

UNIVERSITE DE LIEGE
FACULTE DE PHILOSOPHIE ET LETTRES
HISTOIRE

**Une Grande Guerre pour un petit pays :
La vision de la guerre 14-18
dans l'enseignement primaire francophone
(1918-1940)
(Première partie)**

Bechet Christophe
Mémoire de Licence en Histoire
Année académique 2001-2002
Relu et corrigé, avril 2007

Nous remercions chaleureusement tous ceux qui ont contribué de près ou de loin à l'élaboration de cet ouvrage : nos trois lecteurs qui ont prêté leur attention à la bonne marche de sa rédaction et tout spécialement Monsieur Balace qui nous a fait bénéficier de sa précieuse documentation ; le personnel de la Bibliothèque royale, toujours disponible pour nous aider dans la recherche des manuels ; et surtout nos parents qui ont supporté depuis le début les bonnes et les mauvaises humeurs de l'étudiant au travail...

Merci maman pour tes bons petits plats, Merci papa pour ta relecture attentive...

Première partie

TABLE DES MATIERES.

Première partie.

Introduction. p.1

Chapitre I : Enseignement et pédagogie durant l'entre-deux-guerres.

A. La « Pédagogisation des masses ». p.6

B. L'école primaire belge jusque 1940.

1. Un sujet d'éternelles querelles politiques. p.8

2. Les statuts juridiques des écoles dans l'entre-deux-guerres, leur règlement et leur programme. p.15

C. Cours scolaire et organisation de l'enseignement. p.20

D. L'« école active » : vers la définition d'une école nouvelle. p.24

1. Les idées de la pédagogie nouvelle. p.25

2. Un mouvement pédagogique international. p.29

3. Les programmes-types de 1897, 1922 et 1936 : vers la rénovation de l'école primaire belge. p.31

4. Les oppositions à la pédagogie nouvelle. p.37

Chapitre II : Le rôle et les valeurs assignés à l'école dans l'entre-deux-guerres.

A. Du rôle éducatif de l'école primaire : la circulaire ministérielle de Jules Destrée. p.42

B. Les grands thèmes de la culture patriotique et leur empreinte dans l'enseignement primaire. p.47

1. La restauration nationale : pour une restauration physique, intellectuelle, sociale, économique et morale de la Belgique. p.52

2. La guerre comme exemple et point de convergence de toutes les matières du programme. p.61
3. La nécessité de se souvenir : anciens combattants, « œuvres de guerre » et commémorations officielles. p.68.
4. La légitimation de la monarchie à travers l'expérience de la guerre et le deuil. p.84
5. Le culte de la Patrie. p.90
 - a. Contenu et rituel.
 - L'amour filial du terroir.
 - Le respect dû aux institutions et aux symboles nationaux.
 - Les chants patriotiques.
 - La place controversée de la religion.
 - L'exaltation du sacrifice au nom de la liberté.
 - b. L'évolution du culte patriotique jusqu'à la veille de la Deuxième Guerre mondiale : 1919-1924 ; 1925-1932 ; 1933-1940. p.100
6. La défense nationale : vers une militarisation de l'enseignement ?
 - a. Cours d'éducation physique et préparation au service militaire. p.106
 - b. Préparation à l'Ecole Royale Militaire : concurrence entre réseaux ? p.115
 - c. L'antimilitarisme socialiste et anarchiste. p.116
7. La germanophobie : le rejet d'un peuple, d'une civilisation, de sa pédagogie et de sa « Kultur ». p.119
8. Le dépassement du problème communautaire : la chasse à toute forme de propagande et la promotion de l'unité face aux dangers futurs. p.130
9. La lutte contre l'instabilité sociale. p.139

C. L'éducation de l'enfant, citoyen du monde.

1. La Société des Nations et la Coopération Intellectuelle. p.143
 - a. La Commission Internationale de Coopération Intellectuelle. p.144
 - b. Le sous-comité d'experts d'enseignement à la jeunesse des buts de la Société des Nations et l'Institut International de Coopération Intellectuelle. p.146
2. Le Comité pour le « désarmement moral ». p.153
3. La réception dans l'enseignement belge de la pédagogie pacifiste. p.157

Chapitre III : L'enseignement de l'histoire.

A. L'Histoire au programme.

1. Modèles gouvernementaux : les programmes-types de 1897, 1922 et 1936. p.171
2. L'enseignement confessionnel : le programme de 1937. p.178

B. La conception de l'histoire dans les revues pédagogiques.

1. *Le Moniteur des Instituteurs Primaires.*
 - a) L'histoire belge revisitée à la lumière de la guerre. p.184
 - b) L'année jubilaire 1929-1930. p.191
 - c) A partir du Plan de 1936 : les interrogations méthodologiques de la revue sur la manière de présenter l'histoire. p.197
2. *La Revue Belge de Pédagogie.*
 - a) Les années 20 et la fête du Centenaire de l'Indépendance : Dieu et Patrie ! p.201
 - b) Les années 30 : un consensus abouti entre l'histoire des hommes et l'histoire des choses. Finalisme et moralisme en histoire compatibles avec la méthode active. p.207
3. *L'Enseignement catholique.* p.212
4. *L'Etincelle.* p.214

C. La fonction patriotique de l'histoire : les influences extérieures à l'enseignement.

1. La création du concept d' « âme belge » : Edmond Picard, Godefroid Kurth et Henri Pirenne. p.217
2. Les autorités ecclésiastiques : la voix dominante du Cardinal Mercier. p.221
3. La politique extérieure du pays. p.223
4. Les milieux nationalistes. p.228

D. L'Histoire comme chantre de la paix.

1. Qu'est-ce que le pacifisme ? p.233
2. Les initiatives pacifistes pour la révision de l'histoire – La question des manuels scolaires. p.236

I. Les Associations internationales.

- a) La Dotation Carnegie pour la Paix Internationale : l'enquête sur les livres scolaires d'après guerre. p.237

• Les conséquences de l'enquête en Belgique.	p.251
• Les conséquences de l'enquête au niveau international	p.256
b) Les Congrès d'éducation morale.	p.258
c) L'Alliance universelle pour l'amitié par les Eglises et la Conférence universelle du Christianisme pratique : les principes de Berne.	p.268
d) Le Comité International des Sciences Historiques.	p.270
e) La Conférence Internationale pour l'Enseignement de l'Histoire – Le rapport Van Kalken.	p.283
f) La Fédération Internationale du Personnel de l'Enseignement Secondaire Public : le Congrès international de l'enseignement secondaire de Genève (1926).	p.294
II. La Société des Nations.	
a) La résolution Casarès.	p.297
• Une procédure de révision de manuel en Belgique.	p.299
b) La déclaration sur l'enseignement de l'histoire.	p.306
III. Les associations nationales.	
a) La Société allemande des professeurs d'histoire.	p.307
b) La Ligue belge de l'enseignement et la Fédération des instituteurs belges.	p.309
3. Conclusion.	p.310

Deuxième Partie.

Chapitre I : Le manuel d'histoire de Belgique.

A. Présentation de la source.

1. La législation gouvernementale.
 - a) Le choix des manuels. p.312
 - b) Le Conseil de perfectionnement de l'enseignement normal et primaire. p.313
 - c) Quelques circulaires et directives relatives aux manuels scolaires. p.315
 - d) Utilisation du manuel. p.318
2. La législation au sein du réseau confessionnel.
 - a) Le choix des manuels. p.319
 - b) Le Conseil central de l'enseignement primaire catholique. p.321
 - c) Utilisation du manuel. p.322
3. La Deuxième Guerre mondiale : la Commission de révision des ouvrages classiques. p.322

B. Présentation des manuels consultés.

1. Manuels publiés dans l'entre-deux-guerres. p.329
2. Manuels contrôlés par la Commission de révision des ouvrages classiques ou édités sous l'occupation. p.357

C. Méthode d'analyse.

1. Que faut-il analyser ? p.367
2. Comment faut-il l'analyser ? p.370

Chapitre II : Analyse des manuels scolaires.

A. La place de la guerre 14-18 dans les manuels scolaires. p.372

1. Le nombre de pages. p.373
2. La couverture, la page de garde, la préface ou la conclusion du manuel contiennent-elles des éléments qui évoquent le conflit ? p.375
3. Les illustrations. p.378
4. La Commission de révision des ouvrages classiques. p.385

B. Les causes de la guerre.

1. Les causes lointaines. p.386

2. Les causes directes.	p.394
3. La Commission de révision des ouvrages classiques.	p.400
C. La violation de la neutralité belge.	p.402
D. La guerre de mouvement.	p.414
E. La bataille de l'Yser.	p.429
F. La longue guerre de tranchées.	p.440
G. La victoire finale.	p.453
H. Le Congo belge.	p.464
I. Le martyre de la population belge sous l'occupation allemande.	p.468
J. L'endurance belge, les grandes et les petites histoires de la guerre 14-18.	p.479
1. Le processus d'héroïsation des manuels.	p.486
• Gabrielle Petit.	
• Le Caporal Trésignies.	
• Edith Cavell et Marie Depage.	
• Le Cardinal Mercier (Le Grand Cardinal).	
• Adolphe Max, le vaillant bourgmestre de Bruxelles.	
• Philippe Baucq.	
• Yvonne Vieselet.	
• L'Atlas.	
2. La Commission de révision des ouvrages classiques.	p.496
3. Conclusion : « Il y avait une fois ! »	p.498
<u>Conclusion.</u>	p.501
<u>Annexes.</u>	I
<u>Table des illustrations.</u>	XLIV
A. LES PERSONNAGES.	
I. La famille royale.	XLIV
II. Les héros militaires belges.	XLVIII
III. Les personnalités étrangères.	LI
IV. Les héros civils belges.	LII
Tableau synthétique des personnages importants de la guerre 14-18.	LV

B. LES EVENEMENTS.

V. La guerre de mouvement.	LVI
VI. La guerre des tranchées.	LX
VII. Les conséquences de l'invasion allemande.	LXIV
VIII. La Victoire.	LXVIII
IX. Le Souvenir.	LXXI
X. Divers.	LXXIII
Image synthétique de la guerre.	LXXIV
 <u>Bibliographie.</u>	 LXXV

INTRODUCTION.

Lorsque nous nous sommes lancé voici maintenant plus d'un an dans la recherche d'un sujet de mémoire, nous n'avions pas véritablement d'idée précise. Nous savions que nos goûts s'accommodaient assez bien de l'histoire des mentalités et des phénomènes ayant trait à l'information des masses. L'enseignement semblait être un sujet répondant à ces critères. Encore fallait-il trouver la période de l'histoire contemporaine durant laquelle la « culture de masse » était la plus saisissable. De prime abord, l'entre-deux-guerres offrait plusieurs avantages. Premièrement, l'instruction obligatoire avait été promulguée en 1914 et elle transformait désormais l'école en un instrument formidable d'éducation du peuple. Deuxièmement, la brochure du ministre des Sciences et des Arts, Jules Destrée, publiée au tout début de l'entre-deux-guerres et intitulée *Du rôle éducatif de l'école primaire*,¹ confirmait une réelle volonté politique d'éducation du peuple. Troisièmement, sans être ni trop longue, ni trop courte, la période qui s'intercale entre les deux guerres mondiales présente une grande unicité, renforcée par les bornes solides des deux conflits mondiaux.

Nous avons donc délimité notre sphère d'étude et il nous restait à déterminer un aspect particulier de l'enseignement à étudier. Celui-ci ne fut pas difficile à trouver. En effet, la période de vingt ans circonscrite par notre étude est véritablement marquée du **sceau de la Grande Guerre**. Les chercheurs St. Audoin-Rouzeau et A. Becker ont d'ailleurs démontré que la « culture de guerre » était un élément primordial pour comprendre les années vingt et trente.² L'historien des mentalités qui aborderait ces deux décennies en faisant abstraction du premier conflit mondial, commettrait non seulement une erreur mais ferait preuve d'un non-sens historique grave.

Afin d'aborder la vision de la Grande Guerre dans l'enseignement, nous avons utilisé principalement trois grandes sources : les revues pédagogiques, la législation et les manuels scolaires. Parmi les manuels scolaires, le manuel d'histoire de Belgique constitue la source essentielle de notre travail. La littérature scolaire belge a cependant déjà fait l'objet de nombreux mémoires au cours de ces dernières années. Signalons au sein de l'Université de

¹ *Du rôle éducatif de l'école primaire tel que définit l'article 21 de la loi organique.*- Bruxelles, Lombaerts, 1921, 47 p. Belgique. Administration de l'enseignement primaire.

² AUDOIN-ROUZEAU (St.) et BECKER (A.), *Violence et consentement : la « culture de guerre » du premier conflit mondial*, dans RIOUX (J.P.), et SIRINELLI (J.-F.) dir., *Pour une histoire culturelle*, Paris, 1997, p.251-271.

Liège les mémoires de Philippe Glaudot sur *L'image de l'histoire de Belgique à travers les manuels de l'enseignement moyen catholique du diocèse de Liège*¹, celui de Guy Cornez sur *La présence belge au Congo vue à travers les manuels scolaires parus en Belgique de 1884 à 1914*² et celui plus récent de Suzanne Ducamp sur *Les valeurs véhiculées par les livres de lecture de la première moitié du XXe siècle*.³ L'Université de Louvain-La-Neuve n'est pas en reste car le mémoire de Sébastien Carpentier sur *La fonction patriotique des manuels d'histoire de l'enseignement primaire dans l'entre-deux-guerres*⁴, celui de Sophie Convent sur *L'image de l'Allemand de la Grande Guerre dans les manuels du secondaire*⁵ et celui de Coralie Snyers sur *La vision de la montée du nazisme dans les manuels de l'enseignement secondaire*⁶ ont tous les trois été réalisés au cours de l'année académique 1998 – 1999.

Sophie Convent écrivait dans la conclusion de son mémoire qu' « un parallèle avec l'enseignement primaire et normal serait une nouvelle piste de recherche. » C'est pourquoi nous avons étudié, à l'instar de Sébastien Carpentier, les manuels francophones destinés à l'enseignement primaire, mais en nous concentrant, tout comme Sophie Convent, sur le phénomène de la guerre 14 – 18. Nous pensons que le manuel d'histoire du degré primaire possède l'avantage, sur celui du secondaire, de présenter une histoire simplifiée voire anecdotique et parfois proche de la légende. L'école primaire de l'entre-deux-guerres s'étant donné comme mission première d'éduquer les élèves autant que de les instruire, le manuel d'histoire de Belgique nous permet d'approcher de très près l'esprit que la société belge désire insuffler à ses enfants, dont la majorité ne dépassera pas la classe terminale de son école de village ou de quartier. Quant au thème de la guerre 14 – 18, l'épisode « le plus intensément belge de notre histoire », il nous offre la possibilité, lui aussi, de cerner « une certaine idée de

¹ GLAUDOT (Philippe), *L'image de l'histoire de Belgique à travers les manuels de l'enseignement moyen catholique du diocèse de Liège*. ULG, mémoire de licence en Histoire, année académique 1982-1983, IV-218 p.

² CORNEZ (Guy), *La présence belge au Congo vue à travers les manuels scolaires parus en Belgique de 1885 à 1914*.- ULG, mémoire de licence en Histoire, année académique 1982-1983, 2 vol.

³ DUCAMP (Suzanne), *Les valeurs véhiculées par l'école primaire belge à travers ses livres de lecture dans la première moitié du XXe siècle*.- ULG, mémoire de licence en Histoire, année académique 1999-2000, 215 p.

⁴ CARPENTIER (Sébastien), *L'histoire écrite à l'encre tricolore. La fonction patriotique des manuels d'histoire de Belgique dans l'entre-deux-guerres (manuels francophones destinés à l'enseignement primaire) : évolution et contexte*.- UCL, mémoire de licence en Histoire, année académique 1998-1999, 2 vol. : 211p. ; 211-418 p.

⁵ CONVENT (Sophie), *L'image des Allemands de la Grande Guerre dans les manuels d'histoire de l'enseignement secondaire francophone en Belgique (1920-1939)*.- UCL, mémoire de licence en Histoire, année académique 1998-1999, 2 vol. : L p. ; 216 p.

⁶ SNYERS (Coralie), *La vision de la montée du nazisme en Allemagne (1919-1933) dans les manuels d'histoire de l'enseignement secondaire belge francophone édités de 1933 à 1998*.- UCL, mémoire de licence en Histoire, année académique 1998-1999, x p. + 233 p.

la Belgique », celle du Roi Albert, de la Reine Elisabeth, du Cardinal Mercier, de Gabrielle Petit et du Caporal Trésignies, révélatrice de l'identité nationale entre 1920 et 1940.

