, Montpellier.

ter des frontières précises entre les disciplines et les professions de santé. Or l'histoire des sciences montre que des techniques ou des méthodes peuvent être efficaces sans explication théorique et réciproquement des théories pertinentes peuvent ne pas se traduire par une ou des méthodes efficaces. Elle met également en évidence que les observations et les enseignements du passé n'ont pas toujours été tirés en temps voulu pour comprendre et affronter les problèmes du présent. C'est probablement le cas de la grippe « espagnole » qui a sévi à la fin et après la Grande Guerre en 1918-1919 dans la mesure où la guerre avait en partie « occulté » les analyses sur cette crise sanitaire gravissime. Les enseignements auraient pu être mieux exploités pour affronter les crises ultérieures selon Rasmussen<sup>58</sup>. De nos jours celle de la COVID-19 semble lui donner raison.

Grand témoin de son époque, le D<sup>r</sup> Louis Perrier, Professeur de Sciences et de philosophie des sciences, mais aussi théologien, a été un médecin engagé dans une médecine de quartier, et un partisan des théories en psychothérapie de Janet et de Grasset. Toute sa vie il a tenté de concilier science et spiritualité. Ses contributions de préhistorien et de biologiste l'ont poussé à croire, à tort ou à raison, en une évolution

58. Anne RASMUSSEN, « La grippe : un problème pour l'action sanitaire internationale. », 2015, p. 27-43.

de l'humanité allant dans le sens d'un perfectionnement progressif de la conscience et de la responsabilité éthique de l'homme en dépit des nombreuses « régressions ».

## Bibliographie

- BERNHEIM Hippolyte, *De la Suggestion et de ses applications à la thérapeutique*, Paris (1<sup>re</sup> éd. 1886), L'Harmattan, 2005.
- BLONDEL Christine, « La reconnaissance de l'électricité médicale et ses « machines à guérir » par les scientifiques français (1880-1930) », *Annales historiques de l'électricité*, n° 8, 2010, p. 37-51.
- CAUSSE Marceline, « Louis Perrier », *Causses et Cévennes*, vol. 8, n° 3, 1953, p. 201-203.
- CHARCOT Jean-Martin, *Sur les divers états nerveux déterminés par l'hypnotisation chez les hystériques*, 1882, dans J.-M. CHARCOT, *L'hystérie*, textes choisis et présentés par E. Trillat, Toulouse, Privat, 1971.
- CUÉNOT Claude, *Theilhard de Chardin*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « Microcosme », 1962.
- CRETON Anna, *Psychiatrie française et première guerre mondiale*, thèse pour le grade de D<sup>r</sup> en médecine, université de Lille 2, 2015.
- DARMON Pierre, « Des suppliciés oubliés de la Grande Guerre : les pithiatiques », *Histoire, économie et société*, 20<sup>e</sup> année, n° 1, 2001, p. 49-64 ; doi : <https://doi.org/10.3406/hes.2001.2253>.
- DELAPORTE Sophie, *Les médecins dans la Grande Guerre 1914-1918*, Paris, Bayard, 2003.
- DELAPORTE Sophie, *Visages de guerre. Les gueules cassées de la Grande Guerre à l'Afghanistan*, Paris, Belin, coll. « Contemporaine », 2017.
- DETRAZ Marie-Christine (dir.), *Ergothérapie*, Paris, Éditions Techniques, Encyclopédie Médico-Chirurgicale, kinésithérapie-rééducation fonctionnelle, 26 150 A10, 1992.
- EISSLER Kurt R., *Freud sur le front des névroses de guerre*, (1<sup>re</sup> éd. 1979), Paris, PUF, 1992.
- ESTRABAUD Gérard, *Les œuvres philanthropiques de l'Église réformée de Montpellier au XX<sup>e</sup> siècle, de la charité à la solidarité*, Mémoire master 2 en histoire, université Paul-Valéry Montpellier 3, sous la direction de Pierre-Yves Kirschleger, 2012, p. 27-28.
- FREUD Sigmund, FERENCZI Sandor, ABRAHAM Karl, SIMMEL Ernst, ERNEST Jones, *Sur les névroses de guerre*, (traduction de Iise Barande), 1<sup>re</sup> éd. allemande, 1919, Paris, Payot, 2010.
- FREUD Sigmund, EINSTEIN Albert, *Pourquoi la guerre?*, Institut International de Coopération Intellectuelle, Société des nations, 1933, (texte consulté sur Internet le 2/5/2019), [http://classiques.uqac.ca/classiques/freud\\_sigmund/pourquoi\\_la\\_guerre/pourquoi\\_la\\_guerre\\_texte.html](http://classiques.uqac.ca/classiques/freud_sigmund/pourquoi_la_guerre/pourquoi_la_guerre_texte.html).

- GRASSET Joseph, *Le psychisme inférieur (I)*, Paris, Chevaliers et Rivière, Éditeurs, 1906.
- GRYNFELT M. E., « Discours d'accueil de M. Louis Perrier », *Bulletin de l'Académie des sciences et des lettres de Montpellier*, n° 63, Bibliothèque nationale de France, 1934, p. 93-96.
- GUMPPER Stéphane, « L'expérience mystique à la lumière de la psychologie des religions et du savoir contemporain », 2013, en ligne : [www.collegedesbernardins.fr/.../2013\\_02\\_28\\_jc\\_cr-mystique.pdf](http://www.collegedesbernardins.fr/.../2013_02_28_jc_cr-mystique.pdf) (consulté le 10/10/2015).
- INSERM (dir.), *Psychothérapie : Trois approches évaluées*. Paris, Les éditions Inserm, 2004, XII, 553 p. <http://hdl.handle.net/10608/146> (approches psychodynamique ou psychanalytique ; cognitivo-comportementale ; thérapie familiale et de couple).
- JANET Pierre, *L'automatisme psychologique*, (1<sup>re</sup> éd. 1889), Odile Jacob, Paris, 1999.
- JANET Pierre, *La psychanalyse de Freud*, (1<sup>re</sup> éd. Paris, Alcan, 1913), Paris, L'Harmattan, 2004.
- LE DOUX Joseph, *The emotional brain*, Touchstone, Simon and Schuster, New York, 1998.
- LEENHARDT FRANZ, *L'évolution doctrine de liberté*, Saint-Blaise et Roubaix, Foyer Solidaire, 1910.
- MIJOLLA Alain de, « La psychanalyse en France (1893-1965) », dans Roland JACCARD (dir.), *Histoire de la Psychanalyse*, tome II, Paris, Hachette, 1982, p. 9-105, disponible sur Internet consulté le 20/2/2019 <https://www.spp.asso.fr/textes/histoire-de-la-psychanalyse-en-france/>.
- PERRIER Alain, « Le professeur Louis Perrier : un homme de foi passionné de sciences », *Études théologiques et religieuses*, 2017/4 (tome 92) p. 811-826.
- PERRIER LOUIS, *Les obsessions dans la vie religieuse*, Montpellier, A. Dupuy, 1905.
- PERRIER LOUIS, *Les obsessions dans les psychonévroses : études psycho-clinique*, Montpellier, A. Dupuy, 1907.
- PERRIER LOUIS, « Franz Leenhardt, L'évolution doctrine de liberté », *Revue de théologie et des questions religieuses*, n° 5, Montauban Imprimerie Coopérative, 1910, p. 456-465.
- PERRIER LOUIS, « Armand Sabatier », *Revue de théologie et des questions religieuses*, n° 2, Montauban, Imprimerie Coopérative, 1912, p. 152-165.
- PERRIER LOUIS, « Le naturaliste philosophe Russel Wallace », *Foi et vie*, 15 Juin 1914, p. I-IV.
- PERRIER LOUIS, « Psychologie des blessés », *Foi et vie*, 1 mai 1917, p. 203-209.
- PERRIER LOUIS, *Les igues et avens des environs de Montauban*, Montauban, Imprimerie et Lithographie Georges Forestié, (1<sup>re</sup> éd. 1914), 1920.
- PERRIER LOUIS, *Franz Leenhardt, naturaliste et théologien*, Paris, Fischbacher, 1924.

- PERRIER Louis, « Le canyon inférieur de l'Aveyron », *Causses et Cévennes* 3 et 4, 1926, p. 258-269.
- PERRIER Louis, « Paul Cazalis De Fondouce : préhistorien et archéologue », (discours d'entrée de Perrier), *Bulletin de l'Académie des sciences et des lettres de Montpellier*, n° 63, Bibliothèque nationale de France, 1934, p. 75-92.
- PERRIER Louis, « Finalité et Biologie », *Études théologiques et religieuses*, tome 12, 1937/1, p. 15-53.
- PERRIER Louis, « Les cavernicoles et leur enseignement », *Foi et éducation*, Anduze, imprimerie du Languedoc. Puech, 1942, p. 1-16.
- PERRIER Louis, « Notice biographique sur A. Sabatier », dans Comité du souvenir A. Sabatier Ganges, 15 août 1949, Montpellier : impr. de C. Déhan, 1949.
- PITHON Gérard (Dir.), « La Psychologie, les psychologues et les autres... », *Bulletin de Psychologie*, tome XLV, n° 407, 1992, p. 602-722.
- PITHON Gérard, « Contributions du D<sup>r</sup> Louis Perrier aux recherches en psychologie, en éducation et en pédagogie : conflits et enjeux (1907-1945) », *Études théologiques et religieuses*, 2017/4 (tome 92), p. 787-810.
- RASMUSSEN Anne, « L'électrothérapie en guerre : pratiques et débats en France (1914-1920) », *Annales historiques de l'électricité*, n° 8, 2010, p. 73-91.
- RASMUSSEN Anne, « La grippe : un problème pour l'action sanitaire internationale, 1889-1930 », in Soraya BOUDIA et Emmanuel HENRY (dir.), *La mondialisation des risques. Une histoire politique et transnationale des risques sanitaires et environnementaux*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2015, p. 27-43.
- RÉGIS Emmanuel, HESNARD Angelo, *La psychoanalyse*, Paris, Félix Alcan, 1<sup>re</sup> éd. 1914, 3<sup>e</sup> éd. 1929.
- RUSSEL-WALLACE Alfred, *Contributions to the Theory of Natural Selection*, trad. en français par Lucien de Candolle, *La Sélection naturelle*, Paris, C. Reinwald et C<sup>ie</sup>, Librairies Éditeurs, 1870.
- SOULIER Michel, « Perrier Louis : 1875-1953 », *Spelunca, H.S., spécial centenaire de la spéléologie : les grandes figures de la spéléologie française*, n° 31, 1-3 juillet 1988, p. 74 sq.
- THEILHARD DE CHARDIN Pierre, *Le phénomène humain*, Paris, Éditions du Seuil, 1955.
- TRÉHEL Gilles, « Sigmund Freud, Julius Wagner Von Jauregg, Arnold Durig, Julius Tandler », *L'information psychiatrique*, 2013/7, volume 89, p. 587-598, consulté en ligne le 25/4/2019 : <https://www.cairn.info/revue-l-information-psychiatrique-2013-7-page-587.htm>.
- VON BUELTZINGSLOEWEN Isabelle, « Un fol espoir thérapeutique? L'introduction de l'électrochoc dans les hôpitaux psychiatriques français (1941-1945) », *Annales historiques de l'électricité*, n° 8, 2010, p. 93-104.