Afin de constituer un éventail de manuels aussi large que possible, nous avons d'abord dépouillé la *Bibliographie de Belgique* de 1919 à 1940. Nous nous sommes ensuite rendu à la Bibliothèque Royale où nous avons trouvé la plupart de nos manuels. Afin d'étoffer notre recueil de sources, nous nous sommes rendu également à Louvain-la-Neuve. Le département de pédagogie de la bibliothèque universitaire renferme une collection de vieux livres scolaires. Nous avons trouvé le reste de nos manuels à la Bibliothèque des Chiroux à Liège.

Selon beaucoup de spécialistes de l'histoire de l'éducation, le manuel est principalement un révélateur efficace des valeurs d'une société donnée à un moment donné : « Ceux qui se penchent sur les manuels d'enseignement et les ouvrages destinés à la jeunesse ne réussissent, trop souvent, qu'à « mettre en évidence » des contenus et des valeurs qui étaient en fait, dès l'origine, évidents à priori pour tout le monde, qu'il s'agisse des auteurs des livres, des maîtres, des parents ou des élèves eux-mêmes. »¹ A notre avis, il faut nuancer quelque peu cette vision et la conception la plus correcte à nos yeux consiste à garder à l'esprit deux interprétations du manuel comme source historique :

- Le manuel scolaire est effectivement le « miroir » de la société et il ne fait que renforcer à l'école des valeurs qui sont déjà contenues dans la vie extra-scolaire de l'élève : « Les manuels ont un effet certain lorsqu'ils sont en accord avec un vécu réel auquel la jeunesse scolaire peut se référer pour donner vie à l'abstraction des textes, lorsque le vécu quotidien et le message du manuel baignent dans le même univers de normes affectives et cognitives. Dans ce cas, les manuels peuvent avoir un effet de renforcement. »²
- Le message transmis par le manuel n'est pas spécifiquement conforme aux valeurs du peuple mais plutôt à celles de ses dirigeants. L'image de la société que présentent les manuels ne serait alors plus une simple description de la réalité, ce serait « une reconstruction qui obéit à des motivations diverses suivant les époques, mais qui ont toutes en commun de montrer davantage ce que la société devrait être que ce qu'elle

¹ CASPARD (P.), *De l'horrible danger d'une analyse superficielle des manuels scolaires*, dans *Histoire de l'éducation*, 1984, n°21, p.69.

² RIEMENSCHNEIDER (Rainer), *La confrontation internationale des manuels. Contribution au problème des rapports entre manuels d'histoire et mémoire collective*, dans MONIOT (Henri), *Enseigner l'histoire, des manuels à la mémoire.*- Berne, Peter Lang, 1984, p.132.

est réellement. »¹ Ainsi Marc Ferro distingue dans son livre *Comment on raconte l'histoire aux enfants du monde entier* deux types d'histoire : « l'histoire populaire », celle que les grands-parents racontent à leurs enfants au coin de la cheminée et « l'histoire institutionnelle » qui règne « parce qu'elle exprime ou légitime une politique, une idéologie, un régime. »²

Qu'en est-il réellement au sein de la Belgique entre 1920 et 1940 ? La représentation de la guerre 14 – 18 dans les manuels d'histoire est-elle le reflet exact de son image dans la mentalité collective belge de l'entre-deux-guerres ? Ou bien la représentation scolaire de la guerre 14 – 18 sert-elle le pouvoir en augmentant le prestige de la monarchie et en constituant un « argument d'autorité » utilisé par les hommes politiques pour renforcer le caractère patriotique des jeunes Belges ? Le dilemme est de taille : comment faire précisément la différence entre ce que les processus éducatifs des manuels tendent à reproduire, et ce qu'ils tendent à changer ? Entre ce qui, en eux, exprime une *educatio perennis* (a-t-on jamais vu, à aucune époque et dans aucune civilisation, des ouvrages pédagogiques préconiser la paresse et l'imprévoyance ?) et ce qui ressortit à des valeurs historiquement et socialement datées et caractérisées ?³

Pour bien faire la part des choses, les analyses de contenu d'ouvrages pédagogiques nécessitent une connaissance fine du contexte total de ces ouvrages. Ce n'est donc pas un hasard si le présent mémoire est construit en deux parties. La première s'attache à cerner au plus près ce « contexte total » dans lequel s'inscrivent les manuels. L'organisation générale de l'école dans l'entre-deux-guerres, ses enjeux politiques, le mouvement pédagogique dans lequel elle s'inscrit sont, à ce titre, des éléments essentiels que nous développons dans le premier chapitre. Le deuxième chapitre détermine à l'aide de la législation et de revues pédagogiques provenant de divers horizons politiques, les grands thèmes de la culture patriotique propre à l'école primaire belge de l'entre-deux-guerres. Le troisième chapitre clôturant notre première partie analyse la conception de l'histoire de Belgique dans le monde de l'enseignement. A l'aide des notions développées dans ces trois premiers chapitres, nous nous efforçons ensuite d'analyser en détail dans la deuxième partie de ce mémoire, le discours historique relatif à la Première Guerre mondiale. La définition précise du contexte général

¹ CHOPPIN (A.), *Les manuels scolaires: histoire et actualité.*- Paris, Hachette, 1992, p.166-167.

² FERRO (Marc), *Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde entier*, Paris, 1981, p.298.

³ CASPARD (P.), *De l'horrible danger d'une analyse superficielle des manuels scolaires*, dans *Histoire de l'éducation*, 1984, n°21, p.70.

nous a permis de nous poser une multitude de questions qui ont guidé l'analyse de nos manuels :

- Les auteurs font-ils preuve d'une totale impartialité dans leur discours ? N'y mêlent-ils pas une abondance de sentiments patriotiques qui viennent fausser la réalité historique ?
- La propagande de guerre a-t-elle influencé le discours pédagogique ?
- La haine de l' « Allemand » est-elle présente au sein de l'enseignement primaire ?
- Les manuels d'histoire francophones abordent-t-ils la délicate question du « frontisme » et de la collaboration flamande ?
- La guerre est-elle condamnée comme une entreprise horrible ou au contraire magnifiée pour l'héroïsme qu'elle a suscité au sein de la population belge ?
- La Société des Nations a-t-elle influencé la manière de raconter la guerre dans la littérature scolaire ?
- La guerre est-elle utilisée dans la littérature scolaire pour renforcer le patriotisme et la légitimité de la famille royale ?
- Quel est l'idéal type du héros belge de l'entre-deux-guerres ?

En répondant à toutes ces questions, nous espérons avoir été en mesure d'apporter une réponse aux trois grandes interrogations qui sont la raison d'être du présent mémoire : Existe-t-il un mythe belge de la guerre 14 – 18 ? L'école primaire a-t-elle contribué à renforcer ce mythe ou à le nuancer ? Le héros de la guerre 14 – 18 a-t-il été dans les années vingt et trente le principal modèle pédagogique dont les enseignants se sont inspirés pour façonner l'éducation de leurs élèves ?

Verviers, août 2002.

Chapitre I : Enseignement et pédagogie **durant l'entre-deux-guerres .**

L'objectif du présent chapitre n'est pas de retracer de manière exhaustive les détails de l'histoire de l'enseignement mais de dresser le panorama général dans lequel s'inscrit notre sujet. L'organisation de l'enseignement de l'histoire, les polémiques dont cet enseignement est l'objet, de même que la manière dont l'histoire de la guerre 14 – 18 est enseignée, ne sauraient être totalement comprises sans un bref rappel du contexte historique et institutionnel dans lequel elles s'inscrivent : début de l'instruction obligatoire, querelles traditionnelles entre catholiques et partisans de l'enseignement officiel, cadre institutionnel complexe, évolution des méthodes pédagogiques et de la conception de l'éducation transparaissant notamment dans les programmes gouvernementaux.

A. La « pédagogisation des masses ».

On aurait tort de penser qu'il faut attendre la loi sur l'instruction obligatoire de 1914 pour assister à une explosion de la scolarisation au sein de notre pays. En effet, si la révolution belge a été déclenchée par une émeute ouvrière, ses prolongements sont frappés du sceau de la classe moyenne intellectuelle, principalement de tendance libérale. La Constitution de 1830, fidèle au courant de pensée de l'époque, garantit les principales libertés. L'article 17 de la loi fondamentale institutionnalise ainsi la liberté d'enseignement et annonce l'adoption d'une loi organique de l'enseignement public. En 1842, la première loi organique de l'enseignement primaire marque le début d'une croissance continue, tout au long du XIXe siècle, de la population scolaire. La comparaison entre les degrés de scolarisation de 1846 et de 1866 est éloquente : en 1846, les élèves inscrits dans les trois premiers degrés des écoles primaires représentaient 50 % des jeunes belges âgés de six à douze ans. En 1866, ce pourcentage était passé à 94,75 % ! La scolarisation spontanée est donc un phénomène qui a atteint très tôt notre pays.¹ Les taux d'alphabétisation que nous possédons révèlent la même courbe ascendante : en 1866, 47 % de la population totale savaient lire et écrire ; en 1910, ils étaient 75 %. A la veille de la Première Guerre mondiale, le processus d'alphabétisation de

¹ DEPAEPE (Marc), DE VROEDE (Maurice), MINTEN (Luc) et SIMON (Frank), *L'enseignement primaire en Belgique*, dans GROOTAERS (Dominique), *Histoire de l'enseignement en Belgique*.- Bruxelles, CRISP, 1998, p.111.

notre pays était pratiquement achevé. M. de Vroede émet cependant des doutes quant à l'élévation réelle du niveau intellectuel des masses populaires : « A cet égard, la fréquentation irrégulière et interrompue précocement a exercé une influence négative. »¹

En 1914, c'est donc moins un problème de faible scolarisation qui justifie la loi sur l'instruction obligatoire qu'un problème de régularité de la fréquentation scolaire. Il n'est pas rare, en effet, qu'un élève s'absente pour des raisons qui provoqueraient de nos jours l'ire des instituteurs les plus compréhensifs : « je devais aider mon père à rentrer les foins, m'sieur. »² La différence entre la population scolaire réelle pendant les mois d'été et d'hiver est fort préoccupante, surtout à la campagne au moment de la fenaison ou des moissons.³

La loi sur l'instruction obligatoire du 19 mai 1914 vient entre autres remédier à ces problèmes d'absentéisme saisonnier qui font le malheur des instituteurs :

« Loi organique de l'enseignement primaire »

*Instruction obligatoire : - **article premier** : Les chefs de famille sont tenus de faire donner ou de donner à leurs enfants une instruction primaire convenable conformément aux dispositions de la présente loi.*

Ils s'acquittent de cette obligation ;

- 1. En faisant instruire leurs enfants dans une école publique ou privée du degré primaire ou moyen ;*
- 2. En les faisant instruire à domicile (...). »⁴*

Cette obligation s'étend sur une période de huit ans et s'applique aux enfants de six à quatorze ans. Elle est suspendue lorsqu'il n'y a pas d'école dans un rayon de quatre kilomètres, lorsque les parents y opposent des griefs de conscience ou lorsque l'enfant est atteint d'infirmités physiques ou intellectuelles entraînant l'incapacité de toute fréquentation scolaire.⁵

Cette loi est appliquée à partir du 1^{er} février 1917 sans pour autant éradiquer complètement le « syndrome de l'école buissonnière ». C'est pourquoi elle est renforcée par

¹ DE VROEDE (Maurice), *Extension de l'enseignement (1842-1918)*, dans *L'école primaire en Belgique depuis le moyen âge. 10 octobre 1986 - 11 janvier 1987*, Galerie C.G.E.R.- Bruxelles, R. Reyns, 1986, p.83.

² FOULON (Roger), *Le maître d'école*.- Bruxelles, Paul Legrain, 1976.

³ DE VROEDE (Maurice), *op. cit.*, p.74.

⁴ BAUWENS (Léon), *Manuel de législation scolaire : législation, commentaire, arrêtés organiques*. 11^e édition.- Bruxelles, L'Édition universelle, 1940, p.7.

⁵ *Idem*, p.7-8. Notons que c'est dans l'entre-deux-guerres qu'apparaîtront les premiers établissements spécialisés pour enfants souffrant d'incapacités physiques ou intellectuelles.

une loi du 18 octobre 1921.¹ A partir de 1921, sauf exception, la majorité des enfants belges âgés de six à quatorze ans use ses fonds de culotte sur les bancs de l'école. Pour reprendre les termes de Frank Simon, la fin de la Première Guerre mondiale ouvre la voie à l'ère de la « pédagogisation » des masses.² Les importantes fonctions sociales que l'école remplit ont tôt fait d'attirer l'attention des hommes politiques sur l'intérêt que présente désormais une école obligatoire et accessible à tous. C'est la raison pour laquelle, malgré la concurrence montante de la presse spécialisée (revues pour jeunes) et surtout de la radio et du cinéma, l'école reste dans l'entre-deux-guerres un instrument idéologique important et une source de conflits politiques, quoique l'enseignement constitue moins la « pomme de discorde » qu'il a pu être tout au long du XIXe siècle.³

B. L'école primaire jusque 1940.

1) Un sujet d'éternelles querelles politiques.

La loi sur l'enseignement primaire du 23 septembre 1842, dite « loi Nothomb », symbolise bien l'unionisme dans les premières années de notre indépendance. Elle satisfait autant les libéraux que les catholiques : les premiers parce que la loi entérine la notion d'organisation de l'enseignement par le pouvoir public, les deuxièmes parce que le caractère confessionnel de l'enseignement est reconnu. La politique unioniste et pragmatique pratiquée par les catholiques et les libéraux durant cette période ne doit cependant pas faire oublier les différences qui les opposaient. Les libéraux sont plutôt partisans d'une politique scolaire fortement centralisée aux mains des pouvoirs publics, sur le modèle de la France révolutionnaire. Au contraire, la décentralisation est défendue par les catholiques, qui voient d'un mauvais œil des pratiques rappelant le souvenir douloureux de la tutelle orangiste sur les écoles confessionnelles. La loi de 1842 constitue le premier mais aussi le dernier compromis entre les deux frères ennemis. Elle est importante car elle détermine d'ores et déjà « l'arène » des combats futurs.⁴

¹ DE VROEDE (Maurice), *Une approche nouvelle et ses problèmes*, dans *L'école primaire en Belgique depuis le moyen âge. 10 octobre 1986 - 11 janvier 1987*, Galerie C.G.E.R.- Bruxelles, R. Reyns, 1986, p.29.

² SIMON (Frank), *La « pédagogisation » des masses*, dans GOBYN (Ronny) et SPRIET (Winston) eds., *Les années 30 en Belgique, la séduction des masses.*- Ludion, 1994, p.178-195.

³ *Idem*, p.184.

⁴ DEPAEPE (Marc), DE VROEDE (Maurice), MINTEN (Luc) et SIMON (Frank), *L'enseignement primaire en Belgique, ... op.cit.*, p.132.

Selon cette première loi organique de l'enseignement, toutes les communes doivent disposer d'une école primaire et par conséquent en créer une s'il n'en existe pas (vœu des libéraux). Cependant, si des écoles privées existent déjà dans leur circonscription, les conseils communaux peuvent choisir d'adopter une ou plusieurs d'entre elles. Ces établissements bénéficient alors de subsides mais sont en contrepartie soumis à un contrôle de la part de l'autorité politique. Dans ce cas, là où les établissements libres sont suffisants pour répondre à la demande en matière d'enseignement primaire, la commune est par conséquent dispensée de créer une école communale (vœu des catholiques). Parmi les matières obligatoires au programme de toutes les écoles primaires figure la religion. Privilège important au sein d'un enseignement profondément ancré dans le catholicisme : l'Eglise catholique romaine, au même titre que le Synode protestant ou le Consistoire israélite, avait le droit d'inspecter l'enseignement de la religion et de la morale à condition que celui-ci soit suivi par une majorité d'élèves de sa confession respective. C'était traduire dans la loi deux principes fondamentaux défendus par les milieux catholiques, primo, le rôle supplétif de l'école publique par rapport à l'initiative privée et secundo, le fondement religieux de toute éducation quel que soit le réseau. Cette loi que l'on pourrait qualifier d'« unioniste » nourrira en définitive le clivage entre catholiques et libéraux.¹

Le Gouvernement libéral Frère-Orban – Van Humbeeck est le premier à comprendre un ministre de l'Instruction publique, en l'occurrence P. Van Humbeeck. La deuxième loi organique de l'enseignement primaire est la loi Van Humbeeck du 1^{er} juillet 1879, qualifiée par les catholiques de « loi de malheur » car elle prévoit pour chaque commune l'obligation d'avoir une école publique (« officielle »), laïque et neutre tout en interdisant l'adoption d'une école libre, l'obligation pour chaque élève de suivre le cours de morale tandis que la religion est reléguée au rang de matière facultative, enfin l'obligation pour les instituteurs de suivre leur formation dans les écoles normales de l'Etat, seules habilitées à octroyer le diplôme adéquat pour enseigner. La « guerre scolaire » est ouverte avec les conséquences que l'on connaît : annonce par les évêques, le 18 juin 1879, que l'établissement d'une école catholique dans chaque paroisse préservera les enfants « de la souillure des écoles officielles », refus de la hiérarchie catholique de participer aux fêtes du Cinquantenaire de l'Indépendance et rupture diplomatique de la Belgique avec Rome.² Parmi les dignitaires ecclésiastiques,

¹ *Ibidem.*

² MABILLE (X.), *Histoire politique de la Belgique. Facteurs et acteurs de changement.*- Bruxelles, CRISP, 1997, p.151-152.

nombreux sont ceux qui accusent désormais les écoles de l'Etat d'être des « écoles sans Dieu ».¹

Les élections législatives du 10 juin 1884 consacrent la victoire des catholiques. Ceux-ci resteront au pouvoir pendant trente ans ! Après ce retour en force des cléricaux sur le devant de la scène politique belge, les relations diplomatiques sont reprises avec le Vatican et la troisième loi organique de l'enseignement primaire est votée. Rompant avec la politique centralisatrice de la loi Van Humbeek, elle laisse le choix aux communes entre l'adoption d'une école privée et/ou le maintien d'une école communale.² En effet, la loi précise bien dans son article premier que chaque commune doit avoir une école communale établie dans un local convenable. Elle précise néanmoins que chaque commune est libre également d'adopter une ou plusieurs écoles privées. Dans ce cas, elle peut être dispensée d'établir ou de maintenir une école communale. Toutefois, cette dispense ne peut être accordée si un nombre de chefs de famille ayant ensemble au moins vingt enfants d'âge scolaire, réclament la création ou le maintien d'une école communale. Les communes sont désormais seules chargées du financement de l'enseignement et leurs prérogatives s'étendent jusqu'aux salaires des instituteurs. Conséquences pratiques de cette plus grande autonomie : 877 écoles primaires communales, 228 écoles maternelles et 1079 écoles communales seront supprimées. Dans les communes où le conseil communal est dominé par les catholiques, les instituteurs voient leur salaire baisser drastiquement tandis que certains membres du personnel enseignant sont mis « en disponibilité ». La loi met aussi un terme à la situation privilégiée des instituteurs diplômés dans les écoles de l'Etat en renversant la vapeur en faveur des diplômés des écoles normales libres : ceux-ci peuvent être également nommés dans les écoles communales. Ainsi, en fonction de la composition des conseils communaux, les communes ont nommé tantôt des porteurs d'un diplôme de l'enseignement libre, tantôt des porteurs d'un diplôme de l'enseignement officiel.³ En définitive, cette loi ne touche pas seulement l'enseignement primaire mais aussi l'enseignement secondaire. Un « numerus clausus » a été instauré qui fixe le nombre des établissements officiels : sont autorisés au maximum vingt athénées, cent écoles moyennes pour garçons et cinquante écoles moyennes pour filles.

¹ DEPAEPE (Marc), DE VROEDE (Maurice), MINTEN (Luc) et SIMON (Frank), *op. cit.*, p.136 d'après LORY (J.), *La résistance des catholiques belges à la « loi de malheur », 1879-1884*, dans la *Revue du Nord*, vol. LXVII, 1985, p.729-747.

² MABILLE (Xavier), *op. cit.*, p.183-184.

³ DEPAEPE (Marc), DE VROEDE (Maurice), MINTEN (Luc) et SIMON (Frank), *op. cit.*, p.138-139.

Le vote de la loi donne lieu à des grincements de dents dans les milieux anticléricaux et le 7 septembre 1884, de violents affrontements ont lieu dans les rues de Bruxelles. Le succès des libéraux aux élections communales d'octobre est en partie dû aux remous provoqués par cette nouvelle loi scolaire. Les conséquences politiques sont importantes car le ministre de la Justice (Charles Woeste) et le ministre de l'Intérieur (V. Jacobs) démissionnent, suite notamment à l'intervention de Léopold II qui estimait : « qu'il fallait tenir compte de l'opinion que le pays venait d'exprimer ».¹

La loi du 15 septembre 1895 diminue quelque peu l'autonomie des communes. Le principal changement par rapport à 1884 est que le Ministère de l'Intérieur et de l'Instruction doit désormais consacrer une partie de son budget au fonctionnement des écoles. Ce montant doit être partagé entre les écoles communales, les écoles adoptées et « les écoles privées, non adoptées, réunissant les conditions légales d'adoption. » La loi du 15 septembre 1895 vient donc renforcer un peu plus la présence des écoles libres au sein des communes. En effet, certaines communes libérales des agglomérations urbaines refusaient de subventionner les établissements catholiques. Grâce à la loi de 1895, le recours à la « cagnotte gouvernementale » peut constituer pour les écoles libres en difficulté, une roue de secours très utile.

Le projet de loi déposé par le Gouvernement Schollaert en mars 1911 provoque sa démission. Ce projet prévoyait notamment que les subsides des écoles seraient calculés au pro rata de « bons scolaires » que les parents recevraient chaque année et remettraient à l'école de leur choix. Ce système, malsain dans ses principes, risquait d'ouvrir la voie à une concurrence effrénée entre les écoles pour accrocher des élèves qui leur permettraient de toucher des subsides et il est rejeté. Son successeur, Prosper Poulet, reprend les lignes de force du projet de loi tout en éliminant les dispositions concernant les bons scolaires. En augmentant les subsides à toutes les écoles (quelle que soit la catégorie à laquelle elles appartiennent), il réalise la gratuité de l'enseignement.² La promulgation de la loi Poulet le 19 mai 1914 est un des moments clefs dans l'histoire de l'enseignement belge car elle instaure l'instruction obligatoire jusqu'à quatorze ans. L'intention de Prosper Poulet est, par cette limite d'âge, de généraliser le quatrième degré qui est loin d'être suivi par tous les élèves,

¹ J. Malou à la Chambre le 18 novembre 1884, *Annales parlementaires*, session ordinaire 1884-1885, p.10. Cité d'après MABILLE (Xavier), *op.cit.*, p.184

² DEPAEPE (Marc), DE VROEDE (Maurice), MINTEN (Luc) et SIMON (Frank), *op. cit.*, p.140-141.

beaucoup quittant l'école après leur douzième année, c'est-à-dire dès la fin du troisième degré primaire. Cette loi sur l'instruction obligatoire ne fait cependant pas l'unanimité au sein du monde politique. Elle est surtout le cheval de bataille des libéraux radicaux qui estiment, à partir de considérations démocratiques, que « sans l'instruction obligatoire, la liberté d'enseignement n'est plus la liberté d'enseignement, c'est la liberté de l'ignorance. »¹ Comme ils associent cette obligation à la revendication d'un enseignement public, laïque et neutre, ils suscitent l'opposition des catholiques. Aux yeux de ces derniers, instruction obligatoire rime décidément trop avec centralisation de l'éducation aux mains de l'Etat. Les catholiques redoutent aussi que le Gouvernement change de majorité et que les subsides alloués aux écoles confessionnelles soient supprimés à la faveur d'une éducation anticléricale, ce qui transformerait la loi sur l'instruction obligatoire en obligation pour les jeunes catholiques de fréquenter une « école athée ». ² Notons qu'il existe aussi dans les milieux conservateurs, la traditionnelle conception de l'éducation assurée par le chef de famille à laquelle une instruction obligatoire « institutionnalisée » risquerait de porter ombrage. La loi devient ainsi l'objet de marchandages politiques et ce n'est qu'après bien des débats qu'elle finit par passer, en échange notamment de subventions accrues à l'enseignement libre. ³

A partir du 1919, la vie politique belge est profondément transformée par deux innovations : le suffrage universel et la représentation proportionnelle. Alors que la Belgique avait été, avant guerre, dirigée pendant trente ans par des gouvernements homogènes catholiques, à présent la représentation proportionnelle empêche tout parti (sauf en cas de majorité absolue) d'obtenir la majorité dans les deux Chambres. Les partis sont obligés de s'allier à deux ou à trois pour obtenir une assise parlementaire suffisante. ⁴ Ces premiers exercices d'équilibre politique, tentant de maintenir le statu quo notamment en matière d'enseignement, sont à l'origine d'une période de relative trêve idéologique. Cette période permet aux catholiques, présents dans tous les gouvernements, de « remporter » certains succès en matière financière tandis que les socialistes et surtout les libéraux se partagent le portefeuille du Ministère des Sciences et des Arts (qui deviendra le Ministère de l'Instruction

¹ VAN SANTBERGEN (R.), *Les enseignements gardien, primaire, moyen et normal (XIX et XXe siècles). Survol wallon de figures, d'idées, de faits et de tendances*, dans *La Wallonie, le pays et les hommes*, t. IV.- Bruxelles, La Renaissance du livre, 1981, p.290.

² WYNANTS (Paul) et PARET (Martine), *Ecoles et clivages aux XIXe et XXe siècles*, dans GROOTAERS (Dominique), *Histoire de l'enseignement en Belgique*.- Bruxelles, CRISP, 1998, p.60.

³ *Ibidem*.

⁴ MABILLE (Xavier), *op.cit.*, p.227.

publique en 1932).¹ La loi du 19 novembre 1919 instaure l'égalité des traitements de base à tous les instituteurs. Une telle disposition permet d'améliorer substantiellement le salaire des instituteurs appartenant au réseau libre.² Marchandage politique oblige, Jules Destrée reçoit, au printemps 1921, en échange de cette loi, l'assentiment de l'épiscopat belge pour orienter l'enseignement dans un sens civique.³

L'enseignement connaît donc une période d'apaisement durant l'entre-deux-guerres. La période de 1921-1937 se caractérise par un immobilisme qui convient bien aux catholiques ; il leur permet de consolider leur position car le « *numerus clausus* » bloquant l'expansion du réseau moyen sera maintenu jusqu'en 1934. Au cours de cette période, le glissement de la population scolaire du réseau public vers le libre s'opère avec des disparités importantes suivant les régions : « En 1920, les écoles communales comptaient, pour tout le pays, 54% de la population des élèves, contre 48% en 1940. En 1937, elles étaient tombées pour la première fois en-dessous de la barre des 50%. Sur le plan régional, les proportions étaient toutefois différentes mais l'évolution parallèle. De 1920 à 1940, les écoles adoptées et adoptables passent de 61 à 64 % d'enfants scolarisables dans les provinces flamandes, de 31 à 35 % en Wallonie et de 38 à 40% dans le Brabant. »⁴

Afin de neutraliser les tensions, nos hommes politiques font usage de ruses de Sioux. Si le portefeuille du Ministère des Sciences et des Arts (puis de l'Instruction publique à partir de 1932) est toujours confié à un laïc, le choix de ce ministre doit « agréer » les catholiques. La rencontre du nouveau ministre avec un représentant de l'épiscopat est de rigueur. Quant à la gestion de son cabinet, elle est étroitement surveillée par un « œil de Malines ». L'enseignement agricole et l'enseignement technique relèvent respectivement du ministre de l'Industrie et de celui Travail ; ainsi, aucun parti ne détient à lui tout seul le secteur de l'enseignement. Le Premier ministre a le droit de regard sur toutes les décisions importantes tandis que les dépenses élevées sont soumises au département des Finances, tenu par un catholique, puis au Comité du Trésor. Enfin, les dossiers les plus brûlants sont systématiquement « encommissionnés » ce qui évite tout débat au Parlement.⁵

¹ SIMON (Franck), *op.cit.*, p.184

² WYNANTS (Paul) et PARET (Martine), *op. cit.*, p.33.

³ DEPAEPE (Marc), DE VROEDE (Maurice), MINTEN (Luc) et SIMON (Frank), *op. cit.*, p.143. Voir à ce propos : Royaume de Belgique, Ministère des Sciences et des Arts, *Du rôle éducatif de l'école primaire, tel que définit l'article 21 de la loi organique.*- Bruxelles, Lombaerts, 1921.

⁴ DE VROEDE (Maurice), *Une approche nouvelle et ses problèmes*, *op.cit.*, p.32.

⁵ WYNANTS (Paul) et PARET (Martine), *op. cit.*, p.34.

Les élections de 1932 ont bien failli rompre cette « belle harmonie » et déclencher à nouveau la guerre scolaire. Alors qu'après guerre, le Parti Ouvrier Belge (POB) considérait la religion comme une affaire privée et n'était, par conséquent, pas foncièrement hostile aux subsides accordés aux écoles libres, le point de vue socialiste se radicalise progressivement sous l'influence de la *Centrale du Personnel Enseignant Socialiste*. Le Congrès du parti qui se tient en novembre 1931 se déclare hostile à toute forme de subside par l'Etat à l'enseignement libre. Les libéraux camperont sur les mêmes positions que les socialistes un an plus tard, à l'occasion de leur congrès de 1932.¹ La campagne électorale pour les élections de 1932 se fait donc sur fond de débat scolaire. Les catholiques, qui ont placé leur campagne sous le signe de l' « âme de l'enfant » remportent les élections et empêchent les velléités socialistes et libérales de se réaliser.² Hormis cette « incartade de 1932 », nos élus restent cependant fidèles à leur politique de compromis et de marchandage : en 1937, sont adoptées les lois Marck, Messiaen et Vanderpoorten. La première réalise l'égalité des droits de pension au bénéfice des enseignants des écoles primaires libres ; les deux autres portent sur l'extension de l'enseignement officiel.³

De l' « union sacrée » constituée juste après la guerre, jusqu'à l'adoption des lois Marck, Messiaen et Vanderpoorten, les querelles concernant l'enseignement apparaissent manifestement beaucoup moins aiguës qu'avant la Grande Guerre. Cependant cet apaisement dans la sphère publique ne doit pas faire oublier les profonds clivages de la société belge qui ont durablement façonné les mentalités. La « guerre scolaire » du siècle passé a marqué à jamais les esprits et il n'est pas rare de découvrir encore, au fil des revues pédagogiques de l'entre-deux-guerres, des stéréotypes issus directement du XIXe siècle. Pour le curé de village, l'école neutre restera toujours une école suspecte et pour l'instituteur socialiste, l'enseignement confessionnel sera éternellement synonyme d'endoctrinement.

¹ DE VROEDE (Maurice), *Une approche nouvelle et ses problèmes*, op.cit., p.30.

² SIMON (Franck), *op. cit.*, p.184.

³ *Idem*, p.184-185.

2) Les statuts juridiques des écoles dans l'entre-deux-guerres, leur règlement et leur programme.

Le jeune Belge âgé de six ans, s'il n'en est pas dispensé pour cause de handicap ou s'il ne bénéficie pas déjà d'une instruction à domicile dûment reconnue par le législateur, s'inscrit donc obligatoirement au sortir de la Première Guerre mondiale dans une école primaire de son choix. Il n'est pas inutile, dans le dédale des lois promulguées depuis 1830, de faire le point sur les différents statuts juridiques des écoles existantes et sur le vocabulaire utilisé pour les désigner. Il est d'usage, lorsqu'on présente l'histoire de l'enseignement belge, d'insister essentiellement sur la distinction entre « **réseau officiel** » et « **réseau libre** », en pensant épuiser ainsi par ces termes l'ensemble de la réalité scolaire de notre pays. De même, guidé par les réalités contemporaines, on pense généralement que « **réseau officiel** » rime automatiquement avec enseignement « **neutre** » ou « **non-confessionnel** », tandis qu'on associe invariablement « **réseau libre** » avec « **enseignement confessionnel** ». En opérant de tels raccourcis, on ne commet pas d'erreurs grossières car la réalité est effectivement plus ou moins conforme à cette présentation. Toutefois, outre le fait que la séparation en réseaux « confessionnel » et « non-confessionnel » n'ait été entérinée *de jure* qu'à partir du Pacte scolaire de 1959 ¹, la simple séparation entre « réseau libre » et « réseau officiel » ne permet pas non plus de discerner complètement les subtilités du monde scolaire de l'entre-deux-guerres. En réalité les rebondissements législatifs survenus au cours du XIXe siècle que nous avons exposés ci-dessus ont réparti les établissements d'enseignement fondamental en quatre grandes catégories dont les statuts et règlements diffèrent sensiblement :

1. Les écoles **communales** créées directement par les communes entrent dans la catégorie « **enseignement officiel** ». Elles sont *dirigées* par les conseils communaux. Par « direction » nous entendons ici toutes les mesures qui sont constitutives de l'organisme scolaire et qui en règlent le fonctionnement : création ou suppression d'écoles et de classes, détermination du règlement et du programme scolaires, nomination du personnel enseignant, fixation des traitements, application des peines

¹ Durant l'entre-deux-guerres, les élèves exemptés du cours de religion sur demande des parents allaient généralement à l'étude et l'introduction d'un cours de morale laïque n'a été introduite que progressivement dans l'enseignement officiel. Le Pacte scolaire de 1959 a consacré pour la première fois l'existence de « cours philosophiques » distincts et l'obligation pour les parents inscrivant leurs enfants dans des écoles non confessionnelles de choisir en début d'année scolaire le « cours philosophique » de leur choix.

disciplinaires, vote du budget des dépenses et des recettes, etc.¹ Attention, une école communale n'est pas nécessairement « **neutre** » au sens où nous l'entendons aujourd'hui. Le conseil communal dispose toujours de cette liberté de donner à son enseignement une inflexion **confessionnelle** en adoptant par exemple le programme des autorités religieuses plutôt que le programme-type du Gouvernement ou en engageant des instituteurs issus des écoles normales du réseau catholique.