# Le cinéma français de fiction a-t-il vraiment tourné la page entre 1918 et 1921 ?

François AMY DE LA BRETÈQUE

*Professeur émérite, Études cinématographiques,  
université Paul-Valéry Montpellier 3*

Traumatisme de la guerre, difficulté à en accepter puis dépasser la mémoire, besoin d'aller de l'avant, n'ont pas concerné que la politique ou l'éducation mais ont marqué également la vie culturelle et artistique. L'histoire du cinéma français est éclairante à cet égard. La question que pose le titre de cette contribution peut s'entendre en plusieurs sens. Dans un sens immédiat d'abord : si, comme on le pense souvent, le public a voulu vite oublier la guerre pour passer à autre chose, ce fut à quoi ? Et comment ? Mais la question recouvre aussi un autre aspect cinématographique : c'est la difficile relance, ou la renaissance, d'une industrie nationale des films. Que faire face au rouleau compresseur américain ? La même chose que lui ? Ou au contraire, continuer à faire ce qu'on faisait avant et pendant la guerre ? Ou encore chercher une voie qui distinguerait le cinéma français de ses concurrents ?

On peut voir le début de l'après-guerre comme un moment de tension où le cinéma français à la fois se laisse fasciner par les modèles américains et à la fois tente de résister sur tous les plans, économique comme culturel. Pour ce faire, il essaie de sortir de la culture de guerre mais cela se fait progressivement et — paradoxe — dans le moment même où la première guerre mondiale devient un sujet « américain » et où les États-Unis deviendront les maîtres en matière de « films de guerre ».

## I Oublier la guerre ? Épuisement des films patriotiques

On continue après l'armistice à montrer des films sur la guerre produits avant et après la fin officielle des hostilités<sup>1</sup>. Dans la première année ce sont d'abord des films

---

1. Les dates données seront, sauf précision contraire, celles des sorties des films dans les salles. Ces dates sont citées ici de deuxième main, en suivant les répertoires les plus fiables (références en bibliographie).



Fig. 1 — *Rose France*, carton, capture, [www.youtube.com](http://www.youtube.com).

de montage produits par le Service cinématographique et photographique des armées (SCPA), dont les opérateurs restent mobilisés et qui conserve un temps le monopole de la production des bandes d'Actualités. Citons Henri Desfontaines qui était l'un de ces opérateurs : on lui doit alors *Les Enfants de France dans la guerre* (décembre 1918<sup>2</sup>). Son film *La Suprême épopée* (avril 1919) sur un poème d'André Legrand est, lui, produit par la Société Le Film d'Art<sup>3</sup>. Ce réalisateur poursuivait une veine qu'il avait commencée pendant le conflit : *Pour l'Alsace* en 1917, *Pendant la guerre* en 1918, étaient des films destinés à mobiliser l'opinion. On ne fait pas encore de « films de guerre », on puise dans le stock des images réalisées par les opérateurs du SCPA.

À cette production de montages à thème, qui se poursuivra à petit régime pendant tout l'entre-deux-guerres, on peut ajouter les films de fiction patriotiques comme *Rose-France* de Marcel L'Herbier qui sortit en juin 1919 et prend pour sujet les relations franco-américaines avant et après l'armistice. « En convalescence sur la Côte d'Azur, l'Américain Lauris Dudley Gold, que sa maladie a empêché de s'enrôler dans les armées de sa patrie, est fiancé à Franciane Roy. Celle-ci ayant reçu une rose d'un anonyme, Lauris devient suspicieux et mène son enquête. » En fait, la jeune fille conserve sa rose pour l'offrir le moment venu à sa patrie victorieuse<sup>4</sup>. Ce film fut un échec commercial, soulignons-le. Mais il fut acclamé par la jeune critique, non pour son sujet mais pour sa forme qu'on ne disait pas encore avant-gardiste<sup>5</sup>.

*La Croisade* de René Le Somptier, sorti en février 1920, décline le thème en l'orientant vers la propagande pour la reconstruction. En voici le synopsis : « Un héros de la Grande Guerre revient chez lui dans les régions dévastées, trouve sa famille dispersée, son frère tué et son usine détruite. Il évoque ses morts et son devoir lui apparaît tout tracé : ramener le bonheur parmi les siens et reconstruire l'usine, c'est-à-dire la France<sup>6</sup>. »

2. Assemblage de vues tournées pendant le conflit et liées par une petite fiction, comme *La Femme française pendant la guerre*, autre film SCPA d'Alexandre DESVARENNES. Cf. Pierre LHERMINIER, 2012, p. 688 et 695.

3. Synopsis dans [www.fan-de-cinema.com](http://www.fan-de-cinema.com) (consulté 29/12/2018).

4. Fiche de la Cinémathèque française, [www.cinematheque.fr](http://www.cinematheque.fr), déc. 2018, complétée par l'auteur. Film restauré récemment par le CNC, visible en partie sur YouTube. Maurice BARDÈCHE et Robert BRASILLACH, 1942, p. 124, jugent que c'est « une sombre histoire assez ridicule où l'on voyait un jeune milliardaire américain jaloux de sa belle, parce que sa belle n'aimait que la France (...) le pire cabotinage esthétique et patriotique emplissait cette bande prétentive ».

5. Le carton générique le présente comme une « cantilène composée et visualisée par Marcel L'Herbier » et sa singularité, à l'époque, tenait à ses intertitres rédigés en style « poétique » et calligraphiés. Sur L'Herbier voir Laurent VÉRAY, 2008.

6. Raymond CHIRAT et Roger ICART, 1984, n° 214.

Le public se lasse de ce type de discours. Les producteurs comprennent vite qu'il faut lui proposer autre chose. Souvenons-nous que déjà en 1915 ils avaient choisi d'abandonner la veine directement cocardière. Le cinéma continue néanmoins de parler beaucoup de la guerre mais plus subtilement et son discours va évoluer très vite en fonction des fluctuations de l'opinion publique.

## 2 Comment le cinéma rend compte de l'expérience traumatique

### 2.1 *Vendémiaire* ou l'élégie virgilienne

Un film magnifique et largement sous-estimé mérite qu'on s'y attarde : *Vendémiaire* de Louis Feuillade sorti en janvier 1919. Il avait été tourné avant la fin de la guerre, à l'automne 1918 (Feuillade a été mis en disponibilité pour reprendre la production chez Gaumont et se trouve en résidence temporaire à Lunel), au moment de la dernière offensive allemande. Le film y fait plusieurs allusions. La victoire à cette date n'était pas encore acquise, souvenons-nous en. L'objectif premier était donc de mobiliser l'opinion pour le dernier effort. C'est pourquoi on le schématise en général comme un film patriotique et anti-boche. Il l'est, certes, mais dans l'été 1918 pouvait-il en être autrement ? On y trouve un certain nombre de scènes de tranchées reconstituées et quelques images d'actualité, dont l'évocation de Paris bombardé dès les premières images. Mais pour l'essentiel son sujet est l'Arrière, en l'espèce le Languedoc viticole saigné à blanc par le conflit. Les premières minutes présentent le lieutenant Pierre Bertin, en permission pour convalescence, partant dans le Midi pour participer aux vendanges. Sur le bateau qui l'emène de Lyon à Beaucaire, il rencontre une famille de réfugiés du Nord : un vieillard, ses deux filles et son petit-fils. Ils sont embauchés dans le grand mas du capitaine de Castelvieux que les gaz de combat ont rendu aveugle. Cette donnée permet de présenter deux espaces symétriques dans l'intrigue : le Midi et le Nord occupé. La troisième des filles du vieillard est restée à Maubeuge. Un long chapitre nous y emmène. Son mari est au front, les Boches occupent sa maison. Dans leur comportement tel qu'il est montré passent des souvenirs de l'occupation de 1870. Plus tard, on apprend qu'elle est tombée enceinte, on ne sait de qui. Un doute s'insinue qui introduit le thème récurrent de l'enfant du péché : a-t-elle été violée par un boche ? (On le retrouvera dans *J'accuse*). En fait, elle en sera disculpée. C'est son mari qui l'a retrouvée à l'occasion d'une unique et brève permission. La révélation intervient à la fin du film, permettant une réconciliation générale digne des *Noces de Figaro*.

La partie languedocienne de l'histoire occupe le principal du film. Deux prisonniers allemands y constituent une (pseudo) énigme policière. Ils se sont évadés, ont usurpé l'identité de deux réfugiés belges qu'ils ont tués et se font embaucher pour les vendanges. Le sujet des prisonniers de guerre allemands en France a été très peu traité, il l'est ici à chaud. Animés d'obscures mauvaises intentions (ils veulent passer en Espagne), ils figurent une menace occulte, incarnent l'obsession de la Cinquième Colonne. Ils volent la paye des vendangeurs. Ils croient habile de se cacher dans la cuve vide mais où stagnent les gaz de fermentation ; les voilà châtiés par là où ils ont péché : les gaz.



Fig. 2 — À l'arrière, des prisonniers boches animés de mauvaises intentions. © Institut Jean-Vigo.



Fig. 3 — La grappe pressée, c'est la France méridionale et le sang de la vigne, celui de ses fils.  
© Institut Jean-Vigo.

Le film tombe à plat à sa sortie en janvier 1919. Le public a, semble-t-il, rejeté le propos patriotard et n'a pas compris son sujet profond<sup>7</sup>. C'est une élégie pour une France épuisée, une évocation de la saignée de la France rurale, viticole en particulier, synthétisée de manière fulgurante par l'image quasi liturgique de la grappe pressée au-dessus d'une coupe. Il montre prémonitoirement la disparition programmée des vieilles classes possédantes (vieillards et infirmes), la montée des classes populaires, et fait à l'occasion preuve d'empathie pour le côté humain des adversaires. C'est par ailleurs un magnifique hymne à la vigne, remarquable par son lyrisme et son panthéisme cosmique. Il nous place du côté des *Géorgiques* plutôt que de *L'Énéide*.

## 2.2 *J'accuse* ou l'allégorie hugolienne

À l'inverse de *Vendémiaire*, *J'accuse* d'Abel Gance (sorti un peu plus tard, en avril 1919) est devenu au fil du temps le film emblématique de la première guerre mondiale. Son succès fut rapide mais pas immédiat comme on va le voir et son propos n'a cessé d'évoluer.

Abel Gance, d'abord réformé, fut ensuite volontaire affecté au SCPA et c'est en profitant de ce cadre qu'il a commencé son tournage en 1917 pour un projet très ample (un triptyque) qu'il avait présenté à Charles Pathé et que ce dernier a accepté<sup>8</sup>.

7. AMY DE LA BRETÈQUE, 1996, 2000.

8. Noter la circonstance qui fit de *Vendémiaire* un film Gaumont et de *J'accuse* un film Pathé, à l'époque où l'une et l'autre entreprise vont revoir drastiquement leur politique de production, comme on le dira plus bas.

Gance disposa de gros moyens financiers et logistiques : une compagnie entière mise à sa disposition pour la scène du réveil des morts. Le tournage de la plus grande partie s'effectua au deuxième semestre de 1918, avant et après l'armistice<sup>9</sup>. Cette circonstance chronologique explique déjà pour partie les hésitations du discours. On sait que Blaise Cendrars participa à l'écriture du scénario, ce qui n'est pas pour rien dans la réputation du film auquel il offrait une caution.

Gance tournant son film en 1918 s'est fait l'écho involontaire des courants successifs et contradictoires de l'opinion française dans le détail desquelles on ne peut pas entrer ici mais que Laurent Véray a résumés ainsi : « un film profondément enraciné dans son temps [...] qui focalise plus que tout sur les ambiguïtés du discours intellectuel sur la guerre (...) en réalité plus complémentaires qu'antagonistes [...] un film de synthèse [...] et un film charnière : il annonce notamment le culte des morts et la volonté pacifiste des années vingt et trente<sup>10</sup> ». George Sadoul voulait y reconnaître (sans preuve réelle) un écho des mutineries de 1917<sup>11</sup>. Mais il est vrai que le film développe un pacifisme « officiel ». Gance connaît les discours de Wilson, et bientôt il s'engagera dans un projet pour la SDN<sup>12</sup>. Cela peut expliquer l'impression de confusionnisme laissée par l'œuvre, influencée aussi bien par Henri Barbusse que par Romain Rolland, à la fois patriotarde et pacifiste, mais c'est cette deuxième image qu'elle a conservée aujourd'hui<sup>13</sup>. Gance aurait fait en 1919 cette déclaration à double sens : « *J'accuse* est un cri d'homme contre le cri belliqueux des armures, un cri "objectif" contre le militarisme allemand et son assassinat de l'Europe civilisée<sup>14</sup>. »

Passons sur la trame qui est celle d'un « épouvantable mélodrame<sup>15</sup> ». Elle construit un triangle autour d'une femme qu'aiment deux hommes, l'un et l'autre mobilisés : Jean Diaz, un poète (joué par Romuald Joubé), épris d'Edith, mariée à François (Séverin Mars), son officier. Edith est violée par un Allemand et a un enfant. Elle est l'objet d'un rejet de son mari, puis sera pardonnée. Le « cri objectif contre le militarisme allemand » revendiqué par le réalisateur-scénariste s'affiche tout particulièrement dans la première version au cours d'une scène où Jean, pris de délire sous les obus, a la vision d'un Gaulois qui se dresse au bord de la tranchée et les exhorte à l'attaque. Il est si persuasif que ses camarades le voient aussi et sont saisis par la contagion de l'héroïsme.

La fin du film change de tonalité et c'est elle que la postérité a retenue. Le poète rentre dans son village provençal. À la veillée, il raconte qu'un jour, seul vivant parmi des centaines de cadavres étendus sur un champ de bataille, il a vu les morts se lever l'un après l'autre en poussant le cri « *J'accuse!* ». Une innombrable troupe de morts

9. Tous les détails sur l'histoire de ce film dans Laurent VÉRAY, 2017.

10. Laurent VÉRAY, 1996, p. 120.

11. Georges SADOUL, [1952] 1974, p. 384 sq.

12. Laurent VÉRAY, *op. cit.*, 1996 p. 119 ; *id.*, 1895 n° 31, 2000, p. 19-52 ; *id.*, sur *La Fin du monde*, 2013.

13. Sans doute en raison de la version révisée de 1937, et à cause de la longévité de Gance qui n'a cessé de gloser ses films.

14. Cité (sans indication de source) par Georges Sadoul, *Dictionnaire des films*, « Microcosme », Le Seuil, 1965.

15. BARDÈCHE et BRASILLACH, 1942, p. 131.



Fig. 4 — Dans la tranchée, « il y a un Gaulois à côté de chaque français ». Capture d'écran DVD éd. Cinémathèque Gaumont.



Fig. 5 — Le réveil des morts, un slogan de 14/18 (« *debout les morts* ») pris au pied de la lettre, réveille un puissant mythe. Capture d'écran DVD éd. Cinémathèque Gaumont.

se met en marche, tels les soldats de l'An II, et envahit le village. Ceux-ci mettent en accusation les planqués et les profiteurs de l'Arrière.

Après une présentation de gala à l'Opéra le 25 avril 1919 devant Poincaré, Joffre et Foch — où l'on voit l'entregent de Gance et de Charles Pathé, première qui faisait de *J'accuse* une sorte de film officiel —, la première réception publique le 31 mars 1919 fut plutôt réservée. Selon Georges Sadoul, historien qui a vécu cette époque, Gance aurait trop voulu rester proche d'Henri Barbusse, son premier modèle. Mais cette vision de la guerre aurait été rejetée par les Poilus qui, sachant que Gance n'avait pas été au Front, jugèrent fausses ses images de guerre<sup>16</sup>. Le succès vint cependant bientôt et se transforma en triomphe surtout après le premier remaniement que Gance fit subir à son film. Il récrit son scénario pour sa publication. Il monte une deuxième version condensée et modifiée en trois « époques » et l'achève par le défilé de la Victoire.

16. Georges SADOUL, tome 4, 1974, p. 386. Mais il faut savoir qu'on ne possède pas, pour cette époque, de données chiffrées de la fréquentation.

Avec *J'accuse*, le cinéma français ne tourne pas à proprement parler la page, mais essaie de tirer une leçon de l'expérience sous le motif de « plus jamais ça ».

### 3 Le difficile tournant du cinéma français

Gaumont qui avait produit *Vendémiaire* va arrêter sa production en 1923 à la mort de Feuillade qui restait son dernier réalisateur. Pathé, le producteur de *J'accuse*, qui fut avant-guerre la plus puissante des maisons de cinéma dans le monde, va complètement réorganiser son empire industriel et cesser un temps de produire des films. Les structures du cinéma français éclatent. Ce fut le mouvement marquant de ce début des années 1920.

#### 3.1 Situation économique très précaire du cinéma français

L'histoire nous a enseigné qu'à cause de la guerre « le cinéma français avait entièrement perdu sa suprématie mondiale : non seulement il ne régnait plus à l'étranger, mais c'était le cinéma étranger qui régnait en France<sup>17</sup> ». Il n'y a pas de raison d'invalider ce diagnostic traditionnel, mais les historiens lui ont depuis apporté des nuances.

Le rôle de Charles Pathé est éclairant. Il a séjourné huit mois aux États-Unis en 1914, tout comme Gaumont l'avait fait plus tôt. Il en est revenu convaincu qu'il fallait changer de méthodes de production. Il avait repris la production en 1915 mais restant déficitaire, il entreprit de négocier ses dettes. Il obtint d'Eastman qu'il le ravitailla en pellicule mais en contrepartie, W.R. Hearst négocia l'importation massive de films Triangle et Pathé Exchange. Politique sans effet pour le Français<sup>18</sup>. Après-guerre il liquide ses sociétés de production (SCAGL et filiales étrangères), puis ses usines. En 1919 l'entreprise Pathé se sépare en deux, Pathé Cinéma (salles) et Pathé Consortium Cinéma, cette dernière société étant chargée des activités de production, de distribution et d'exploitation<sup>19</sup>. On a accusé Charles Pathé d'avoir démembré son empire industriel en laissant la place aux Américains. En fait, la machine commerciale américaine avait placé ses pions bien avant 1918. Tous les auteurs d'histoires générales prennent sa défense en se référant à ses déclarations, en fait bien postérieures et auto justificatives<sup>20</sup>. Mais il est vrai que dès mai 1918 il avait publié un opuscule<sup>21</sup> contenant son projet de producteur assez visionnaire, dont nous parlerons ci-dessous.

La production de films français de long métrage connaît du fait des conséquences multiples de la guerre une baisse inquiétante : en 1920, 100 ; en 1921, 150 ; en 1929 : 52.

17. Maurice BARDÈCHE et Robert BRASILLACH, 1964, p. 203.

18. Georges SADOUL, tome 4, 1974, chap. 19 p. 29-34.

19. Henri BOUSQUET, 1996. Voir aussi Jacques KERMABON, 1994. Pierre LHERMINIER, *op. cit.*, 2012, p. 616-623.

20. *Souvenirs et conseils d'un parvenu* (1926) et *De Pathé Frères à Pathé Cinéma* (1940).

21. *Étude sur l'évolution de l'industrie cinématographique française destinée aux auteurs, scénaristes, metteurs en scène, opérateurs et artistes* publié par les Établissements Pathé Frères. Voir Laurent VÉRAY, 1996, *op. cit.*, p. 94-96. Pierre LHERMINIER, *op. cit.*, p. 616-623.

Les lieux de production sont trop peu nombreux et tardent à rouvrir. Au sortir du conflit, pour alimenter les salles (qui sont aux alentours de 1 400 à 1 600 sur le territoire national, peut-être 2 000 en 1920, soit trop peu pour la demande<sup>22</sup>), Pathé distribue beaucoup de films étrangers, notamment des productions italiennes. Quant aux films américains, ils sont là en vertu des accords commerciaux et en l'absence de quotas imposés. Comparons — comme on le fait encore aujourd'hui — les chiffres des films diffusés dans les salles de cinéma. En 1919 : 839 films américains contre 208 films français. En 1921 : 651 films américains contre 163 films français et 100 à 150 films d'autres nationalités<sup>23</sup>. Georges Sadoul<sup>24</sup>, en bon historien du muet, compte en mètres quatre fois plus de films étrangers dont 80 % américains. En 1923, selon des évaluations dont il faut rappeler le caractère aléatoire<sup>25</sup>, la part des productions françaises dans les recettes aurait été de 15 % à 20 % — et cependant le coût d'un film français est environ dix fois inférieur aux prix américains.