2. Les écoles **adoptées**. Il s'agit d'établissements privés (généralement **confessionnels**) adoptés par les communes, ce qui permet à ces dernières d'être éventuellement dispensées de la création d'une école communale. La loi ne donne aux conseils communaux aucune autorité directe sur les écoles qu'ils ont adoptées. Ainsi, le choix du personnel enseignant appartient exclusivement à la direction de l'école. La commune n'exerce pas même un droit de surveillance proprement dit sur ces institutions : ce droit est réservé à l'inspection de l'Etat. Mais rien n'empêche le conseil communal, d'accord avec la direction scolaire intéressée, d'introduire dans le contrat d'adoption telles clauses imposant à l'école telles conditions déterminées ou donnant à l'autorité locale tels pouvoirs qui ne découlent pas de la loi elle-même.²
3. Les écoles **adoptables**. Il s'agit d'établissements privés (généralement **confessionnels**) non adoptés par les communes mais réunissant néanmoins toutes les conditions d'adoption. Leur conformité avec les règles édictées par le Gouvernement leur permet de bénéficier des subsides gouvernementaux comme le prévoit la loi scolaire de 1895. A l'origine, rien ne les distingue donc des écoles adoptées : les unes et les autres sont l'œuvre de l'initiative privée. Mais, tandis que l'adoption place les écoles qui en sont l'objet dans une certaine dépendance vis-à-vis de la commune qui leur accorde les avantages de l'adoption, les autres conservent une autonomie plus complète et ne sont soumises qu'à un certain contrôle du Gouvernement, en échange des subventions qu'elles reçoivent sur les fonds de l'Etat.³ Les écoles adoptées et adoptables entrent dans la catégorie « **enseignement libre** (subventionné) ». Elles sont en grande majorité des écoles **confessionnelles** mais il existe également dans cette catégorie des écoles « **neutres** » ou « **non-confessionnelles** ». C'est le cas des écoles ayant fondé tout leur enseignement sur la pédagogie active telles les écoles Ovide Decroly ou Célestin Freinet.

¹ BAUWENS (Léon), *Manuel de Législation scolaire, législation, commentaires, arrêtés organiques*. 9^e éd.-Bruxelles, L'édition universelle, 1933, p.51.

² *Idem*, p.49-50.

³ *Idem*, p.50.

4. Les écoles **entièrement libres** non soumises aux règles gouvernementales mais ne bénéficiant d'aucuns subsides. Elles sont majoritairement **confessionnelles** et de moins en moins nombreuses car dépendant entièrement du mécénat privé.

Malgré le combat catholique au XIXe siècle pour la préservation de ce droit fondamental, rares seront en définitive les écoles qui feront le choix de la liberté totale car il est bien plus avantageux financièrement de se plier aux règles suivantes édictées par le Gouvernement, afin de bénéficier des subsides de l'Etat :

- a) L'école doit être établie dans un local convenable.
- b) Sous réserve des situations acquises au 1^{er} janvier 1914, les membres du personnel enseignant devront être Belges. Ils devront être diplômés conformément à des règles bien définies.
- c) Si l'enseignement de la religion fait partie du programme¹, cet enseignement sera donné au commencement ou à la fin des heures de classe. Les enfants dont les parents en font la demande seront dispensés d'y assister.
- d) Le programme de l'enseignement comprendra les matières énumérées à l'article 17 ; à savoir : l'enseignement de la religion et de la morale², la lecture, l'écriture, les éléments du calcul, le système légal des poids et mesures, les éléments de la langue française, flamande ou allemande, selon les besoins des localités, la géographie, l'histoire de Belgique, les éléments du dessin, les notions d'hygiène, le chant et la gymnastique. Elle comprend, de plus, pour les filles, le travail à l'aiguille, l'économie domestique, les travaux de ménage et, dans les communes rurales, des notions d'agriculture et d'horticulture ; pour les garçons, des notions d'agriculture et d'horticulture dans les communes rurales et des notions de sciences naturelles dans les autres communes.
- e) L'école subsidiée doit être soumise au régime de l'inspection de l'Etat. Cela signifie en pratique que les écoles communales, adoptées et adoptables sont soumises à l'inspection.

¹ Nous disons que les conditions légales requises sont les mêmes pour les écoles adoptables que pour les écoles adoptées. Il y a, toutefois, une différence capitale en ce qui concerne le programme des études : alors que le cours de religion et de morale est obligatoire pour les écoles adoptées comme pour les écoles communales, il est absolument facultatif pour les écoles adoptables. BAUWENS (L.), *op.cit.*, p.50

² Dans le système de la loi, l'enseignement de la religion et celui de la morale sont inséparables, c'est-à-dire que la loi ne reconnaît que la morale religieuse, bien entendu dans l'enseignement direct ou didactique. Une circulaire ministérielle du 15 juin 1921 sur le *Rôle éducatif de l'école primaire* systématise en outre une éducation morale pratique qui s'applique à tous les élèves de l'école, indépendamment du cours de religion et de morale stricto sensu. BAUWENS (L.), *op.cit.*, p.55

- f) Le nombre des heures de classe ne pourra être inférieur à vingt par semaine, indépendamment du temps spécialement consacré à l'enseignement de la religion et de la morale ; déduction faite du temps employé au travail à l'aiguille, ce nombre ne pourra être inférieur à seize. Un tableau indiquant l'emploi du temps sera affiché à l'école.
- g) La gratuité. Elle ne s'étend pas nécessairement au don des « fournitures classiques » (manuels, etc.) qui s'adresse avant tout aux familles moins aisées.¹

Dans les écoles communales, le règlement scolaire et le programme des études sont arrêtés par le conseil communal, lequel détermine notamment les conditions d'admission des élèves, l'horaire des cours, les jours de congé et de vacances, le système des punitions et des récompenses, les éventuelles branches facultatives à rajouter aux matières obligatoires définies dans l'article 17 de la loi organique. Néanmoins, pour faciliter la tâche des communes, le Ministère des Sciences et des Arts rédige un « règlement-type » et un « programme-type » en guise de modèles proposés aux conseils communaux. Ces modèles gouvernementaux ne sont toutefois pleinement applicables que pour autant qu'ils aient été formellement adoptés par l'assemblée compétente.² Ce pouvoir de décision appartenant en dernière analyse aux communes ne doit néanmoins pas voiler l'influence à l'égard de celles-ci des modèles promulgués par le Ministère en charge de l'instruction. Conséquence de la représentation proportionnelle et des marchandages politiques désormais nécessaires, le programme-type promulgué par le Gouvernement est susceptible d'inspirer également les pédagogues du réseau libre dans la mesure où ils ne peuvent totalement faire abstraction des innovations introduites dans le réseau officiel, et ce afin de conserver une certaine homogénéité des programmes à l'échelon national. En d'autres termes, les directives gouvernementales finissent toujours bien par établir leur empreinte sur l'ensemble du monde éducatif, même si elles le font parfois avec quelques années de retard.

Dans les écoles adoptées et adoptables, ce sont les chefs d'établissement qui disposent des prérogatives inhérentes au droit de direction, parmi lesquelles figure la définition du programme.³ Lorsqu'elles sont confessionnelles – ce qui est le cas pour la majorité d'entre elles – ces écoles doivent tenir compte des programmes et directives émanant des autorités

¹ *Idem*, p.13-15 et p.42-43.

² *Idem*, p.52-53.

³ *Ibidem*

catholiques, soucieuses elles aussi de garantir une certaine unicité d'esprit dans les écoles de leur très dense réseau. Dans un objectif de rationalisation, a été créé au sein du pilier scolaire catholique, un *Conseil central de l'enseignement primaire catholique*. Il est un peu l'équivalent, pour l'enseignement confessionnel, du *Conseil de perfectionnement de l'enseignement primaire* (organe consultatif au sein du Ministère des Sciences et des Arts). Le *Conseil central de l'enseignement primaire catholique* est placé sous la direction de « Son Eminence le Cardinal Archevêque et de Leurs Excellences les Evêques ». Il se compose de délégués ecclésiastiques et laïcs nommés par les évêques. Il est chargé :

1. de s'occuper de toutes les questions relatives à l'enseignement libre (c'est-à-dire ici « confessionnel ») (primaire et gardien) ;
2. de défendre auprès du ministre de l'Instruction publique les intérêts de l'enseignement libre subsidié.

Toutes les requêtes des comités scolaires et des directions d'école peuvent s'adresser à lui car il joue le rôle d'intermédiaire avec le Ministère de l'Instruction publique. *Le Conseil central de l'enseignement primaire catholique*, présidé jusqu'en 1938 par M. Paul Hanquet, s'est également doté de sa propre maison d'édition. La publication de nombreux ouvrages classiques sous les auspices des *Editions du Conseil central de l'enseignement primaire catholique* renforce ainsi l'unicité du réseau confessionnel en matière de programme.¹ A nouveau, nous insistons, il ne faudrait pas s'exagérer l'autonomie de ce réseau, en majeure partie subsidié, par rapport aux directives gouvernementales. N'oublions pas que l'entre-deux-guerres est une époque de compromis en matière d'enseignement et que dans un camp comme dans l'autre, les protagonistes cherchent à « accorder leurs violons ». Si le programme-type pondé par le Gouvernement s'adresse en priorité aux écoles communales, c'est-à-dire au réseau officiel, rien n'interdit les pédagogues catholiques de le lire, d'en conserver les aspects les plus positifs tout en en rejetant éventuellement les aspects jugés non compatibles avec la doctrine de l'Eglise. Notons que le mécanisme inverse est également valable. Si un conseil communal estime que certains règlements et programmes mis en place par les autorités catholiques répondent mieux à ses attentes, ce qui arrive d'autant plus facilement si la majorité de ce conseil est catholique, rien n'empêche alors le conseil de les adopter.

¹ *Revue Belge de Pédagogie*, février 1937, p.299. Pour plus de précisions sur le *Conseil central de l'enseignement primaire catholique* et sur le *Conseil de perfectionnement de l'enseignement primaire*, notamment en matière de choix des manuels, nous renvoyons le lecteur à notre deuxième partie, chapitre I : « Le manuel d'histoire de Belgique ».

C. Cursus scolaire et organisation de l'enseignement.

Le parcours des écoliers belges des années vingt et trente diffère sensiblement du cursus scolaire belge actuel. Afin de clarifier certains titres sibyllins de manuels scolaires tels que : « ALEXANDRE (L.) et PIRET (N.), *Album manuel d'histoire de Belgique, à l'usage des écoles primaires, des écoles d'adultes et des sections préparatoires des écoles moyennes avec notions d'histoire générale pour le 4^e degré* », nous nous proposons dans ce chapitre de détailler les différentes « voies scolaires » offertes aux élèves belges entre 1920 et 1940.

Dès le XIX^e siècle les parents ont la possibilité d'inscrire leurs enfants à l'**école maternelle**. L'instruction obligatoire étant fixée à six ans, il n'y a pas d'âge minimum pour s'inscrire au jardin d'enfants. Ce n'est qu'à partir de 1959 (Pacte scolaire) que celui-ci est fixé à trois ans et depuis le milieu des années 1970 à deux ans et demi. La Belgique est connue internationalement pour envoyer très tôt ses enfants à l'école. Si la population dans les écoles maternelles est moins importante que dans les écoles primaires, elle est cependant élevée. Entre 1920 et 1940, 62 à 63 % des enfants âgés de 3 à 5 ans fréquentent ce type d'enseignement. La prédominance des écoles maternelles appartenant au réseau libre est incontestable : entre 1920 et 1940 seuls trois enfants sur dix fréquentent une école maternelle communale.¹ Les méthodes employées dans cet enseignement sont fort discutées, surtout à l'apparition des premiers jardins Froebeliens. Ceux-ci font évoluer le rôle dévolu aux établissements maternels de la conception classique d' « école gardienne » vers la conception progressiste de « jardin d'enfants ». Après avoir fait preuve de scepticisme par rapport aux idées pédagogiques nouvelles incarnées dans ces « jardins d'enfants », les catholiques finissent par se rallier aux projets très en vogue dans la première moitié du XX^e siècle d'établissements « adaptés à la nature de l'enfant ».²

L'**enseignement primaire** s'étend sur huit années d'études pour répondre aux exigences de la loi de 1914. Il s'adresse aux enfants âgés de six à quatorze ans, et comprend quatre « degrés » formés chacun de deux années d'études. Ces degrés sont désignés sous les noms de premier degré, deuxième degré, troisième degré et quatrième degré. L'âge normal des enfants s'y répartit par conséquent comme suit :

¹ DEPAEPE (Marc), DE VROEDE (Maurice), MINTEN (Luc) et SIMON (Frank), *L'enseignement maternel*, dans GROOTAERS (Dominique), *Histoire de l'enseignement en Belgique*.- Bruxelles, C.R.I.S.P., 1998, p.191-192.

² *Idem*, p.202-203.

- Premier degré (1^{ère} et 2^e années d'étude) : enfants de six et sept ans.
- Deuxième degré (3^e et 4^e années d'étude) : enfants de huit et neuf ans.
- Troisième degré (5^e et 6^e années d'étude) : enfants de dix et onze ans.
- Quatrième degré (7^e et 8^e années d'étude) : enfants de douze et treize ans.¹

Dans l'esprit de Prosper Poullet, le quatrième degré aura un caractère de formation générale et l'enseignement qui y sera donné, poursuivra celui donné au cours du 3^e degré. Il parachèvera la formation de l'écolier avant son entrée dans la vie professionnelle ou, pour les plus doués, constituera une utile transition avant l'école technique ou l'enseignement secondaire. Dans un souci de restauration nationale, l'arrêté royal du 28 septembre 1922 incorpore au programme du quatrième degré de nombreuses branches pratiques.² En réalité, l'organisation du quatrième degré se révèle être un « enfant à problèmes ». Premièrement, par l'incorporation de matières pratiques, il rentre en concurrence avec les nombreuses écoles techniques et professionnelles qui admettent des élèves après le troisième degré. Ces dernières organisent pour les élèves de douze et treize ans des classes préparatoires spéciales, ce qui donne lieu à des disputes entre le personnel enseignant des écoles techniques et celui des écoles primaires.³ De semblables classes préparatoires existent aussi dans les écoles moyennes et les athénées, ce qui constitue une autre concurrence pour le quatrième degré. Deuxièmement, il faut ajouter à cette concurrence gênante, des problèmes d'organisation : le programme du quatrième degré est censé s'adapter à l'environnement local de l'école. Dans les zones rurales, le quatrième degré s'axe donc sur les pratiques agricoles tandis que dans les zones urbaines, il prépare l'élève à la vie en usine. Ces dispositions nécessitent une formation spéciale pour les enseignants mais l'absence de directives en la matière est criante.⁴ Troisièmement, l'instauration de ce quatrième degré est surtout une mesure stratégique du Gouvernement visant à éviter l'exode rural des enfants des campagnes.⁵ Or, en 1923, seules 35 % des écoles possèdent un quatrième degré ; en 1929, un peu plus de 50 % en possèdent un ;⁶ et en 1938-1939, 35 % des écoles primaires, pour la plupart situées en Wallonie, ne

¹ SLOCK (L.), Inspecteur des écoles normales, *L'enseignement de l'histoire dans les écoles primaires belges*, (rapport envoyé au Comité International des Sciences Historiques suite à une enquête internationale sur l'enseignement de l'histoire dans les écoles primaires), dans *Bulletin of the International Committee of Historical Sciences*, n° 13, octobre 1931, p.353.