### 3.2 Les réactions au « déferlement américain »<sup>26</sup>

Charles Pathé avait, prétend-il, ses solutions : en gros, atteindre des qualités de réalisation équivalentes à celles des Américains, choisir des sujets pouvant plaire au public anglo-saxon, et obtenir des pouvoirs publics le contingentement des films américains en France<sup>27</sup>. Il ne fut pas écouté sur le deuxième et le troisième point. La question des quotas resurgira à diverses reprises en particulier au début du parlant. Sur le premier point, on va voir les producteurs français tenter de rehausser le niveau.

Il faut cependant noter que le succès prédit du cinéma américain ne fut pas immédiat ni universel malgré des triomphes prémonitoires pendant la guerre comme celui de *Forfaiture* en 1915 et de *Civilization* en 1917, sans parler des films de Thomas Ince avec Tom Mix et de ceux de Douglas Fairbanks. Des films américains qui allaient marquer l'histoire du cinéma connurent une sortie retardée<sup>28</sup> : *Intolerance* de Griffith en mai 1919, alors qu'il avait été tourné et était sorti en 1916 aux États-Unis, mais il avait été interdit de projection en France parce que jugé trop pacifiste. Du même Griffith, son fameux et controversé film précédent *Naissance d'une nation* (*Birth of A Nation*) était sorti aux États-Unis le 8 février 1915 (première à Los Angeles), et le 3 mars 1915 (sortie nationale) ; il attendit cinq ans sa sortie française le 22 octobre 1920. Il avait été interdit pendant toute la guerre pour ne pas choquer les soldats africains ! D'autres connurent une réception mitigée. *Joan of Arc* de Cecil B. De Mille, tourné en 1916, sortit en novembre 1919 en France. Sa vision de Jeanne d'Arc fut très mal

22. Pierre LHERMINIER, *ibid.*, p. 701-705.

23. BARDÈCHE et BRASILLACH, *op. cit.* 1962, p. 203.

24. Georges SADOUL, tome 5, 1975, chap. 1.

25. Voir note 13.

26. Pierre LHERMINIER, p. 517.

27. Pierre LHERMINIER, p. 677-679, 706-707.

28. Sources principales utilisées pour les dates de sortie : PHILIPPE D'HUGUES, *Almanach du cinéma*, 2 volumes, Encyclopedia Universalis, 1992, et l'extraordinaire travail de Pierre LHERMINIER, *Annales du cinéma français* (*op. cit.*) où l'on trouve un tableau année par année qui est une mine d'informations.

reçue. Pourtant il se présentait comme un plaidoyer pour l'intervention américaine et un hymne aux Alliés. On y voyait par exemple deux combattants, l'un anglais, l'autre français, qui découvraient l'épée de Jeanne dans une tranchée. *Cœur du monde* de Griffith tourné en 1918, sorti en avril 1919, fut peu apprécié pour sa représentation du Front. Les scènes de tranchées étaient tournées en Californie, sauf quelques plans pris par Griffith lors de sa visite en Europe : les anciens poilus n'apprécèrent pas le décor reconstitué, pas plus que la rhétorique filmique qui reprenait celle de *Naissance d'une nation* sans parler de ses situations narratives, jugée romancées. Le public français n'était pas encore mûr pour accepter les codes du film de guerre hollywoodien.

L'après-guerre vit en revanche la confirmation du triomphe de Charlot, déjà bien connu des combattants<sup>29</sup>. *Charlot soldat* (*Shoulder Arms*) sorti le 20 octobre 1918 aux USA arriva assez vite sur les écrans français le 20 avril 1919. C'était pourtant un film « sur » la guerre, mais traitée au second degré : on y voyait notamment Charlot faire prisonnier le Kaiser.

### 3.3 Le boycott du « cinéma boche »

L'autre grand cinéma de ce début des années 1920 est le cinéma allemand, revigoré par la création de l'UFA à Berlin en février 1918, peu avant la fin du deuxième Reich. Les studios de Babelsberg deviendront vite les premiers d'Europe et les seuls à pouvoir prétendre rivaliser avec les studios californiens. Face à ce concurrent, le cinéma français va adopter deux attitudes successives. Les trois premières années qui suivirent l'armistice, c'est un tir de barrage qui fait l'unanimité. « Le blocus général des films allemands [par les Alliés] qui suivit la capitulation était le principal obstacle au développement de l'industrie [en Allemagne]. En août 1920 un collaborateur du *Figaro* écrivait : "le public français déchirerait un écran souillé par un film allemand, et s'il ne se trouvait personne, je le ferais moi-même"<sup>30</sup> ». Les premiers films allemands présentés en France le furent sans indication de leur origine, comme *La princesse aux huitres* qui sortit une semaine à Marseille en juillet 1921. Les films « boches » furent l'occasion de violentes campagnes dans la presse<sup>31</sup>.

Le succès de certains films allemands déjà sortis à l'étranger inquiétait néanmoins les Français. Ainsi la superproduction de Lubitsch *Madame du Barry* sorti à Berlin en septembre 1919, projeté sous un autre titre (*Passion*) en décembre 1920 dans les cinémas de New-York (où Lubitsch émigra en 1920), rencontra rapidement un succès autant commercial que critique et esthétique, mais fut perçu en France comme une provocation supplémentaire de la part de l'ennemi car jugé injurieux pour la Révolution. La critique française mena une campagne virulente contre ce produit de la « propagande anti-française », montrant que l'Allemagne demeurait dangereuse pour la France et ses alliés. Un tel film serait un cheval de Troie de l'industrie allemande, au

29. Voir les textes fameux de Cendrars et les autres dans l'anthologie de Daniel BANDA et José MOURRE, 2013.

30. Georges SADOUL, tome 3 / 2, 1978, p. 417.

31. Anthologie dans le catalogue de l'exposition *Autour de l'Expressionnisme allemand et du Caligarisme*, Toulouse, musée des Augustins, 1984.

moment où la France est isolée dans sa volonté d'application du Traité de Versailles. *Madame du Barry* ne sera pas projetée en France dans l'entre-deux guerres. « On assiste alors à une véritable guerre pour la défense de l'art cinématographique français et les critiques interpellent l'État pour qu'il aide financièrement le cinéma français à lutter contre les "attaques allemandes". Au-delà de ces aspects financiers et politiques, la presse française définit les films allemands comme des produits industriels sans âme et sans visage, comme des films commerciaux destinés à un public international<sup>32</sup>. »

Les réactions anti-allemandes redoubleront à l'arrivée du *Cabinet du Dr Caligari* projeté à Paris en mars 1922 et soutenu par Louis Delluc et la jeune critique cinématographique française alors en plein essor<sup>33</sup>. Mais la sortie de ce film ouvrit les vannes au succès public et critique des films d'Outre-Rhin et à ce qu'elle baptisera « expressionnisme allemand », au point qu'on a pu croire que l'Avant-Garde était née en réaction : Henri Langlois la nomma plus tard par démarcation « impressionnisme français ». On a alors le sentiment qu'il faut tourner la page de la guerre et faire bon accueil à une production qui, après tout, n'a rien d'impérialiste.

#### 4 Le maintien de la tradition française « de qualité » (comme on ne disait pas encore)

La défense de la production française passa d'abord en partie par la survie du film à épisodes ou époques. 90 films de ce type sont sortis dans la décennie, soit 1/10<sup>e</sup> du total de la production, sachant que les titres de feuilletons ne sont comptés que pour « 1 » dans les recensions, alors qu'ils sont exploités en plusieurs sorties (de 2 à 12). L'analyse des répertoires<sup>34</sup> donne les résultats suivants pour les films français : 1919 : 5 ; 1920 : 6 ; 1921 : 16 ; 1922 : 12 ; 1923 : 11.

Cette production enjambe la guerre. Elle a commencé en 1913, s'est poursuivie pendant le conflit. On a décidé de continuer comme par devant. Feuillade est le spécialiste du genre. La formule est rodée : 12 épisodes, un par semaine, et un ciné-roman publié en même temps dans la presse. Les plus notoires furent : en 1918 *Le Comte de Monte-Cristo* de Pouctal en 2 parties en janvier, *La nouvelle mission de Judex* de Feuillade diffusée en 12 épisodes de janvier à avril, *Les Travailleurs de la mer* d'André Antoine en 2 époques en mars ; en 1919 *Tih Minh* de Feuillade en 12 épisodes à partir de février, en septembre *L'Homme sans visage* encore de Feuillade en 12 épisodes ; en mars 1920 *Barrabas* toujours de Feuillade en 12 épisodes. *Travail*, adaptation de Zola par Henri Pouctal, film socialement courageux, sortit en 7 époques en janvier-février 1920. Il faut tenir compte de la présence sur les écrans des *serials* américains, largement distribués par Pathé<sup>35</sup>, dont certains rencontrent le succès comme *L'étreinte de la*

32. Marc LAVASTROU, « La réception de Madame du Barry d'Ernst Lubitsch... », en ligne <https://journals.openedition.org/trajecitoires/187> consulté 30/11/18.

33. Critique dans *Ciné-Magazine* janvier 1922.

34. Ici celui de Raymond CHIRAT et Roger ICART, 1984.

35. Pierre LHERMINIER, *op. cit.*, p. 679. Dans le nombre, la suite des *serials* dont Pearl White était la vedette.

*pieuvre* (*Trail of The Octopus*) de Duke Worne (1919) en 15 épisodes qu'André Breton a rendu célèbre<sup>36</sup>. Mais tous ne rencontrèrent pas le public hexagonal. En effet, le film à épisodes français avait eu le temps de mettre au point sa formule qui se démarquait de celles des feuilletons venus des USA en poursuivant celle inaugurée par *Fantômas* et *Judex*<sup>37</sup> : des thématiques différentes héritées du mélodrame du XIX<sup>e</sup> et marquées par la culture catholique (péché, culpabilité, chute, rachat) ; des intrigues qui ne reposent pas sur une causalité rationnelle mais font une part à la voyance, l'hypnose, la télépathie, les apparitions... bref, au surnaturel ; et surtout, pas de *cliffhanger*<sup>38</sup>, mais un « clou » dans chaque épisode, c'est-à-dire un temps fort, pas situé forcément à la fin.

Une autre réplique de la production française à la fois au cinéma américain et au cinéma allemand sera le film historique à grand spectacle. *La Sultane de l'amour* de René Le Somptier, sorti en décembre 1919, en fournit un bon exemple. Produit par Louis Nalpas, tourné à Nice dans les jardins de la Villa Liserb, c'est un exemple de film « exotique » que l'on peut comprendre comme une réponse au désir d'évasion et d'oubli du public. Dans la tradition du Film d'Art d'avant-guerre et de la société du même nom qui sera créée dans les années 20, il joue sur le luxe des décors, la référence culturelle, en l'espèce aux *Mille et Une Nuits*, et le mélange du comique et de l'onirique. Dans le début du film, des gros plans valorisent les visages de France Dehlia, qui joue la fille du Sultan, et de Gaston Modot, qui interprète un espion ; tout de suite après se déroule un combat burlesque entre Modot et Marcel Levesque, populaire acteur de bande burlesque, qui est ici Nazir, époux de la nourrice de la princesse Daoulah. Ce combat se finit dans le bassin<sup>39</sup>. Si on est indulgent, on peut y déceler le goût du cinéma français de cette époque pour les reflets et les jeux d'eau dont Eric Thouvenel a fait un de ses signes de reconnaissance<sup>40</sup>. Il est notable que ce signe figure dans un film « commercial » mais à ambition artistique. On va le retrouver dans la production de l'avant-garde.

## 5 Les balbutiements de l'avant-garde, le dit « impressionnisme français »

Abel Gance, Marcel L'Herbier (que nous avons déjà rencontrés), Louis Delluc, Germaine Dulac, Jean Epstein et quelques autres, venus de la littérature et/ou du journalisme culturel, forment une jeune cohorte qui va bousculer, comme le cinéma

36. André BRETON, *Nadja* [1928, 1962], Gallimard, 1975 p. 38, où figure aussi une reproduction du programme annonçant ce film.

37. François AMY DE LA BRETÈQUE, 1994.

38. C'est-à-dire « un type de fin ouverte destiné à créer une forte attente. Il y a *cliffhanger* quand un récit s'achève avant son dénouement, à un point crucial de l'intrigue, quitte à laisser un personnage dans une situation difficile, voire périlleuse ». Source : Article *Cliffhanger* de Wikipédia en français. (<http://fr.wikipedia.org/wiki/Cliffhanger>) consulté le 31.12.2018.

39. Commenté avec ironie et une certaine indulgence par BARDÈCHE et BRASILLACH, *op. cit.*, 1942, p. 122.

40. ERIC THOUVENEL, *Les Images de l'eau dans le cinéma français des années 1920*, P.U. Rennes, 2010.

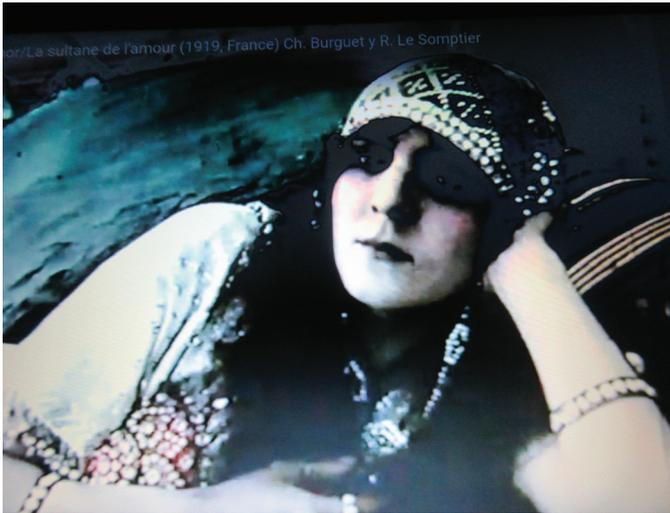


Fig. 6 — Le glamour en gros plan de la princesse Daoula. Capture d'écran <https://www.youtube.com/watch?v=ACP6b0ZzFkM>.

français en a donné plusieurs fois l'exemple, l'ancienne génération. C'est eux qu'Henri Langlois, le père de la Cinémathèque Française, appellera les « impressionnistes » pour les démarquer des expressionnistes allemands. Avec eux, on a le sentiment que la page de la production de guerre est définitivement tournée. On va voir que ce ne fut pas aussi catégorique que cela. On retiendra pour exemple un film sorti en décembre 1920, soit à l'extrémité du spectre chronologique de cette étude.

*L'Homme du large* de Marcel L'Herbier fut tourné en partie en Bretagne. Le cinéma muet des années 1920 se tourne vers le plein air, ce qui est souvent considéré comme une nouveauté — mais déjà, il faut le noter, tous les derniers Feuillade pratiquaient le tournage en extérieurs. Le scénario de L'Herbier est inspiré d'un récit peu connu de Victor Hugo dont André Antoine avait adapté *Les Travailleurs de la mer* en 1918, tourné aussi en Bretagne. En voici l'argument. En 1821, à Batz-sur-Mer sur un rocher vit un homme étrange que personne n'ose approcher. Il se tient immobile comme une impressionnante statue. Ce marin, Nolff, est un pêcheur solitaire, amoureux de l'océan, veuf depuis quelque temps déjà. Il a fait le vœu de rester face à la mer pour expier la mort de son fils dont il est responsable. Il avait deux enfants, un fils, Michel, et une fille, Djenna. Mais Michel a refusé de prendre la mer et la succession de son père. Seuls l'intéressent les lumières et les divertissements de la ville, où l'entraîne son ami, l'âme damnée Guenn-la-Taupé. Un jour, Michel vole de l'argent puis, dans sa fuite, blesse sa sœur. Nolff le rattrape et le livre aux flots déchaînés<sup>41</sup>.

La caution littéraire est une marque de distinction voulue par ces jeunes cinéastes. Marcel L'Herbier, nous l'avons vu plus haut, était littéraire avant tout et accordait une grande importance aux intertitres que l'on peut aujourd'hui à nouveau apprécier dans la version restaurée.

41. Résumé d'après [https://www.telerama.fr/cinema/films/l-homme-du-large,11\\_082.php](https://www.telerama.fr/cinema/films/l-homme-du-large,11_082.php) consulté 2/12/ 2018, amendé par moi.



Fig. 7 — L'exotisme intérieur de la Bretagne séculaire permet d'échapper au présent et de se rassurer sur la France éternelle. Capture d'écran DVD Gaumont.

L'ouverture du film montre en parallèle, en plans courts, l'ermite Nolff sur son rocher et les femmes déambulant dans le village de pêcheurs. Les plans sont picturaux et même au sens propre pittoresques. Est-ce une Bretagne de carte postale? Peut-être, mais on doit plutôt relever la poésie du plein air, le goût de la caméra pour capter vagues et reflets. Ce qui conduisit Langlois à faire le rapprochement avec la peinture impressionniste, antérieure d'au moins une génération. Les images sont colorées de bleu et de sépia, selon le lieu de l'action et son ambiance. Ce teintage était voulu dès la sortie de 1920 alors que pour *La sultane de l'amour*, c'est seulement la deuxième version de 1923 qui a été teintée.

Henri Langlois célébra le film dans une étude importante<sup>42</sup>, le saluant comme « premier exemple d'écriture cinématographique ». Il admirait particulièrement la manière dont le symbolisme du thème était traduit par le travail raffiné sur les intertitres, créant une œuvre qui devenait une « succession d'idéogrammes ».

Plus loin, une scène où des marins s'adonnent à la boisson dans un bouge interlope, débauche à laquelle participe Martin, insoucieux d'avoir abandonné sa mère qui, laissée seule, s'inquiète (on la voit en parallèle), propose une situation vite devenue un cliché des films d'Avant-Garde : Germaine Dulac (*La Fête espagnole*), Louis Delluc (*Fièvres*) y ont sacrifié. Pourquoi ce thème? Moins pour des raisons morales — les jeunes cinéastes ne se préoccupaient guère de prévention anti-alcoolique — que parce qu'il fournit la possibilité d'intégrer dans le continuum filmique une vision subjective provoquée par l'ivresse : plans très courts éventuellement flous, images penchées, vacillements...

On voit donc qu'en 1920, la jeune génération s'éloigne des thèmes et des solutions esthétiques de celle qui avait connu la guerre. On revient au patrimoine, valeur sûre.

42. Henri LANGLOIS, *L'Âge du cinéma* n° 6, 1952, texte repris dans le livret du DVD Gaumont 2015.

On cherche l'expression d'une subjectivité. La page est-elle tournée? Peut-être pas autant qu'on aurait pu le croire. Leurs films transcrivent néanmoins une certaine inquiétude, un vacillement des valeurs, perceptible à travers le thème du conflit des générations. Ce n'est pas sans une appréhension sourde qu'on entre dans les Années folles.

## Pour conclure

Laurent Gervereau à la suite d'autres (comme Régis Debray) a donné sa grande périodisation de l'histoire des images au vingtième siècle<sup>43</sup>. Selon son schéma, ce qui succède à la Grande Guerre et qu'elle a sans doute provoqué, c'est le début de « l'ère de la projection » qui remplace « l'ère du papier » et durera jusqu'en 1960, où l'on passera à l'« ère de l'écran ». Il date plus précisément le début de cette ère à 1916, car c'est justement le moment où le cinéma devient « une industrie américaine ». C'est à la faveur de ce basculement que le cinéma s'installe comme la « pratique culturelle de référence » et devient le principal « agent de l'imaginaire collectif ». Les archétypes vont « s'américaniser », le cinéma en sera pour plusieurs décennies le principal agent. On voit ce que, dans ce contexte, la relative résistance du cinéma français, conjoncturelle ou intentionnelle (car elle ne l'est pas toujours), a significé : la permanence d'un substrat d'autres modèles et/ou la recherche de solutions alternatives qui se poursuivent encore aujourd'hui à l'ère de « l'exception culturelle ».

## Bibliographie

- ABEL Richard, *French Cinema : The First Wave 1915-1929*. New-Jersey, Princeton University Press, 1984.
- AMY DE LA BRETÈQUE François, « Dans les serials », *Cinémaction*, n° 71 *Le suspens au cinéma*, dir. par Jean BESSALEL et André GARDIES, Corlet /Telerama, 2<sup>e</sup> trim. 1994, p. 94-101.
- AMY DE LA BRETÈQUE François, « Vendémiaire, le dépassement du serial et la tradition "latine" », *The Velvet Light Trap*, n° 37, Spring 1996, p. 66-74.
- AMY DE LA BRETÈQUE François, « Vendémiaire, un cru du terroir dans l'océan du serial », n° hors-série de *1895 Louis Feuillade*, 2000, p. 108-124.
- BARDÈCHE Maurice et BRASILLACH Robert, *Histoire du cinéma*, éd. Robert Denoël, 1942.
- BARDÈCHE Maurice et BRASILLACH Robert, *Histoire du cinéma, t.I, Le cinéma muet*, éd. Les sept couleurs, 1964.