² DEPAEPE (Marc), DE VROEDE (Maurice), MINTEN (Luc) et SIMON (Frank), *L'enseignement primaire*, op. cit., p.145-146.

³ DE VROEDE (Marc), *Une approche nouvelle et ses problèmes*, op.cit., p.30.

⁴ DEPAEPE (Marc), DE VROEDE (Maurice), MINTEN (Luc) et SIMON (Frank), *L'enseignement primaire*, op. cit., p.146.

⁵ SIMON (Frank), *La « pédagogisation des masses »*, op. cit., p.185.

⁶ DEPAEPE (Marc), DE VROEDE (Maurice), MINTEN (Luc) et SIMON (Frank), *L'enseignement primaire*, op. cit., p.146.

possèdent toujours pas de quatrième degré.¹ Après la Seconde Guerre Mondiale, avec le développement de l'enseignement secondaire, ce quatrième degré n'aura plus aucune raison d'être. Dans la pratique, l'immense majorité des élèves quittait de toute façon l'école après le troisième degré. Autre conséquence immédiate de la concurrence qui l'oppose avec les écoles techniques, les écoles moyennes, les athénées et les collèges, le quatrième degré est souvent relégué au rang de « filet de sécurité pour enfants moins doués. »²

L'enseignement prodigué dans les **écoles moyennes**, les **athénées**, les **collèges**, les **écoles techniques** ou les **écoles normales** constitue l'enseignement « post-primaire ». La notion d'enseignement « secondaire » est rarement utilisée. Au XIXe siècle, l'enjeu de l'instruction était un enseignement primaire accessible à tous tandis que l'enseignement post-primaire était réservé à l'élite bourgeoise. Dans l'entre-deux-guerres le processus de démocratisation tend tout doucement à s'étendre au-delà de l'enseignement primaire. La loi de 1921 institue le « Fonds des Mieux Doués ». Selon une conception « méritocratique », les enfants les plus méritants bénéficient d'une bourse qui leur permet de poursuivre leurs études au-delà de quatorze ans.³

La complexification des techniques dans le domaine industriel nécessite une main d'œuvre qualifiée. L'extension de l'**enseignement technique** et professionnel résulte de cette demande en main d'œuvre. Le stéréotype de la petite Belgique aux premiers rangs des puissances industrielles d'avant guerre est d'ailleurs très présent dans les manuels scolaires. Après guerre, il convient de recouvrer la prospérité de jadis et la qualification des futurs ouvriers permet une augmentation de la productivité. Certains vont même jusqu'à exiger une formation technique obligatoire pour les jeunes ouvriers.⁴ Notons au passage que le « Fonds des Mieux Doués » peut servir aussi à poursuivre en enseignement post-primaire de type technique.⁵

A côté de la formation technique, l'élève doué (ou favorisé socialement), a la possibilité de poursuivre ses études dans une **école moyenne**, un **athénée** ou un **collège**. Les

¹ SIMON (Frank), *op. cit.*, p.185.

² DEPAEPE (Marc), DE VROEDE (Maurice), MINTEN (Luc) et SIMON (Frank), *L'enseignement primaire, op. cit.*, p.146.

³ GROOTAERS (Dominique), *A la poursuite de l'intégration sociale et de la promotion individuelle*, dans GROOTAERS (Dominique) éd., *L'histoire de l'enseignement en Belgique*.- Bruxelles, C.R.I.S.P., 1998, p.92.

⁴ SIMON (Frank), *op.cit.*, p.187.

⁵ GROOTAERS (Dominique), *A la poursuite de l'intégration sociale et de la promotion individuelle, op.cit.*, p.92.

écoles moyennes ne comportent que trois classes tandis que les athénées et les collèges en comportent six : les classes de 6^e, 5^e et 4^e des athénées et des collèges correspondant aux classes de 1^e, 2^e et 3^e années des écoles moyennes.¹ Les athénées et les collèges donnent donc un enseignement moyen de type long, baptisé *enseignement moyen du degré supérieur ou du premier degré* tandis qu'un enseignement moyen de type court baptisé *enseignement moyen du degré inférieur ou du second degré* est donné dans les écoles moyennes.² Des passerelles sont possibles entre les différents établissements afin d'éviter que les élèves doués d'origine modeste, fréquentant une filière scolaire qui normalement ne leur permet pas de prolonger leurs études, puissent changer de voie et « monter » vers une filière d'études plus poussées. La qualité des écoles moyennes a cependant tendance à être déconsidérée par rapport à l'enseignement donné dans les athénées et les collèges.³ L'enseignement secondaire est traversé durant l'entre-deux-guerres par une lutte aiguë entre partisans des humanités anciennes (enseignement hérité des Jésuites basé sur les langues anciennes : latin-grec) soutenues en majorité par les catholiques et les humanités modernes (langues vivantes, scientifiques) soutenues par les progressistes. Jusqu'en 1947, les humanités greco-latines restent toutefois indispensables (à une exception près) pour entrer à l'université.⁴

Les **écoles normales** sont ouvertes aux élèves dès l'âge de quinze ans, l'âge maximum d'entrée est de vingt-deux ans. L'école normale compte quatre années mais peut être précédée d'une année préparatoire (que l'élève débute à quatorze ans). En 1923, l'âge d'admission est porté à seize ans et la durée des études est réduite à trois ans (avec la possibilité de deux années préparatoires). En 1926, on revient à l'ancien système. Le niveau exigé pour entrer à l'école normale est celui de l'enseignement moyen du degré inférieur. C'est pour ne pas exclure les élèves provenant du quatrième degré primaire que l'on organise une **année préparatoire** au terme de laquelle l'élève subit un examen d'admission. Le nombre d'écoles normales libres était de loin supérieur à celui des écoles normales d'Etat : à la fin des années 1920, on comptait 65 écoles adoptées contre 16 établissements de l'Etat. Les catholiques étaient très attachés à l'autonomie de leur enseignement normal : la *Fédération de l'enseignement normal catholique* protesta en 1926 contre la tendance du

¹ CHOT (J.), *Rapport sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie et sur l'organisation de ce double enseignement*, dans *Bulletin of the International Committee of Historical Sciences*, n° 23, juin 1934, p.137.

² GROOTAERS (Dominique), *Tensions et ruptures dans le projet éducatif et culturel des humanités (1830-1950)*, dans GROOTAERS (Dominique) (dir.), *Histoire de l'enseignement en Belgique*, p.272.

³ GROOTAERS (Dominique), *A la poursuite de l'intégration sociale et de la promotion individuelle*, *op.cit.*, p.92-93.

⁴ GROOTAERS (Dominique), *Tensions et ruptures...*, *op.cit.*, p.272-273.

gouvernement à limiter cette autonomie. Un règlement propre fut même adopté en 1927, quelque peu différent du programme des écoles normales d'Etat de 1926. La différence fondamentale des écoles normales libres est l'orientation confessionnelle de celles-ci : les éducateurs catholiques doivent devenir des « apôtres du Royaume de Dieu » ; à l'opposé, les enseignants des écoles normales d'Etat doivent éviter de porter atteinte aux convictions religieuses de leurs élèves. Celles-ci mettent plutôt l'accent sur « les prescriptions morales, le sens du devoir, l'amour de la patrie, le respect des institutions nationales et l'adhésion aux libertés constitutionnelles. »¹

Enfin, les **écoles d'adultes** sont originellement destinées à tous ceux qui n'ont pas eu l'occasion d'être scolarisés durant leur enfance et souhaitent combler ce manque. L'accent y est mis sur la moralisation de l'ouvrier. A mesure que le nombre d'enfants scolarisés augmente, les écoles d'adultes servent de plus en plus de complément à l'enseignement. Ces écoles comportent deux sections à partir de 1866 : la section inférieure enseigne les matières proprement dites de l'enseignement primaire et la section supérieure un enseignement complémentaire qui prend de plus en plus la forme d'un enseignement professionnel élémentaire. Il existe par exemple des écoles d'adultes ménagères pour les jeunes filles. Après la Première Guerre mondiale, ces écoles d'adultes perdent rapidement leur raison d'être avec l'instruction obligatoire et la création d'écoles techniques.² Leur existence explique cependant que beaucoup de manuels d'histoire destinés à l'enseignement primaire ou à l'enseignement moyen du degré inférieur, s'adressent également à ces écoles d'adultes dans leurs intitulés car elles comportent le même programme d'histoire.

D. L' « école active » : vers la définition d'une école nouvelle.

L'histoire par la méthode active et concrète est le titre du manuel d'histoire édité pour la première fois en 1931 par Messieurs R., J. et E. Hebette. Il connaîtra un grand succès puisqu'il sera longtemps réédité.³ Les auteurs ont intitulé leur manuel de cette manière afin d'attirer l'attention des instituteurs sur les méthodes novatrices qu'ils ont employées en rédigeant leur ouvrage. La pédagogie, discipline tendant à s'affirmer comme une science

¹ DEPAEPE (Marc), DE VROEDE (Maurice), MINTEN (Luc) et SIMON (Frank), *L'enseignement primaire, op. cit.*, p.173-179.

² *Idem*, p.146-148.

³ HEBETTE (R., J., E. et A.), *Histoire de Belgique par la méthode active et concrète*, degré supérieur, 15^e édition.- Namur, Wesmael-Charlier, 1962, 217 p.

exacte après la guerre, a en effet pris une place de plus en plus importante dans le monde éducatif belge, au point d'exercer son influence sur l'ensemble des disciplines enseignées dans les écoles primaires, y compris l'histoire.

1) Les idées de la pédagogie nouvelle.

Pour les pédagogues traditionnels l'enfant constitue un « adulte en miniature ». Dans cette perspective, ils considèrent que ce qu'il manque à l'enfant, c'est un ensemble de connaissances qui le fera évoluer vers la maturité. Ces connaissances, le maître d'école doit les lui inculquer au moyen de lectures, de dictées ou d'exposés « ex cathedra ». A charge pour l'élève de copier, de répéter ses leçons jusqu'à ce que la matière soit connue. La grande originalité de la pédagogie nouvelle se trouve dans la perspective novatrice avec laquelle elle envisage l'élève. Selon celle-ci, il convient de faire de l'enfant un adulte, non pas en lui fournissant tout préparés les connaissances et les moyens de l'action, mais en lui permettant de les conquérir par son propre effort et par ses expériences personnelles. Lorsque Piaget dit : « l'école active demande que l'effort de l'enfant vienne de lui-même et que son intelligence travaille réellement sans recevoir le savoir tout préparé du dehors, elle réclame tout simplement que soient respectées les lois de toute intelligence », toute une tradition pédagogique s'effondre. Jean-Louis Claparède parlera même d'une véritable « révolution Copernicienne. »¹ La pédagogie traditionnelle ne prenait en compte que l'activité du maître tandis que la pédagogie nouvelle appréhende essentiellement l'activité de l'enfant ou tente de réaliser la synthèse entre l'activité du maître et celle de l'enfant. A vrai dire, cette pédagogie n'est pas si nouvelle que cela : les « jardins froebeliens » au XIXe siècle avaient déjà pour principe de favoriser le libre épanouissement de l'enfant en adaptant l'école à l'enfant plutôt que l'enfant à un système artificiel. Dans notre pays, il faut cependant attendre l'après-guerre pour que ces idées se popularisent réellement et s'étendent au niveau primaire, voire même au-delà. Ce sont surtout les noms de Maria Montessori² et Ovide Decroly¹ qui sont passés à

¹ CLAUSSE (Arnould), *Evolution des doctrines et des méthodes pédagogiques. Du conditionnement à la liberté.*- Fribourg, Edition universitaire, 1983, p.170-171.

² Maria Montessori obtint à Rome son Doctorat en médecine en 1896. Elle fut ainsi la première femme en Italie à s'adonner à la profession de médecin. Plus tard, elle se licencia en Sciences Naturelles et en Philosophie ; elle se spécialisa également en Anthropologie et en Pédagogie. Son intervention au cours du Congrès National de Médecine à Turin en 1897, est restée fameuse. Dans le cadre de l'assassinat de l'Impératrice Elisabeth d'Autriche, elle rejeta la faute sur la société en général et surtout sur la classe médicale qui ne luttait pas contre une des causes majeures de la délinquance : l'anormalité mentale. Se sentant investie d'une mission, elle décide de traiter les enfants anormaux par des méthodes pédagogiques. Les résultats furent positifs et elle étendit ses méthodes aux enfants normaux, ce qui lui valut une renommée mondiale en matière d'éducation. D'après

la postérité. D'ailleurs, lorsque le chercheur en pédagogie consulte la *Bibliographie de Belgique* entre 1920 et 1940 à la rubrique enseignement, il est immédiatement frappé par le nombre d'ouvrages consacrés aux méthodes Montessori et Decroly, preuve du réel engouement qu'elles ont suscité à l'époque.

Maria Montessori définit l'enfant comme un « embryon spirituel », qui par son propre élan, manifeste « l'impérieux besoin de croître, par conséquent, de s'élever, de se perfectionner. » Selon la doctoresse, la pensée synthétique et abstraite est fabriquée par l'expérience sensorielle et concrète. Par conséquent, résoudre le problème de l'éducation consiste tout simplement à trouver des procédés propres à faciliter du dehors cette marche du simple au complexe, du fragment à l'ensemble organisé.² Les objets didactiques appelés à régler le fonctionnement des sens constituent l'essentiel de sa méthode.³ La méthode Montessori connaîtra un certain succès et sera appliquée dans de nombreuses écoles maternelles belges.

Dans le cadre de cette étude, Ovide Decroly nous intéresse particulièrement. Ses théories ont influencé la rénovation de l'école primaire belge ; elles sont notamment à la base du Plan d'études promulgué en 1936 par le ministre de l'Instruction publique François Bovesse.⁴ La pédagogie d'Ovide Decroly a été fortement influencée par les idées du pédagogue américain John Dewey. S'inspirant lui-même des théories darwiniennes, il considère que l'intelligence n'est pas un donné en soi mais qu'elle est une acquisition progressive. De ce point de départ découlent toutes les théories de la pédagogie nouvelle.

MONTESSORI (Dr. Maria), *La Paix et l'Éducation*. (Conférence tenue à Nice en 1932 à l'occasion du deuxième Congrès International Montessori, conférence publiée sous les auspices du *Bureau International de l'Éducation de Genève*). Nouvelle édition.- Rome, Opera Montessori, 1949, p.7-8.

¹ Ovide Decroly est né à Renaix en 1871 et est décédé à Uccle en 1932. Il obtient son doctorat en médecine à l'Université de Gand en 1896. Après une formation à Berlin et à Paris, il choisit de se consacrer à l'étude des maladies mentales. Il fonde en 1901 l'Institut d'enseignement spécial pour enfants irréguliers qu'il installe dans sa propre maison. Cet institut sera transféré à Ixelles puis à Uccle. En 1907, à la demande de parents d'enfants normaux, il adapte le système innové pour les enfants anormaux et ouvre, rue de l'Ermitage, à Ixelles, une école destinée aux enfants de 3 à 12 ans, et plus tard à ceux de 12 à 18 ans. Cette école s'établira en 1927 à Uccle, drève des gendarmes, où elle existe toujours actuellement. Renommé au niveau mondial dans le domaine de la pédagogie, ses méthodes ne tardèrent pas à connaître un grand succès : le Plan d'études du Ministère de l'Instruction publique contribua à étendre en Belgique les principes du système de Decroly à toutes les écoles primaires de l'enseignement officiel. Ovide Decroly est surtout connu par des générations d'élèves qui ont souffert pour avoir appris la lecture par la méthode globale. Cette nouvelle manière d'apprendre à écrire est en fait le résultat d'une nouvelle conception de l'apprentissage chez l'enfant. KEUSTERMANS (Catherine), *L'alternative Decroly dans L'école primaire en Belgique depuis le moyen âge. 10 octobre 1986 - 11 janvier 1987, Galerie C.G.E.R.- Bruxelles*, R. Reyns, 1986, p.42-43.

² MEDICI (Angéla), *L'éducation Nouvelle*.- Paris, P.U.F, 1941 (Coll. Que sais-je, n° 1981), p.44.

³ *Ibidem*, p.49.