---

43. Laurent GERVEREAU, 2003, p. 29-39.

- BOUSQUET Henri, *De Pathé frères à Pathé cinéma, 1 : 1915 à 1918 ; 2 : 1923 à 1927*, Bures-sur-Yvette, éd. Henri Bousquet, 1996.
- CHIRAT Raymond et ICART Roger, *Catalogue des films français de long métrage, films de fiction 1919-1929*, Cinémathèque de Toulouse, 1984.
- GERVEREAU Laurent, *Histoire du visuel au XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Seuil, Histoire, 2003.
- D'HUGUES Philippe, *Almanach du cinéma*, 2 volumes, Encyclopedia universalis, 1992.
- KERMABON Jacques (dir), *Pathé, premier empire du cinéma*, Paris, Centre Pompidou, 1994.
- LAVASTROU Marc, « La réception de Madame du Barry d'Ernst Lubitsch par la presse cinématographique française du début des années 1920 », *Travaux du Centre interdisciplinaire d'études et de recherches sur l'Allemagne (CIERA)*, en ligne <https://journals.openedition.org/trajec/187>.
- LHERMINIER Pierre, *Annales du cinéma français : les voies du silence 1895-1929*, Nouveau monde éditions, 2012.
- SADOUL Georges, *Histoire générale du cinéma, t.3 : l'avant-guerre*, Paris, Denoël, 1978.
- SADOUL Georges, *Histoire générale du cinéma, t.4 : Le cinéma devient un art, la première guerre mondiale, 1909-1920*, Paris, Denoël, [1952], 1974.
- SADOUL Georges, *Histoire générale du cinéma, t.5 : l'Art muet — l'après-guerre en Europe 1919-1929*, Paris, Denoël 1975.
- THOUVENEL Éric, *Les Images de l'eau dans le cinéma français des années 1920*, P.U. Rennes, 2010.
- TREBUIL Christophe, *Un cinéma « aux mille visages » : le film à épisodes en France 1915-1932*, Paris, AFRHC, 2012.
- VÉRAY Laurent, « *J'accuse*, un film conforme aux aspirations de Charles Pathé et à l'air du temps », 1895, n° 21, décembre 1996 « Du côté de chez Pathé, 1895-1935 », p. 93-124.
- VÉRAY Laurent, « Abel Gance, cinéaste à l'œuvre cicatricielle », 1895 n° 31, 2000, p. 19-52.
- VÉRAY Laurent, *La Grande Guerre au cinéma, de la gloire à la mémoire*, Ramsay Cinéma, 2008.
- VÉRAY Laurent, *Marcel L'Herbier, l'art du cinéma*, Association française de recherche sur l'histoire du cinéma, 2008.
- VÉRAY Laurent, « La Fin du monde, premier film sonore et parlant d'Abel Gance », dans *Loin d'Hollywood. Cinématographies nationales et modèles hollywoodiens. France, Allemagne, URSS, Chine 1925-1935*, Nouveau Monde éditions, 2013.
- VÉRAY Laurent, *Abel Gance, le visionnaire contrarié*, Gaumont Vidéo, 2017.

## Filmographie

Chronologie des sorties sur les écrans français et événements cinématographiques extérieurs contemporains

### 1918

Janv. *Le Comte de Monte-Cristo*, Henri POUCTAL, en 2 parties (tournage commencé en 1914 et fini en 1917).

Février : fondation de la UFA à Berlin.

Janv.-avril : *La nouvelle mission de Judex*, Louis FEUILLADE, 12 ép.

Mars : *Les Travailleurs de la mer*, André ANTOINE, en 2 époques (8 et 15 mars).

Mai : Louis DELLUC commence ses chroniques dans *Paris-Midi*

Oct. : *La Dixième symphonie*, Abel GANCE.

Déc. : *Les Enfants de France dans la guerre*, Henri DESFONTAINES.

### 1919

Janv. : *Vendémiaire*, Louis FEUILLADE, en 2 époques.

Fév. : *Tih Minh*, Louis FEUILLADE, en 12 épisodes.

Mars : Création de United Artists Griffith/Chaplin./Fairbanks/ Pickford

Avril : *Cœur du monde* GRIFFITH (US).

*La Suprême épopée*, Henri DESFONTAINES (prod. SCPA).

*J'Accuse*, Abel GANCE.

*Charlot soldat*, Charlie CHAPLIN (US).

Mai : *Intolerance*, David L. W. GRIFFITH (US) (tourné et sorti aux EU en 1916, interdit 3 ans en France).

Juin : *Rose-France*, Marcel L'HERBIER.

Sept. : *L'Homme sans visage*, Louis FEUILLADE, en 4 parties.

Nov. : *Jeanne d'Arc*, Cecil B. DE MILLE, (sorti aux EU en 1916, interdit 3 ans en France).

*Ramuntcho*, Jacques de BARONCELLI (qui réalise 4 films cette année-là).

Déc. : *La Sultane de l'amour*, René LE SOMPTIER, 2 parties (réédité 1923 condensé).

*Travail*, Henri POUCTAL.

*Âmes d'Orient*, Léon POIRIER.

*L'étreinte de la pieuvre (Trail of The Octopus)*, Duke WORNE (US), 15 épisodes.

### 1920

Fév. : *La Croisade*, René LE SOMPTIER.

*La Du Barry*, Gordon EDWARDS (US), int. Theda BARRA.

Mars : *Barrabas*, Louis Feuillade, en 12 épisodes.

Avril : *La Fête espagnole*, Germaine DULAC.

Sept. : *Le Trésor d'Arne*, Mauritz STILLER (Suède).

Oct. : *Naissance d'une Nation*, David L. W. GRIFFITH, (USA) sorti aux EU mars 1915, retardé en France toute la guerre.

Déc. : *L'Homme du large*, Marcel L'HERBIER.

**1922**

Mars : *Le Cabinet du docteur Caligari*, Robert WIENE *et al.*, premier film allemand à lever le blocus.



## Postface

# Pourquoi commémorer ?

Elrik IRASTORZA

*Général, président du conseil d'administration  
de la Mission Centenaire*

Avant toute chose, je tiens à rappeler que je ne suis pas historien mais seulement passionné par l'histoire et notamment celle de la Grande Guerre, ce qui m'a valu, il y a maintenant sept ans, d'être désigné pour présider la Mission du Centenaire de la première guerre mondiale. Mais je pense depuis, qu'en plus de cette passion, les responsabilités que j'ai exercées à l'interface du monde militaire et politique en temps de paix aussi bien qu'en opérations extérieures et ma connaissance du grand corps des officiers généraux, m'autorise une approche souvent complémentaire de ce qui s'écrit ou se dit par ailleurs.

Je ne vous ferai finalement pas l'injure de revenir sur le pourquoi des commémorations : on le sait, commémorer c'est faire mémoire ensemble pour essayer de comprendre les événements, ce qui y a conduit et bien sûr en honorer les acteurs. Comprendre, honorer. Mais c'est surtout, pour reprendre les mots du général de Gaulle après sa descente triomphale des Champs Élysées fin août 1944, s'efforcer de tirer les leçons des mauvais jours.

J'ai préféré vous rappeler, en quelques minutes, ce que nous avons voulu faire et comment nous l'avons fait, ce qui, au bout du compte, répondra à la question posée. En quelques mots, je voudrais d'abord revenir sur ce qu'a été cette Mission du Centenaire puis tirer les premiers enseignements de notre action, à l'aune des sept principes que nous nous étions fixés en accord avec notre conseil scientifique pour guider notre action tout au long de ces sept années.

Le Groupement d'intérêt public (GIP) Mission de la première guerre mondiale a été créé par arrêté le 22 avril 2012. Son conseil d'administration comprend les représentants de six ministères (Intérieur, Affaires étrangères, Éducation nationale, Armées, Économie/Tourisme et Culture), six établissements publics (Institut français, ONAC-VG, musée de l'Armée, ECPAD, BNF et CANOPE-ancien CNDP), deux associations (Maires de France et Souvenir français) et une mutuelle privée (CARAC). Ce conseil d'administration s'est réuni vingt fois à ce jour.

Le GIP a également réuni 13 fois son assemblée générale élargie à 40 membres, essentiellement des collectivités territoriales très largement associées à cette grande dynamique mémorielle.

Il s'est naturellement appuyé sur un conseil scientifique de 40 historiens français et étrangers de renom, présidé par le Professeur Antoine Prost qu'il n'est pas utile de présenter ici.

Enfin, son comité des mécènes, présidé par le journaliste Jean-Claude Narcy, a permis de compléter les ressources mises à notre disposition par l'État en recourant au mécénat d'entreprises ou de particuliers.

Cette petite structure à géométrie variable taillée au plus juste (8 à 15 membres selon la densité des échéances) était chargée, sous l'autorité de Monsieur Joseph Zimet, directeur général, de :

- concevoir et mettre en œuvre, sous l'autorité du Gouvernement, le programme commémoratif du Centenaire et principalement les grandes cérémonies nationales et internationales se déroulant sur le territoire national ;
- encourager et accompagner le Centenaire des Français, en s'appuyant sur les comités départementaux du centenaire (un CDC par préfecture) et les comités académiques du centenaire (un CAC par rectorat). Au total nous avons labellisé 6000 projets et en avons subventionné 4000 environ. On nous a parfois reproché de n'avoir pas toujours été très généreux mais 4000 projets à 1000 € cela fait déjà 4 millions € et nous sommes allés bien au-delà, probablement le double après consolidation.
- Informer sur la Grande Guerre et les différents événements locaux, nationaux ou internationaux en nous appuyant sur tous les vecteurs de communication en usage et notre site « [centenaire.org](http://centenaire.org) » et ses nombreux satellites (Verdun, Aisne, Somme, Clemenceau etc.).

Voilà pour l'outil. Voyons maintenant, quasiment à chaud, ce qu'il a « produit » en le passant au filtre des sept principes retenus par la Mission lors de sa création pour guider son action en accompagnement des alternances présidentielles et gouvernementales.

Je serai un peu long sur le premier principe mais nous touchons là au cœur, à la raison d'être de ce cycle mémoriel. Nous avons rendu à tous les soldats morts pour la France et à tous ceux venus mourir chez nous pour notre liberté, l'hommage qui leur était dû et partagé avec tous, notamment avec ceux qui se battaient alors pour une cause qu'ils croyaient juste, la mémoire de ces sacrifices.

Tous ont été honorés, du chef militaire au soldat, qu'ils soient de carrière de réserve ou conscrits, nous avons veillé à ce que l'hyper-sacralisation du poilu ne fasse pas sombrer dans l'oubli ceux qui les avaient commandés. Les cadres, trop souvent, ont pris des coups pendant et après la guerre et pourtant ils ont porté leur part de l'épreuve infligée au pays.

Il aura fallu 502 généraux pour commander 8 millions de mobilisés. 162 ont été limogés quasiment d'emblée, pour l'essentiel de vieux généraux en 2<sup>e</sup> section, incapables d'assumer les responsabilités d'une guerre qui les dépassait par sa violence et son ampleur. Quand on dit que 42 sont morts au combat et 60 pour la France pen-

dant la Grande Guerre ou juste après des suites de leur blessures ou de maladies imputables à la guerre (c'est à dire sur la base des critères définis quel que soit le grade), bien évidemment on trouve que c'est fort peu rapporté aux pertes totales. Mais rapporté au nombre de généraux, 102 tués cela fait 20 % et c'est supérieur à la moyenne des pertes (17 %). L'hommage rendu aux grands chefs militaires, le 10 novembre dernier, sous le dôme des Invalides était totalement justifié.

Ce sont 195 000 officiers dont 20 % seulement de carrière et 80 % de réservistes et de conscrits qui ont encadré les 8 millions de mobilisés. 37 000 étaient des affectés spéciaux comme les médecins par exemple. Cela ne fait finalement que 158 000 officiers à l'encadrement des unités et dans les états-majors. 37 000 sont morts pour la France, soit 19 %, dont 4 838 Saint-cyriens, 291 de la promotion « La croix du drapeau » soit plus de la moitié de cette promotion. Elle ne fit d'ailleurs qu'un an de formation et prêta symboliquement serment de monter à l'assaut en casoar et gants blancs, ce qu'ils ne firent bien évidemment pas<sup>1</sup>.

Plus souvent raillés que mis à l'honneur, nos sous-officiers ont été la véritable colonne vertébrale de nos régiments et bataillons. Sur les 393 000, des conscrits au 3/4, 110 000 ont été tués ou sont morts des suites de leurs blessures. 28 %, le plus lourd tribut de la Grande Guerre et de loin !

L'hommage rendu à tous par le Président de la République dans son discours des Épargés puis, plus particulièrement, au Lieutenant Porchon, l'ami Saint-Cyrien de Maurice Genevoix, au cimetière du Trottoir, fait sens : l'armée de la République est une. Enfin, lorsque l'on sait que madame Porchon perdit en deux mois, ses fils Robert et Marcel et son frère Louis, ce geste rendait hommage à la douleur de toutes les familles affectées par l'ampleur d'une épreuve qui fut, dans le cœur des Français, familiale avant d'être mondiale. Qu'importe que le premier ait été Saint-Cyrien, le second prêtre et caporal et le troisième général (général Delarue tué à Perthes-les-Hurlus d'une balle dans la tête), le chagrin d'une mère n'est ni de carrière ni de réserve ni conscrit. C'est du chagrin et rien n'a changé depuis.

Dans l'hommage rendu à nos Poilus nous n'avons évidemment pas oublié nos 569 270 ressortissants de l'empire comme en attestent de riches projets mémoriels et de très nombreuses cérémonies, comme par exemple l'inauguration du monument à la force noire réinstallé à Reims.

Nous nous sommes également souvenus des fusillés. Il n'y a pas eu de réhabilitation collective mais nous avons mis en ligne les dossiers qui avaient survécu aux différents conflits. Aux Français de juger en leur âme et conscience. Ce kyste mémoriel demeure donc mais le rapport remis par Antoine Prost au Ministre a permis d'en mieux cerner la réalité : sur 741, 632 l'avaient été pour crimes militaires, 56 pour espionnage et 53 pour crimes de droit commun.

Rappelons qu'en 1914 si nous avons eu 1/3 des pertes, nous avons eu aussi à déplorer 1/3 des fusillés, soit 41 par mois ; en 1915 ce sera encore 25 par mois puis ce nombre ne cessera de décroître ; en 1916, 11 par mois ; en 1917, 7 par mois dont les 28 mutins

---

1. À l'exception d'un qui fixa sur son képi son casoar avant de partir à l'assaut.

(26 en fait<sup>2\*\*</sup>) et 1 par mois en 1918. L'année 1917 est restée l'année des mutineries mais elle n'a pas été l'année des fusillés comme c'est encore trop souvent affirmé.

S'il faut bien admettre que tout n'a pas été parfait dans le domaine militaire au cours de cette sanglante effusion à 900 tués par jour pendant 1 561 jours, il faut également admettre que le monde politique n'a pas toujours été à la hauteur des responsabilités écrasantes qu'il aurait dû assumer. Mais comme nous avons su rendre un hommage solennel à certains de nos grands chefs, nous avons rendu à Georges Clemenceau, tout au long de cette année, l'hommage dû à un homme d'État comme notre histoire en compte bien peu.

Enfin la réconciliation avec nos ennemis d'hier n'a cessé d'être réaffirmée dans la silence des nécropoles et au cours d'événements associant la jeunesse des deux pays, sur les bords du Rhin dès 2014, ensuite à Verdun mais aussi en Allemagne, le plus souvent à l'instigation de l'Office franco-allemand de la jeunesse.

Tout cela ne s'est malheureusement pas fait sans polémique comme à Verdun par exemple.

Conformément au 2<sup>e</sup> principe, nous n'avons d'ailleurs pas cessé de rappeler, dans un monde qui n'est malheureusement guère plus stable qu'en 1914, que les acquis de la construction européenne et les valeurs de paix et d'amitié entre les peuples sont les meilleurs garants d'un avenir que nous souhaitons tous porteur d'espérances nouvelles.

En application du 3<sup>e</sup> principe, nous avons contribué, grâce à une démarche pédagogique novatrice portée pour l'essentiel par l'Éducation nationale, à faire comprendre aux jeunes générations comment on avait pu en arriver à un tel dérèglement mondial en quelques semaines puis supporter et s'infliger de telles souffrances pendant plus de quatre ans pour finalement n'en pas tirer les leçons et ne se réconcilier qu'une autre guerre et un demi-siècle plus tard.

Le 4<sup>e</sup> principe lançait une passerelle entre le passé et le présent. L'implication de nos armées dans ces commémorations et de nombreux projets, a permis de souligner que passer d'une armée de conscription à une armée professionnelle n'en rendait pas moins nécessaire la défense de la Nation, la reconnaissance due au soldat et le soutien dû à nos blessés et nos familles endeuillées. La douleur d'une mère, d'une épouse et d'un enfant est tout aussi profonde qu'elle l'était il y a un siècle et nécessite toujours une solidarité et un accompagnement qui ne doivent pas faiblir.

Le 5<sup>e</sup> principe, affirmait le caractère essentiel de l'implication des collectivités territoriales dans notre démarche. Sans elles rien n'eût été possible, et notamment le développement de l'attractivité des territoires dont les cicatrices témoignent encore de la violence des combats. L'itinérance mémorielle du Président de la République dans un contexte par ailleurs difficile, a permis de le souligner avec force.

Comme le précédent, le 6<sup>e</sup> principe, engage plus résolument l'avenir. Tous ces mois durant, nous avons accompagné une évolution progressivement plus culturelle des commémorations. En complément des cérémonies, il nous faut désormais commémorer autrement en privilégiant des modes d'expression aux effets et vertus pédagogiques plus durables : films, pièces de théâtre, spectacles musicaux, œuvres d'art,

---

2. Un s'est suicidé et un a réussi à s'échapper, Vincent Moulia, qui sera finalement réhabilité.

expositions, visites de sites, de musées et mémoriaux, événements sportifs, chemins et jardins de mémoire, livres, bandes dessinées, conférences et colloques, etc.

Enfin toutes les actions entreprises en vertu du 7<sup>e</sup> et dernier principe, ont permis de faire connaître l'état d'une recherche historique particulièrement bouillonnante et de la développer plus encore grâce, notamment, à la numérisation des archives, l'indexation des registres matricule au « Grand mémorial » et la collecte de documents jusqu'alors au secret dans nos familles. Les Archives départementales de l'Hérault y ont pris toute leur part, notamment à travers l'application *Hérault de guerre* pour tablette et portable et sa récente matérialisation dans un très bel ouvrage éponyme.

J'en remercie vivement Madame Desachy et tout le personnel de Pierresvives, comme je remercie tous ceux qui ont porté, à nos côtés, cette belle dynamique mémorielle comme en ont témoigné ces deux jours d'un passionnant colloque.



# Table des matières

<i>Remerciements</i>	7
Michèle VERDELHAN BOURGADE et Sylvie DESACHY <i>Introduction</i>	9
Henry LAURENS <i>1918 et le Proche-Orient</i>	15
<b>I Une mise en mémoire difficile</b>	
Pierre BARRAL <i>Introduction — Une mise en mémoire difficile</i>	23
Gerd KRUMEICH <i>L'impensable défaite de 1918. L'Allemagne déchirée</i>	25
Rainer BENDICK <i>Les sépultures militaires comme lieux d'apprentissage : du deuil individuel à la mise en garde contre l'aveuglement patriotique et nationaliste</i>	35
Raymond HUARD <i>La sortie de guerre dans le Gard, l'émergence de nouveaux défis</i>	53
Maurice GODÉ <i>Stéréotypes sur l'Allemagne et les Allemands</i>	65
<b>II Mise en mémoire scolaire et besoin de renouveau</b>	
Rainer RIEMENSCHNEIDER <i>Mise en mémoire scolaire et besoin de renouveau</i>	93
Rémi DALISSON <i>1918-1925, l'intégration de la « der des der » dans la mémoire scolaire par la commémoration : tourner la page par l'enfance ?</i>	95
Sean LANG <i>L'Espérance des Jeunes</i>	113

Samy MESLI

*Révision des manuels scolaires et coopération en éducation :  
le modèle panaméricain durant l'entre-deux-guerres* 131

Bruno GARNIER

*La première guerre mondiale et la démocratisation de l'École en France : l'union  
sacrée au service de la réforme* 145

### III L'après 1918 : les manuels en grands témoins des changements

Pierre BOUTAN

*Après 1918 : les manuels en grands témoins des changements* 161

Benoît FALAIZE

*D'une guerre à l'autre : les leçons de la guerre dans les manuels  
de l'école élémentaire (1919-1940)* 163

Jean-Pierre CHEVALIER

*Les manuels scolaires français de géographie après 1918,  
à la poursuite d'un monde qui change* 181

Hassan REMAOUN

*La guerre et l'après première guerre mondiale d'après les manuels  
d'histoire en usage au sein de l'École algérienne* 201

### IV Arts et idées en mouvement

Michèle VERDELHAN BOURGADE

*Des ondes de chocs culturelles* 217

Philippe MARTEL

*1918 et les langues régionales* 219

Gilles VIDAL

*De Montauban à Montpellier, le transfert de la Faculté de théologie  
protestante en 1919* 233

Gérard PITHON

*Conflits épistémiques avant et après la Grande Guerre :  
le D<sup>r</sup> Louis Perrier en grand témoin* 251

François AMY DE LA BRETÈQUE

*Le cinéma français de fiction a-t-il vraiment tourné la page  
entre 1918 et 1921 ?* 267