⁴ POUPART (René) (dir.), *François Bovesse et l'éducation*.- Mons, Editions universitaires de Mons, 1992.

- L'enseignement doit être fonctionnel et utilitaire. Si celui-ci ne poursuit pas un but, il n'intéressera pas l'enfant. C'est le fameux « learning by doing » de Dewey que Decroly traduira par « l'école par la vie, pour la vie ». Les connaissances sont apprises « par l'action, pour l'action », elles prennent ainsi la qualité fonctionnelle d'instruments.¹
- L'enseignement doit être non coercitif : il faut éviter toute intervention autoritaire, toute action inhibitrice exercée par la société ou les hommes. En effet, selon la pédagogie nouvelle : « les inhibitions qui imposent un rétrécissement de la personnalité compromettent le développement spontané, harmonieux et libre, favorisent les styles de vie artificiel, provoquent des réactions défensives inadéquates, voire même vicieuses ou étouffent toute velléité de s'affirmer dans son authenticité. »² On reconnaît ici clairement l'influence de la théorie freudienne appliquée au domaine de l'éducation. La pédagogie de Decroly n'est cependant pas libertaire au sens large comme l'ont prétendu ses adversaires. La liberté de l'enfant se limite au « milieu » dans lequel il évolue. Il s'agit d'exploiter les activités de l'élève dans le sens d'une participation à la dynamique générale de la société.
- L'enseignement doit répondre à l'intérêt de l'élève et combler un manque. La théorie de l'intérêt est fortement marquée par les conceptions évolutionnistes de Darwin. En effet, pour trouver les centres d'intérêt de l'enfant, Decroly analyse l'histoire de l'homme et cherche à y découvrir les grands besoins qui ont marqué l'histoire de l'humanité. Il définit ainsi les quatre grands centres d'intérêt qui doivent guider l'enseignement de l'enfant : se nourrir, lutter contre les intempéries, se défendre, agir et travailler.
- L'enseignement doit se pratiquer dans un milieu de vie présentant les conditions de vie les plus simples et les plus « naturelles » telles que grosso modo, elles se présentent pour le primitif. Immérgé dans ce milieu primitif, l'enfant reçoit un enseignement organisé en trois phases : l'observation, l'association et l'expression.

Nous avons souhaité rappeler ces théories pédagogiques car, justement, elles n'ont pas seulement une incidence pédagogique : elles révèlent les opinions politiques et philosophiques des pédagogues qui les ont conçues. Répondre aux intérêts de l'enfant, ne pas lui inculquer des valeurs toutes faites mais lui laisser la possibilité de forger lui-même son caractère sont, pour ces pédagogues, les conditions d'une éducation démocratique ; à

¹ CLAUSSE (A.), *Evolution des doctrines et des méthodes pédagogiques: du conditionnement à la liberté.*- Fribourg, Edition universitaire, 1983, p.174.

² *Idem*, p.172.

contrario, ils considèrent « la transmission de concepts tout faits comme la marque d'un ordre social autocratique. »¹ En commentant le mouvement pédagogique et philosophique qui soutend le Plan d'études belge de 1936, Arnould Clausse conclut d'ailleurs pompeusement : « Ce mouvement ne va-t-il pas, pour l'homme, du conditionnement vers la liberté, la liberté de la pensée et le jugement critique, de la contrainte et la sujétion vers la désaliénation, du conformisme vers l'originalité et la différence, c'est-à-dire de l'homme objet vers l'homme sujet, en gros de la masse vers la personne, c'est-à-dire, et ce sera mon dernier mot qui, en cloturant (sic) mon exposé le résume et le contient tout entier, vers la démocratie. »²

Philosophiquement parlant, il n'est pas étonnant que des pédagogues comme Decroly et Maria Montessori aient été fort proches des milieux pacifistes de l'entre-deux-guerres. En effet, la pédagogie nouvelle désire responsabiliser l'homme, « l'homme de demain sera responsable de ce qu'il fera du monde ».³ C'est dans ce sens que s'exprime Maria Montessori lors d'une conférence tenue à Nice en 1932 à l'occasion du deuxième Congrès International Montessori et publiée sous les auspices du *Bureau International d'Education de Genève*⁴ : « Il faut préparer les hommes au monde nouveau, qui se construit déjà spontanément comme un phénomène de l'évolution, et les rendre conscients de la nouvelle vie qui se prépare, afin qu'ils y collaborent. En même temps, il faudrait recueillir tous les éléments de ce monde nouveau et les organiser en une science de la paix. La Société des Nations et les sociétés pour la Paix devraient se faire le centre d'une nouvelle orientation de l'humanité. »⁵ C'est dans ce sens aussi que les théories de Ovide Decroly sont régulièrement citées dans le périodique très pacifiste du *Bureau International d'Education*⁶, à la rubrique réservée au mouvement pédagogique en Belgique.

¹ *Idem*, p.176-178.

² CLAUSSE (A.), *Philosophie et signification du Plan d'études de 1936*, dans POUPART (René) (dir.), *François Bovesse et l'éducation*, op. cit., p.101.

³ *Idem*, p.100.

⁴ Le *Bureau International d'éducation*, installé à Genève, travaille en étroite collaboration avec le Secrétariat de la Société des Nations et plus précisément avec le *Sous-Comité d'experts pour l'enseignement à la jeunesse des buts de la Société des Nations*.

⁵ MONTESSORI (Dr. Maria), *La Paix et l'Education*. (Conférence tenue à Nice en 1932 à l'occasion du deuxième Congrès International Montessori, conférence publiée sous les auspices du Bureau International de l'Education de Genève). Nouvelle édition.- Rome, Opera Montessori, 1949, p.34.

⁶ Le *Bulletin du Bureau International d'Education* paraissant tous les trimestres.

2) Un mouvement pédagogique international.

La Société des Nations créée dans l'immédiat après-guerre amorce un vaste mouvement de collaboration internationale qui ne se limite pas à la seule collaboration politique mais qui embrasse toutes les sphères de la vie publique. L'éducation n'échappe pas à la règle, elle est même au centre des débats. Une idée progresse : le désarmement moral. Si la guerre 14 – 18 a eu lieu, répète-t-on dans certains cercles, c'est la faute de l'instituteur qui a endoctriné les élèves ! Il convient donc de « désarmer les esprits ». Outre le *sous-comité d'experts pour l'enseignement à la jeunesse des buts de la Société des Nations* créé par le Secrétariat de la S.D.N., une myriade d'associations naissent avec des objectifs pédagogiques plus ou moins semblables. Dans ce brouhaha général, ces organismes se font et se défont, tout en ayant fortement tendance à piétiner les plates-bandes d'organisations déjà existantes. Le nombre de ces associations est à ce point important que la plupart des conférences pédagogiques de l'entre-deux-guerres mettent surtout l'accent sur la nécessité d'une collaboration plus poussée et d'une redéfinition des différentes sphères de responsabilité de chaque mouvement qui se crée. C'est notamment pour pallier ce manque de coordination qu'est fondé en 1925 le *Bureau International d'Education*, installé 44, rue des Maraîchers à Genève. Les objectifs précis de cet organisme sont repris dans ses statuts¹ ; il s'adresse uniquement aux institutions publiques et gouvernementales :

« Art. 5.- La qualité de membre du Bureau international d'Education est reconnue (...), sous réserve de l'approbation du Conseil, à tout gouvernement, institution publique ou d'intérêt public ou union internationale qui s'engage (...) à verser au Bureau une contribution annuelle minimum de 10.000 francs suisses. (...) »²

¹ « *Préambule.- Convaincus que le développement de l'instruction et de l'éducation est un facteur essentiel pour la paix et pour le progrès moral et matériel de l'humanité, qu'il importe pour favoriser ce développement, de recueillir la documentation sur les efforts de recherche et d'application réalisés dans le domaine éducatif et d'assurer un large échange d'information et de documentation afin que chaque pays se sente stimulé à bénéficier des expériences des autres,*

Article Premier.- il est créé une institution d'intérêt général et public dont le nom sera : « Bureau International d'Education ».

Art. 2.- Le but du Bureau International d'Education est de servir de centre d'informations pour tout ce qui touche à l'éducation. S'inspirant de l'esprit de coopération internationale, il observe une neutralité absolue au point de vue national, politique, philosophique et confessionnel. En tant qu'organe de documentation et d'études, il travaille dans un esprit strictement scientifique et objectif. Ses activités sont de deux ordres : il centralise la documentation relative à l'éducation publique et privée, et il s'intéresse aux recherches scientifiques dans ce domaine et prend l'initiative d'enquêtes expérimentales ou statistiques dont les résultats sont portés à la connaissance des éducateurs. (...) », dans *Bulletin du Bureau International d'Education*, Genève, juillet 1932, n° 24, VIe année, n° 3, page de garde.

² *Ibidem.*

La Belgique adhère à cet organisme six ans après sa création, c'est-à-dire en 1932. A partir de cette date, le Gouvernement belge fournira régulièrement des informations sur le mouvement pédagogique au sein de notre pays, informations reprises ensuite dans le *Bulletin du Bureau International d'Education* paraissant tous les trois mois. Voici la première communication du Bulletin concernant les relations avec notre pays : « Le Ministère des Sciences et des Arts a donné son adhésion au *Bureau International d'Education* et a désigné son secrétaire général, M. Nyns comme représentant du Ministère au Conseil du Bureau. Il a envoyé son rapport sur les progrès scolaires réalisés pendant l'année. Il a répondu à notre demande de législation scolaire. »¹ Le *Bureau International d'Education* a adopté comme emblème deux jeunes enfants portant le globe terrestre tels le géant Atlas avec à leurs pieds la devise latine : « Ut per juvenes ascendat mundus ».²

A la tête du *Bureau International d'Education*, nous trouvons les théoriciens de l'« école nouvelle » bien connus des milieux pédagogiques novateurs : Le professeur Pierre Bovet en est le directeur ; les docteurs Adolphe Ferrière et Elisabeth Rotten, directeur-adjoints ; M. Butts, secrétaire générale et Jean-Louis Claparède, secrétaire. En effet, répétons-le une nouvelle fois, les plus chauds partisans de l'« école active » sont étroitement associés au militantisme pacifiste de l'entre-deux-guerres : Pierre Bovet, Adolphe Ferrière, Jean-Louis Claparède, J.M. Piaget ou encore René Jadot³. Ce sont ces mêmes pédagogues qui vont travailler activement à la redéfinition de la manière dont doivent être enseignées les différentes disciplines scolaires « dans le sens de la coopération internationale » ; ce sont ces mêmes pédagogues qu'on retrouve aux différents congrès internationaux ; ce sont enfin ces mêmes pédagogues qui placent l'histoire au premier rang des disciplines dont l'enseignement est à redéfinir. Adolphe Ferrière, auteur de *L'école active* (Genève, Forum, 1922), *La liberté de l'enfant à l'école active* (Bruxelles, Lamartin, 1928) ou encore *La pratique de l'école active* (Genève, Forum, 1929) publie également des articles sur l'enseignement de l'histoire. En 1924, dans la *Revue de Synthèse historique*, il écrit :

« La grande guerre aurait dû – dans l'esprit de millions de combattants – être la dernière des guerres. Mais, pour tuer la guerre et le nationalisme étroit qui la prépare et l'alimente, il faut l'appui de l'Ecole publique, à tous les degrés. Tous les maîtres clairvoyants ont aperçu cela. Seuls ferment les yeux ceux qui, sous la pression

¹ *Bulletin du Bureau International d'Education*, Genève, juillet 1932, n° 24, VIe année, n° 3, p.48.

² Ce symbole a été adopté par le *Bureau International d'Education* suite à la conférence : « La Paix par l'Ecole » donnée en avril 1927 à Prague. (voir ci-dessous.) Il est l'œuvre d'un des élèves de l'école Bakule de Prague. Nous reproduisons ce symbole en annexe n° 1

³ Psychologue et pédagogue belge, beau-fils et collaborateur de Ovide Decroly. Echevin de l'instruction à Angleur.

*des classes sociales qui avaient, hier encore, la suprématie, se raccrochent aux formes primitives de l'impérialisme et renient l'appel de l'avenir qui s'exprime par la formule : la Paix par le Droit. ».*¹

En 1927, Pierre Bovet participe à une conférence internationale de pédagogie tenue à Prague du 16 au 20 avril. Il est chargé de dresser le compte-rendu des travaux de cette conférence intitulée : « La Paix par l'Ecole ».² En 1929, Jean-Louis Claparède publie *L'Enseignement de l'Histoire et l'Esprit International*.³ J.M. Piaget participe en juillet 1932 à la *Conférence Internationale pour l'Enseignement de l'Histoire* (à La Haye) où il est l'auteur du rapport *Psychologie de l'enfant et Enseignement de l'Histoire*.⁴ Enfin, René Jadot, beau-fils et collaborateur de Decroly, publie en 1933 *La notion du temps et des valeurs dans l'enseignement de l'histoire. Le héros et l'enfant*.⁵

Bref, confrontée aux théories de Maria Montessori et Ovide Decroly, associée à l'action du *Bureau International d'Education* par l'intermédiaire du Ministère de l'Instruction publique et immergée ainsi au sein du mouvement pédagogique international, l'école primaire belge ne va pas rester indifférente.

3) Les programmes-types de 1897, 1922 et 1936 : vers la rénovation de l'école primaire belge.

L'évolution de la pédagogie dans l'enseignement primaire de la fin du XIXe siècle jusqu'à la veille de la Deuxième Guerre mondiale est marquée par trois grandes étapes successives qui sont les programmes-types de 1897, 1922 et 1936. Ces trois programmes témoignent du passage d'une pédagogie dite « traditionnelle » à une autre dite « nouvelle ».⁶

¹ FERRIERE (A.), *L'enseignement de l'histoire*, dans *Revue de synthèse historique*, t.XXXVII, 1924, p.100.

² BOVET (Pierre), *La Paix par l'Ecole*, travaux de la conférence internationale tenue à Prague du 16 au 20 avril 1927, publiés avec l'appui du Ministère tchécoslovaque.- Genève, Bureau International d'Education.

³ CLAPAREDE (Jean-Louis), *L'enseignement de l'histoire et l'esprit international*.- Paris, Bureau français d'éducation, 1929, 61 p.

⁴ PIAGET (J.M.), *Psychologie de l'enfant et Enseignement de l'Histoire*, rapport présenté à la *Conférence Internationale pour l'Enseignement de l'Histoire* de La Haye (30 juin, 1^{er} et 2 juillet 1932), dans *Bulletin trimestriel de la Conférence Internationale pour l'Enseignement de l'Histoire*.- Paris, 1933, volume n° 2, p.8-13.

⁵ JADOT (René), *La notion du temps et des valeurs dans l'enseignement de l'histoire. Le Héros et l'enfant*.- Bruxelles, Maurice Lamertin, 1933.

⁶ LECRENIER (G.), *L'évolution de l'enseignement primaire en Belgique*, dans *Moniteur des Instituteurs primaires*, 61^e année, n° 7 (19 novembre 1936), p.105.

Le programme de 1897 fait la part belle aux principes méthodologiques traditionnels : passage du connu au non connu, gradation du degré de difficulté, synthèse après analyse, répétition, application et, surtout, visibilité.¹ La méthode traditionnelle se caractérise par un enseignement frontal (le maître faisant face aux élèves), collectif, développant l'attention, la mémoire, le raisonnement. Les manifestations de l'autorité du maître sont le silence, la discipline et l'obéissance.² Cependant, dès avant 1914, des pédagogues progressistes s'étaient fait les défenseurs d'un comportement plus respectueux de l'enfant et d'une approche éducative tenant davantage compte de ses intérêts personnels.³ Ces pédagogues s'opposent à l'enseignement « ex cathedra », « à la leçon traditionnelle par laquelle celui qui sait transmet, par petites rations successives, ce qu'il sait à celui qui ne sait pas et se contente de recevoir et d'assimiler la matière. »⁴

Le programme-type de 1922 est souvent peu évoqué en matière de progrès pédagogique. Si l'histoire a retenu le Plan d'études de 1936 comme le prototype même du modèle éducatif d'inspiration decrolyenne, le programme de 1922 amorce pourtant déjà le mouvement quatorze ans plus tôt.⁵ Dans les observations générales qui accompagnent celui-ci, la volonté de se démarquer du programme de 1897 est déjà clairement affichée. La méthode des centres d'intérêts est énoncée alors que, couramment, de nombreuses personnes l'associent au Plan de 1936.⁶ Les conseils généraux qui accompagnent le programme de 1922 ne laissent aucun doute quant à son orientation : « L'école est faite pour l'enfant et non

¹ DEPAEPE (Marc), DE VROEDE (Maurice), MINTEN (Luc) et SIMON (Frank), *L'enseignement primaire*, op. cit., p.162.

² DUCAMP (Suzanne), *Les valeurs véhiculées par l'école primaire belge à travers ses livres de lecture dans la première moitié du XXe siècle.*- ULG, Faculté de Philosophie et Lettres, Section Histoire, année académique 1999-2000, p.102.

³ DEPAEPE (Marc), DE VROEDE (Maurice), MINTEN (Luc) et SIMON (Frank), *L'enseignement primaire*, op. cit., p.163.

⁴ CLAUSSE (A.), *Evolution des doctrines et des méthodes pédagogiques: du conditionnement à la liberté.*- Fribourg, Edition universitaire, 1983, p.173.

⁵ DEPAEPE (Marc), DE VROEDE (Maurice) et SIMON (Frank), *L'implantation des innovations pédagogiques: le cas du Plan d'études de 1936*, dans POUPART (René) (dir.), *François Bovesse et l'éducation.*- Mons, Editions universitaires de Mons, 1992, p.45.

⁶ « Le programme insiste particulièrement sur la nécessité de faire un appel presque constant à l'esprit d'observation de l'élève et multiplie les sujets qui permettent l'exercice de cette faculté si précieuse. Il répartit et libelle les matières de façon à faciliter l'emploi de la méthode active, qui est l'antidote du verbalisme et la vraie méthode de l'avenir. (...) il cherche à établir les liaisons les plus nombreuses possible entre les différentes branches qui le composent. C'est par la méthode des centres d'intérêt que les branches s'associent de la manière la plus étroite et la plus complète. Elle consiste à partir d'une idée bien connue, de préférence concrète, et à grouper, autour d'elle, les idées présentant quelque affinité avec la première. On obtient ainsi la concentration, vers un point commun, de connaissances qui s'apparentent, et qui logiquement doivent ne former qu'un tout, bien qu'elles soient réparties dans les différents compartiments du programme. (...) » dans *Règlement et Programmes-types des écoles primaires, suivis de la loi organique de l'enseignement primaire.*- Namur, A. Wesmael-Charlier, 1922, 12°, p.18-19.

l'enfant pour l'école », elle doit « concilier les nécessités qui naissent d'une éducation collective avec le libre épanouissement de la personnalité de chaque enfant. »¹ L'objectif est aussi de simplifier les programmes jugés trop lourds. Une des origines de cette simplification est bien sûr l'obligation scolaire rentrée réellement en vigueur après la guerre. Celle-ci a augmenté le volume des classes. Un nombre d'élèves plus important nécessite donc une « rationalisation » des programmes afin de répondre aux objectifs principaux : la lecture, l'écriture et le calcul.²

A la lecture d'un tel programme, nous pourrions penser que l'école primaire belge est définitivement lancée en 1922 sur la « voie du progrès ». Cependant, c'est avec une virulence égale aux détracteurs du programme de 1897, que Louis Verniers³ s'en prend en 1936 à l'école traditionnelle (pourtant issue du programme de 1922) dans son livre *La Rénovation de l'Ecole*.⁴ Il y dénonce l'inadéquation de l'école aux conditions de la vie contemporaine⁵, l'inadéquation des programmes immergés dans l'encyclopédisme⁶ et ne répondant pas aux stades de l'évolution psychologique de l'enfant et enfin la discipline scolaire basée sur la

¹ *Ibidem*.

² « Le programme des trois premiers degrés a été allégé, de manière à le rendre plus facilement assimilable et à diminuer ainsi le nombre trop élevé des élèves qui s'attardent dans les classes inférieures. (...) Enfin, le programme-type souligne la place prépondérante que le calcul et surtout la langue maternelle doivent occuper dans un plan rationnel d'études primaires ; si l'on considère leur influence éducative et leur utilité pratique dans la vie, elles sont, en effet, les branches mères, celles qui en même temps agissent le plus fortement sur la formation intellectuelle et morale de l'enfant et lui assurent le bagage de connaissances indispensables au seuil de l'adolescence. » dans *Idem*.

³ Verniers (Louis) (1890-1979), Il fait ses études à l'école normale Charles Buls. Il est licencié en sciences sociales et est ensuite promu docteur en sciences sociales à l'Université libre de Bruxelles. Après avoir enseigné à l'école primaire n° 7 rue Haute à Bruxelles quelque temps, il entre dans l'administration communale de la ville de Bruxelles. Il collabore aux revues *Tribune Laïque*, *L'école moyenne* et au *Bulletin des écoles primaires*. Après la Deuxième Guerre mondiale, il devient directeur général de l'enseignement normal et primaire puis Secrétaire général au Ministère de l'Instruction publique. En 1947, il est membre du Conseil exécutif de l'U.N.E.S.C.O. et depuis 1950 jusqu'en 1953 il en est le premier vice-président. Il en est également le délégué belge auprès des conférences générales. Il est l'auteur de plusieurs ouvrages dont *Le Bréviaire des Belges*.- Bruxelles, A. De Boeck, 1944.

⁴ VERNIERS (Louis), *La rénovation de l'école*.- Bruxelles, Equilibres, 1936, 88 p.- (Cahiers périodiques. Série 3 ; 4).

⁵ « L'école traditionnelle constitue, dit-on, un milieu conventionnel, « un monde particulier, où la vie ne se révèle plus que par réfraction, suivant des plans déformateurs, et atténuée, comme si elle était un virus dangereux ». En cela, consiste semble-t-il, le mal essentiel, le « péché originel ». Péché qui, chez nous, a été dénoncé avec vigueur par les professeurs Demoor, Gravis, Duesberg, Verlaine, Bohet, Hauman et surtout par le Dr DECROLY- dont la devise « Pour la vie et par la vie » est hautement significative. » HAESAERT (J.), *Didactique mineure*.- Bruxelles, Union des Imprimeries, 1924, p.5 et p.53, cité d'après VERNIERS (Louis), *op.cit.*, p.9-10.

⁶ « Pour ce qui est de l'encyclopédisme, il s'accroît, de décennie en décennie, à mesure de l'avancement des diverses disciplines de l'activité scientifique. Quand le programme subit un changement, c'est toujours de l'addition de quelque branche ou notion nouvelle qu'il s'agit, jamais d'un élagage, l'addition étant considérée comme « indispensable à la culture ». » VERNIERS (Louis), *op.cit.*, p.14.

contrainte.¹ Lorsque Louis Verniers parle d'inadéquation du programme aux stades de l'évolution psychologique de l'enfant, il pense directement à l'histoire :

« Le programme officiel de 1922 prévoit dès le 2^e degré, soit donc pour les enfants de 8 à 9 ans, l'étude des « faits saillants de notre histoire nationale ». Comment imaginer que des bambins de cet âge, sachant à peine distinguer entre « hier » et « demain », puissent comprendre quoi que ce soit à l'histoire de Notger, de Godefroid de Bouillon et des Six cents Franchimontois. Ce qui les intéresse, à ce stade de leur existence, ce sont des contes de fées, des récits de la vie des primitifs et, plus encore, de jouer au sauvage, d'aménager un abri de feuilles et de branches, d'allumer un feu en plein air, de cueillir des fleurettes, de poursuivre des papillons, de fureter dans les halliers, que sais-je encore ? Mieux vaudrait donc leur raconter des légendes historiques et reporter à plus tard l'étude des « faits saillants de l'histoire nationale. »²

Les « pères spirituels » du Plan d'études de 1936 sont les inspecteurs Léon Jeunehomme et Leo Roels. Ils étaient tous les deux favorables au courant de l'école nouvelle. Léon Jeunehomme est l'auteur du projet de directive ministérielle immédiatement bien accueilli par François Bovesse, ministre libéral de l'Instruction publique et partisan des idées progressistes.³ La circulaire ministérielle du 15 juin 1935 rend le Plan public et le 16 mai 1936, il est promulgué par arrêté ministériel. François Bovesse dans sa circulaire du 15 juin ne jette toutefois pas le discrédit sur le plan précédent : « (...) au cours d'une pratique de dix ans, il ne s'est pas révélé défectueux et a produit de bons résultats. »⁴ S'il a un reproche à adresser, c'est à certaines administrations communales qui « l'ont amplifié outre mesure »⁵ ou à certains auteurs de manuels qui « ont souvent trahi le programme dans son esprit et dans sa lettre en le débordant de toutes parts. »⁶ Ce reproche adressé aux auteurs de manuels est symbolique d'une époque où le livre scolaire possède un statut privilégié, voire sacré ! Le manuel scolaire est censé être « conforme au programme-type », il est rédigé la plupart du temps par des inspecteurs et fournit des exercices tout faits qui mâchent véritablement la besogne de l'instituteur. Le programme de 1936 se définit donc comme un « antidote » au verbalisme du maître mais aussi à celui véhiculé par le manuel. L'encyclopédisme auquel le programme de 1922 voulait déjà apporter une réponse est à nouveau dénoncé : « Des

¹ « Basée sur la contrainte imposée par le maître, la discipline exigée par l'école traditionnelle tend à étouffer la spontanéité des enfants et empêche l'épanouissement des instincts sociaux dans une mesure telle que René Jadot n'a pas craint de proclamer que l'école va à l'encontre de la Société. » JADOT (René), *L'Ecole contre la Société*, éd. l'Eglantine, Bruxelles, 1927, cité d'après VERNIERS (Louis), *op.cit.*, p.33.

² VERNIERS (Louis), *op.cit.*, p.17.

³ DEPAEPE (Marc), DE VROEDE (Maurice) et SIMON (Frank), *L'implantation des innovations pédagogiques : le cas du Plan d'études de 1936...*, *op.cit.*, p.40-41.

⁴ Direction de l'Enseignement primaire, 1^{ère} section, n° 13.179, *circulaire ministérielle du 15 juin 1935*, dans *L'Athénée*, septembre-octobre 1935, p.426.

⁵ *Ibidem.*

⁶ *Ibidem.*

programmes surchargés fatiguent l'intelligence et ne l'aiguisent pas ; ils étourdissent les enfants et éparpillent les efforts. »¹ Autre élément identique aux objectifs du programme de 1922, la volonté d'aller à l'essentiel vu le rôle assumé par l'école primaire belge : « (...) l'école belge d'aujourd'hui instruit toute une nation, car, dans notre pays, l'instruction obligatoire n'est heureusement pas un vain mot. Par ce fait, notre population scolaire s'est alourdie des recrues les moins aptes. (...) Ces deux considérations sont assez impérieuses pour faire renoncer aux programmes encyclopédiques. Le programme de l'école primaire doit être sobre et simple et s'en tenir aux connaissances générales et élémentaires. (...) Nous mettrons donc au premier plan la langue maternelle et l'arithmétique. »²

Que devient dans tout cela l'enseignement de l'histoire ? « Afin de conserver à l'enseignement primaire le caractère concret et cohérent qui doit être le sien, nous estimons que les leçons de géographie, d'histoire et de sciences naturelles peuvent être en quelque sorte confondues dans une seule et même rubrique : exercices d'observations. »³ La subdivision en disciplines est jugée néfaste car elle ne répond ni aux intérêts de l'enfant, ni à sa psychologie. La matière doit former une concentration de données perçues globalement et suscitant son intérêt.⁴ Ce n'est qu'à partir de la cinquième année primaire (3^e et 4^e degrés) que l'histoire en tant que discipline retrouve sa place dans l'enseignement du maître.⁵ Nous retrouvons très clairement dans cette explication l'empreinte de la théorie globale de Decroly. D'ailleurs, la « pédagogie decrolyenne » a influencé tout le Plan d'études de 1936. Nous avons vu précédemment la place accordée chez Decroly au milieu dans lequel les enfants étudient. Celui-ci doit se rapprocher le plus possible du milieu primitif dans lequel vivaient les premiers hommes. L'esprit de l'enfant partira ainsi du connu vers l'inconnu, du concret vers l'abstrait, tout comme le fit l'humanité au fil des siècles et ce, guidée avant tout par ses besoins naturels. On comprend maintenant la place démesurée accordée par le nouveau Plan à **l'étude du milieu**. Cette étude du milieu doit remplacer toutes les disciplines traditionnelles. Chaque élément du milieu dans lequel vit l'enfant est sujet à leçon. Une fleur cueillie dans le jardin de l'école permettra à l'instituteur de faire à la fois un cours de dessin en faisant réaliser aux élèves un croquis de la fleur, un cours de rédaction sur la beauté de la

¹ *Idem*, p.427.

² *Ibidem*.

³ *Idem*, p.430.

⁴ DEPAEPE (Marc), DE VROEDE (Maurice) et SIMON (Frank), *L'implantation des innovations pédagogiques...*, *op.cit.*, p.43.

⁵ Direction de l'Enseignement primaire, 1^{ère} section, n° 13.179, *circulaire ministérielle du 15 juin 1935*, dans *L'Athénée*, septembre-octobre 1935, p.431.

fleur ou encore un cours de sciences naturelles sur la manière dont elle se reproduit. Dans le même ordre d'idée, un casque de la guerre 14 – 18 amené par l'instituteur permettra de faire un cours de science sur le métal qui le constitue, un cours de morale et de maintien sur l'utilité de porter un casque lorsque l'on pratique des activités périlleuses ou un cours d'histoire sur l'héroïsme de nos soldats durant la Grande Guerre.¹

Certains auteurs de manuels, soucieux de se conformer aux nouvelles directives tentent de mettre en pratique ces nouveaux moyens pédagogiques. L'ouvrage le plus caractéristique est celui de R., J. et E. Hébette intitulé *Histoire de Belgique par la méthode active et concrète*. Il est fait usage dans cet ouvrage d'un grand nombre d'images. L'élève doit d'abord observer l'image (donné concret) puis ensuite s'exprimer par écrit ou oralement en répondant à des questions qui ont trait à cette image ou à sa légende (c'est aller du concret vers l'abstrait selon la « pédagogie decrolyenne »). Prenons un exemple : les auteurs font figurer en haut de la page le portrait de Gabrielle Petit numéroté du chiffre 3 et la photo du monument élevé à Bruxelles en l'honneur de Philippe Baucq numérotée du chiffre 5. En dessous, les auteurs ne se contentent pas d'une simple légende indiquant le sujet de l'illustration mais insèrent les deux numéros se rapportant aux illustrations dans un texte suivi puis demandent directement aux élèves de répondre à des questions sur ce qu'ils ont vu et lu (faire agir les élèves par rapport à la matière, éviter leur passivité) :

« *D'intrépides patriotes se sont mis au service du gouvernement et du roi pour envoyer des soldats au front ou pour fournir des renseignements précieux. Citons parmi tant d'autres, **Gabrielle Petit (3)**, l'héroïque vendeuse clandestine, fusillée à Schaerbeek, à l'âge de 23 ans ; l'architecte **Philippe Baucq** à qui on a élevé un monument à Bruxelles (5). Questions : 1. Citez quelques grandes figures belges qui se distinguèrent par leur patriotisme sous l'occupation. (...) – 4. Tâchez de comprendre le symbolisme du monument élevé à Philippe Baucq.- 5. Visitez les monuments de votre localité. Dites ce qu'ils vous rappellent. »²*

¹ « Le choix des sujets et leur succession seront souvent déterminés par les saisons, les travaux, les pratiques et les usages locaux, la vie de l'enfant à la maison, à l'école, dans ses jeux et ses occupations. Au cours de ces études, les quatre grands besoins vitaux qui constituent le programme de Decroly seront nécessairement abordés. Chaque étude se terminera par une synthèse d'autant plus cohérente que les faits seront étroitement associés et que leurs relations auront été aperçues par l'enfant. (...) Si le milieu direct reste le domaine par excellence de l'activité infantine, on doit cependant étendre le champ des connaissances au-delà de la réalité concrète. Et c'est ainsi qu'en partant de l'étroit, du personnel et du spontané, c'est à dire des intérêts subjectifs et momentanés, on éveillera chez les enfants des intérêts plus objectifs et plus généraux. (...) » *Plan d'études et instructions pédagogiques*, publié par le Ministère de l'Instruction publique.- Bruxelles, 1936, p.23-25, dans KEUSTERMANS (Catherine), *Le Plan d'études et les instructions pédagogiques de 1936 dans L'Ecole primaire en Belgique depuis le Moyen âge...*, op.cit., p.49.