Elrik IRASTORZA

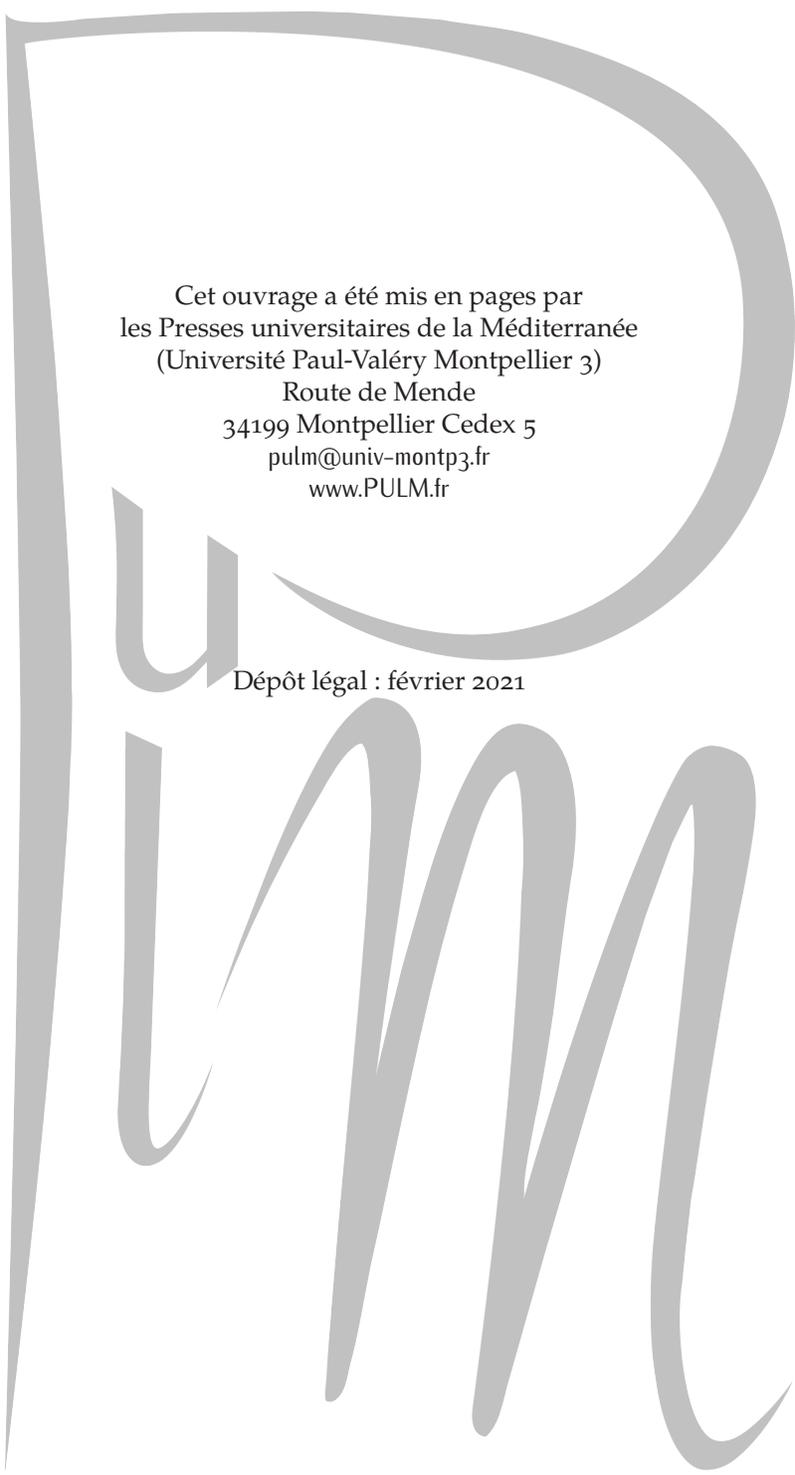
*Postface — Pourquoi commémorer ?* 285

Collection « Histoire et sociétés »

TITRES DÉJÀ PARUS DANS LA MÊME COLLECTION

- Le Languedoc et la mer (XIV<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle). Nouvelle édition*, LOUVIER P., 2020.
- Histoire d'un Juste. Le pasteur Pierre-Charles Toureille dans la France de Vichy*, ZASLOFF T., 2019.
- Ymage de vie. Spéculation et expérimentation dans un traité d'alchimie médiévale*, DUMAS G., 2019.
- Écrire, comprendre et expliquer l'histoire de son temps au XIV<sup>e</sup> siècle. Étude des livres XI à XIII de la Nuova Cronica de Giovanni Villani*, RABOT J., 2018.
- La Côte d'Ivoire et la Grande Guerre*, DOMERGUE-CLOAREC D., 2017.
- Ayso es lo comessamen : écritures et mémoires du Montpellier médiéval*, CHALLET V., 2017.
- Retrouver les paysans. Communauté — pouvoirs — territoires XIII<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles. Mélanges en l'honneur d'Élie Pélaquier*, CASADO P. et ROUSSEAU F., 2017.
- Montpellier et la médecine andalouse au Moyen-Âge. Transfert des textes et des savoirs*, BOSC J.-L., 2016.
- Le discours politique des États de Languedoc à la fin du Moyen Âge (1346-1484)*, QUÉRÉ S., 2016.
- Le rapport à l'autre dans l'ancienne France. Croyances, cultures, identités collectives (XV<sup>e</sup>-XIX<sup>e</sup> siècle)*, FOUILLERON J., 2014.
- Les travailleurs militaires italiens en France pendant la Grande Guerre. « Héros de la pelle et de la truelle » au service de la victoire*, HEYRIÈS H., 2014.
- Coffret Leonardo Bruni Aretino. Lettres familières, tome 1 et 2*, BERNARD-PRADELLE L., 2014.
- Droit, humanisme et culture politique dans l'Italie de la Renaissance*, GILLI P., 2014.
- La vie publique de Sima Guang. Homme d'État et historien chinois du XI<sup>e</sup> siècle*, VERGNAUD J.-F., 2014.
- Pouvoir, mémoire et identité : le premier registre de délibérations communales de Bri-gnoles (1387-1391)*, édition et analyse de GAUDREAU L., 2014.
- Curia. A Social History of a Provençal Criminal Court in the Fourteenth Century*, BEDNARSKY S., 2013.
- Faire sa médecine au XVIII<sup>e</sup> siècle. Recrutement et devenir professionnel des étudiants montpelliérains (1707-1789)*, BERLAN H., 2013.
- Le Languedoc et la mer (XV<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle)*, LOUVIER P., 2012.
- Terroirs et marchés des vins dans un siècle de crises. 1907-2007 en Languedoc et Roussillon*, GAVIGNAUD-FONTAINE G., 2012.

- Sciences du vivant et représentations en Europe (XVIII<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles). Transferts culturels, ordonnancements des savoirs et visions des mondes*, JEANBLANC H., 2011.
- La Bible et la guerre, la non-violence*, MARCONOT J.-M. & TABUCE B., 2011.
- Le Midi viticole au Parlement. Édouard Barthe et les députés du vin de l'Hérault (années 1920-1930)*, BAGNOL J.-M., 2010.
- Le gouvernement pontifical et l'Italie des villes au temps de la théocratie (fin XII<sup>e</sup>-mi-XIV<sup>e</sup> s.)*, GILLI P. & THÉRY J., 2010.
- Le mouvement des ouvriers agricoles mexicains et mexicains-américains au Texas (1966-1986)*, NÉRAUD L., 2009.
- L'Église et les Noirs dans l'audience du Nouveau Royaume de Grenade — XVII<sup>e</sup> siècle*, VIGNAUX H., 2008.
- Les ports dans l'Europe Méditerranéenne — Trafics et circulation, images et représentations, XVI<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles*, DUMOND L., DURAND S. & THOMAS J., 2008.
- Les élites lettrées au Moyen-Âge — Modèles et circulation des savoirs en Méditerranée occidentale (XII<sup>e</sup>-XIV<sup>e</sup> siècles)*, GILLI P., 2008.
- Le lien armée-nation — Historique et perspective*, CASSAGNE A. DE & RUFFET M., 2008.
- Le soldat volontaire en Europe au XX<sup>e</sup> siècle — De l'engagement politique à l'engagement professionnel*, HEYRIÈS H. & MURACCIOLE J.-F., 2007.
- Villageois sans agriculture! — Observations sur les mutations rurales de notre temps*, GAVIGNAUD-FONTAINE G., 2007.
- Mélanges Michel Péronnet — L'Église*, FOUILLERON J. & MICHEL H., 2007.
- Esclavage et rébellion — La construction sociale des Noirs et des Mulâtres (Nouvelle Grenade — XVII<sup>e</sup> siècle)*, VIGNAUX H., 2007.
- Mélanges en l'honneur du Professeur Roland Andréani — Presse, politique, culture et société du XVIII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle (France-Languedoc)*, JACOUTY J.-F., 2007.
- L'épreuve de la bataille 1700-1714*, MALFOY-NOËL D., 2007.
- Côte d'Ivoire 1993-2003 — Autopsie d'une déchirure*, BAYLE B. & DOMERGUE-CLOAREC D., 2007.



Cet ouvrage a été mis en pages par  
les Presses universitaires de la Méditerranée  
(Université Paul-Valéry Montpellier 3)  
Route de Mende  
34199 Montpellier Cedex 5  
[pulm@univ-montp3.fr](mailto:pulm@univ-montp3.fr)  
[www.PULM.fr](http://www.PULM.fr)

Dépôt légal : février 2021



**1918,** fin de la première guerre mondiale : on tourne une page de malheurs, de destructions, de cataclysmes humains et politiques. Il faut d'abord intégrer dans la mémoire nationale la dureté des combats et le deuil des tués.

Tout en pansant les plaies, on veut croire à un avenir meilleur, de liberté et de paix. Des organisations se créent. Mais dans ce double mouvement, de commémoration et de soif de renouveau, l'école (au sens large) prend une place importante. Le rôle des enfants lors des cérémonies, les contenus des manuels scolaires, les mouvements d'enseignants, contribuent, dans cette période charnière, à assimiler le passé et à préparer l'avenir.

Cette dualité ne se traite toutefois pas de la même manière selon les pays, ou plutôt selon les camps d'affrontement guerrier : si du côté des vainqueurs (ici France, Grande-Bretagne, Canada), vision commémorative et perspective pacifiste peuvent se faire jour, il n'en est pas de même du côté d'une Allemagne qui se sent injustement humiliée.

L'ouvrage traite donc de 1918 (et de la période immédiate qui suit) selon trois fils conducteurs : le côté pivot de la période, la thématique de l'éducation et la diversité internationale.

*Michèle VERDELHAN BOURGADE est professeur émérite en Sciences du langage à l'université Paul-Valéry Montpellier 3.*

*Sylvie DESACHY est directrice des Archives départementales de l'Hérault.*



« Histoire et sociétés »

Presses universitaires de la Méditerranée

[www.PULM.fr](http://www.PULM.fr)

ISSN 2109-6910



31 €