² HEBETTE (R.), (J.) et (E.), *Histoire de Belgique par la méthode active et concrète* (Degré supérieur). 2^e édition entièrement conforme au nouveau Plan d'études.- Namur, Ad. Wesmael-Charlier, 1937, 4^o, portr., figg., cartes, p. 106. Nous reproduisons cette page en annexe n° 2.

Le Plan reçoit immédiatement un accueil favorable au-delà des frontières et est loué par de nombreux pédagogues tels que Claparède, Ferrière, Dottrens, Freinet ou Mgr. Devaud, tous fervents partisans de l'École active.¹ L'enthousiasme de ces derniers ne doit cependant pas nous faire oublier les critiques de la société belge à l'égard de ces innovations pédagogiques.

4) Les oppositions à la pédagogie nouvelle.

A en croire les défenseurs du programme de 1936, celui-ci constitue une révolution en matière d'éducation qui fait enfin entrer l'école primaire en conformité avec les principes scientifiques de la pédagogie. Face à un tel progrès, les programmes de 1897 et dans une moindre mesure de 1922 sont féroce­ment dénigrés. Gaston Lecrenier dans le *Moniteur des Instituteurs Primaires*, décrit les trois programmes comme « trois grandes étapes (...) vers un savoir de base de plus en plus solide et cohésif et vers un enseignement plus éducatif. »² Le *Moniteur des instituteurs primaires* est un journal pour enseignants où collaborent de nombreux inspecteurs, il suit donc tout naturellement le courant officiel. A partir de 1936, il poursuit comme objectif de présenter autant que possible des exercices et conseils pratiques en conformité avec les innovations pédagogiques. Pourtant, de fortes oppositions au sein du monde enseignant se dressent face aux idées nouvelles qui apparaissent après la guerre. Hubert Wuilquot, inspecteur de l'enseignement primaire, écrit dans le même *Moniteur des Instituteurs primaires* en 1922 un article aux accents très conservateurs intitulé : « L'école obligatoire ... de la mortification. »³ L'école y est comparée à un édifice dont les cloisons s'effondrent sous l'influence des mœurs délétères de la jeunesse ; les questions du self-government, de l'auto-émulation et de l'auto-didactisme y sont raillées.⁴

¹ DEPAEPE (Marc), DE VROEDE (Maurice) et SIMON (Frank), *L'implantation des innovations pédagogiques : le cas du Plan d'études de 1936...*, op.cit., p.42.

² LECRENIER (G.), *L'évolution de l'enseignement primaire en Belgique*, dans *Moniteur des instituteurs et institutrices primaires*, 61^e année, n° 7 (19 novembre 1936), p.105.

³ WUILQUOT (H.), *L'école obligatoire... de la mortification*, dans *Moniteur des Instituteurs Primaires*, n° 11, 16 février 1922, p.163-167.

⁴ « Le labeur légendaire de nos élèves de jadis, conquérant à neuf, dix ou onze ans le certificat d'études dans les concours cantonaux de l'époque et la vieille autorité de « Magister dixit » n'existent plus qu'à l'état de souvenirs. Le tourbillon social qui a eu la guerre pour prélude a ébranlé le vieil édifice scolaire : (...) les cloisons branlent, l'armature de l'édifice scolaire se disloque, le bâtiment craque... et le tourbillon social se déroule, dans un tournoiement vertigineux où se perçoivent, après, lugubres, impérieux, les cris de joie d'un peuple qui valse la sarabande des plaisirs. (...) Que l'heure est lointaine où, en vue des concours, les élèves s'astreignaient à résoudre chaque semaine, en dehors de leurs occupations habituelles, 25 à 30 problèmes, ou à rédiger cinq ou six sujets de style, ou à répondre à un questionnaire comportant nombre d'interrogations portant sur l'histoire, la géographie, l'hygiène, etc. Ces pratiques excellentes évoquent des temps où se

Avant même l'entrée en vigueur du Plan en 1936, des expériences sont tentées dans certaines écoles aux idées plus libérales. Des critiques contre ces innovations pédagogiques naissent et semblent avoir atteint les oreilles du ministre de l'Instruction publique, Maurice Lippens, dès 1933. C'est ce que nous révèle une circulaire du 4 décembre 1933 que le ministre adresse aux inspecteurs principaux de l'enseignement primaire. Les méthodes contemporaines n'y sont pas remises en question mais le ministre réclame paradoxalement que les exercices systématiques « traditionnels » soient remis immédiatement en vigueur pour des branches comme le calcul, l'écriture ou la lecture.¹ Les vieilles méthodes semblent donc avoir la vie dure.

La *Revue Belge de Pédagogie* et *L'Enseignement catholique* (revue officielle du Comité national de l'Enseignement libre) expriment quant à elles les opinions de l'enseignement confessionnel. A l'arrivée du Plan de 1936, plusieurs articles paraissent. Ces articles ne rejettent pas l'ensemble du Plan mais ne l'acceptent pas pour autant comme du pain béni à l'instar du *Moniteur des Instituteurs primaires*. Frère Emile, pédagogue bien connu dans les milieux catholiques, s'emploie à relativiser l'enthousiasme qui a accompagné l'arrivée du Plan : « (...) ; mais que le référendum ait obtenu un « oui » presque total, non pas ! Beaucoup de maîtres, et non des moindres, n'ont pas marché (...) ; et certaines réactions de parents se sont ajoutées qui font plutôt trouver inouïs certains termes d'allégresse et de victoire. »² Il met en évidence la hâte avec laquelle il a été rédigé³ et la brutale révolution de l'étude du milieu se substituant pour les premiers degrés au traditionnel enseignement par branches ; le soudain changement qui oblige pratiquement l'instituteur à « renoncer (...) à toute détermination précise des matières et pratiquement à tout manuel et à tout journal de classe. »⁴ Frère Emile n'est pas seulement critique mais salue aussi la possibilité d'adaptation du maître à ses écoliers, la supériorité de la méthode sur le

solutionnaient, en dehors de hautes spéculations pédagogiques, les questions actuelles du self-gouvernement, de l'auto-émulation et de l'auto-didactisme. (...) », dans WUILQUOT (H.), *L'école obligatoire... de la mortification*, dans *Moniteur des Instituteurs Primaires*, n° 11, 16 février 1922, p.163-167.

¹ « De divers côtés on me signale que l'école primaire actuelle, sous prétexte de fonder la formation intellectuelle sur le seul jeu spontané des tendances enfantines, montre un certain dédain pour l'enseignement systématique et approfondi du savoir lire, écrire et calculer. (...) tout en continuant à appliquer les méthodes contemporaines éprouvées (...) là où les exercices systématiques ont disparus ou sont négligés, ils seront remis immédiatement en vigueur. », dans *Circulaire ministérielle du 4 décembre 1933*, dans *Revue Belge de Pédagogie*, janvier 1934, p.301.

² EMILE (Frère), *Le Nouveau Plan d'études*, dans *Revue Belge de Pédagogie*, octobre 1936, p.7.

³ « Le dirons-nous, il semble que « l'auteur » de la réforme ait écrit dans cette sorte d'euphorie propre aux hommes intelligents, beaux parleurs, tourmentés par le prurit de produire, âmes sensibles, toujours un peu sollicitées par la chimère, ce qui ne diminue pas - tant s'en faut ! - leur pouvoir de séduction. » dans *Revue Belge de Pédagogie*, octobre 1936, p.8

⁴ *Ibidem*.

programme ainsi que l'usage de méthodes scientifiques pour l'amélioration progressive de l'enseignement.¹ Il reconnaît que le Plan n'est pas liberticide puisque celui-ci précise que la liberté de l'enfant s'arrête à ce qu'il peut faire et à ce qu'il doit faire.² Il met toutefois en garde l'éducateur chrétien contre la philosophie naturaliste sous-jacente du Plan qui transparait dans sa volonté de conformer le programme aux quatre grands besoins vitaux de l'enfant. Il rappelle à ce propos les paroles du Pape condamnant : « ces systèmes modernes aux noms divers qui en appellent à une prétendue autonomie et à la liberté sans limite de l'enfant, qui réduisent ou même suppriment l'autorité et l'œuvre de l'éducation, en attribuant à l'enfant un droit premier et exclusif d'initiative, une activité indépendante de toute loi supérieure, naturelle ou divine, dans le travail de sa propre formation. »³ En effet, le plus grand reproche adressé au Plan par les instances de l'enseignement confessionnel est la philosophie laïque et matérialiste qui le sous-tend. L'article très remarqué de H. Vervoort, directeur de l'école normale de Theux, paru un peu plus tard dans la *Revue Belge de Pédagogie* et dans *L'Enseignement catholique* tire d'ailleurs à boulets rouges sur le « Laïcisme du Nouveau Plan d'études ».⁴

Chaque nouveau programme est aussi analysé par les pédagogues du *Conseil central de l'enseignement primaire catholique* qui est en contact permanent avec le Ministère des Sciences et des Arts (Ministère de l'Instruction publique à partir de 1932/33). Dans le droit fil des articles de la *Revue Belge de Pédagogie*, l'institution épiscopale a estimé le Plan de 1936 trop imprégné de matérialisme. Le Conseil rejette notamment l'éducation morale détaillée dans le Plan parce qu'elle ne prend pas suffisamment en compte les valeurs transcendantes.⁵ Dire pour autant que les idées de la « pédagogie nouvelle » ont été totalement rejetées par l'enseignement confessionnel serait une erreur. En effet, un an après le Plan de 1936, les méthodes pédagogiques prônées dans ce dernier apparaissent également

¹ *Idem*, p.10.

² « Cette restriction minimum s'imposait, car la liberté sans frein laissée à l'enfant, l'effacement du maître devant son disciple, feraient de chaque école une miniature de la trop folle abbaye de Thélème qui portait à son enseigne : « Fais ce que voudras. », dans *Revue Belge de Pédagogie*, octobre 1936, p.8.

³ *Ibidem*, p.8-10.

⁴ « Le P.E. violente notre organisation scolaire, il abuse de la docilité des maîtres en imposant une méthode d'éducation de l'enfant par le milieu et pour le milieu. Nous n'avons ni à débattre, ni à adapter cette formule d'éducation morale ; force nous est de la rejeter parce qu'elle s'oppose à la doctrine chrétienne des fins éducatives, qui sont remplacées par une éducation laïque du laïcisme le plus pur. » VERVOORT (H.), *Le Laïcisme du Nouveau Plan d'études*, dans *Revue Belge de Pédagogie*, p.328-331 (mars 1937) et p.401-405 (avril 1937). Voir aussi VERVOORT (H.), *Le Laïcisme du nouveau Plan d'études*, dans *L'Enseignement catholique*, n° 1, janvier 1937, p.22-35.

⁵ DEPAEPE (Marc), DE VROEDE (Maurice) et SIMON (Frank), *L'implantation des innovations pédagogiques...*, *op.cit.*, p.54.

dans le Plan d'études catholique de 1937, renforçant encore un peu plus le courant novateur en Belgique. Néanmoins, usant de leur droit de regard traditionnel en matière de « philosophie » des cours, les pédagogues catholiques y recommandent que la pédagogie active soit orientée vers une éducation chrétienne !¹

A travers la lecture des documents officiels, tout concourt à nous faire penser qu'à partir de 1937, les instituteurs de toutes les écoles du royaume emploient des pratiques scolaires nouvelles. Mais il existe toujours un écart entre les documents officiels et la pratique courante. Il faut compter avec l'inertie de certaines communes : en 1938, seules 467 communes sur 1872 ont adopté le Plan. Il faut aussi compter avec l'opposition radicale de certains inspecteurs conservateurs vexés de ne pas avoir été consultés et incitant par conséquent les instituteurs sous leur autorité et les conseils communaux avec lesquels ils sont en relation à continuer à employer les méthodes traditionnelles. N'oublions pas non plus le rôle du manuel classique : nombreux sont ceux qui prétendent utiliser des méthodes novatrices, peu sont ceux qui dans les faits sont réellement novateurs. De plus, parmi les instituteurs qui disent appliquer les idées nouvelles, combien le font avec justesse ? L'étude du milieu censée remplacer les autres branches du programme est assimilée par certains instituteurs comme une nouvelle branche ; ils alourdissent ainsi le programme alors que l'objectif était de le simplifier ! Globalement, les inspecteurs et les instituteurs sont mal préparés à des innovations fort éloignées de leur pratique quotidienne.² Aller demander à un instituteur, qui « pratique » depuis plusieurs dizaines d'années, de renouveler ses méthodes relève en effet de l'impossible. Et Frère Emile de conclure dans son article sur le Plan d'études : « La morale de cette aventure tiendra en ce mot du grand Joseph de Maistre : les abus amènent les révolutions ; les abus valent mieux que les révolutions. »³

Le débat débordera même les sphères de l'enseignement puisque la presse rexiste (*Pays réel* et *Rex*) et le quotidien catholique *La Libre Belgique* se feront les échos du mécontentement. La grande crainte des milieux conservateurs est le « nivellement par le bas de l'enseignement primaire. » L'emploi de méthodes actives, non coercitives et laissant libre cours à l'épanouissement spontané de l'enfant, n'est-ce pas ouvrir la porte au chaos et à

¹ *Programme des études et directives pédagogiques pour les 3 premiers degrés des écoles primaires catholiques*. 1^{ère} partie.- Liège ; 26-28, rue Charles Morren, 1937, 16°, 70 p. Royaume de Belgique, Conseil central de l'enseignement primaire catholique.

² DEPAEPE (Marc), DE VROEDE (Maurice) et SIMON (Frank), *L'implantation des innovations pédagogiques...*, *op.cit.*, p.46-53.

³ EMILE (Frère), *Le Nouveau Plan d'études*, dans *Revue Belge de Pédagogie*, octobre 1936, p.10.

l'anarchie.¹ Alors que les milieux conservateurs insistent après 1918 sur le rôle de l'école pour renforcer l'**éducation morale et civique** des jeunes, dont « le caractère a été durement touché par la décadence morale issue de la guerre, par l'influence permissive de la radio, de la presse libertaire et du cinéma hollywoodien », les innovations pédagogiques font quelque peu tache d'huile. François Bovesse aurait dû s'y attendre : qui touche à l'enseignement, s'engage inévitablement sur un terrain miné. Parler d'éducation dans une société belge « pilarisée » par les querelles confessionnelles et de partis, c'est entrer dans un débat conflictuel sur la définition des objectifs de cette société dans son ensemble et sur la défense de ses valeurs.

¹ DEPAEPE (Marc), DE VROEDE (Maurice) et SIMON (Frank), *L'implantation des innovations pédagogiques...*, *op.cit.*, p.46-57.

Chapitre II : Le rôle et les valeurs assignés à l'école dans l'entre-deux-guerres.

Tout projet éducatif quel qu'il soit ne se limite jamais à des indications d'ordre pratique, il est toujours soutenu par des valeurs, des principes, des bases qui lui donnent un sens, une orientation. N'oublions pas qu'avant 1940, la plupart des « petits belges » ne dépasseront pas le stade de l'école primaire. Ce cycle est donc une occasion unique d'insuffler au « terreau de la nation » (et/ou de l'humanité suivant la perspective avec laquelle la société est envisagée) l'engrais nécessaire à sa fécondité. Le plus difficile étant de s'entendre sur la composition de cet engrais. Au sortir du primaire, quels sont les acquis que l'Etat, l'Eglise, la société belge désirent voir entre leurs mains ? Répondre à cette question, c'est tenter d'approcher les valeurs défendues par la société belge dans son ensemble.

A. Du rôle éducatif de l'école primaire : la circulaire ministérielle de Jules Destrée.

Le 15 juin 1921, le ministre des Sciences et des Arts, Jules Destrée, envoie une brochure à tous les inspecteurs principaux de l'enseignement primaire ; elle s'intitule : *Du rôle éducatif de l'école primaire, tel que définit l'article 21 de la loi organique*. L'article 21 de la loi scolaire dit :

« L'instituteur s'occupe avec une égale sollicitude de l'éducation et de l'instruction des enfants confiés à ses soins. Il ne néglige aucune occasion d'inculquer à ses élèves les préceptes de la morale, de leur inspirer le sentiment du devoir, l'amour de la patrie et le respect des institutions nationales, l'attachement aux libertés constitutionnelles. Il s'abstient dans son enseignement, de toute attaque contre les personnes ou contre les convictions religieuses des familles dont les enfants lui sont confiés. »¹

Dans sa circulaire, le ministre met l'accent sur le côté **éducatif** de l'enseignement, reconnaissant que : « (...) dans la pratique, l'éducation n'a point préoccupé, autant que l'instruction, les autorités scolaires et le corps enseignant. »² Il ne s'agit pas en l'occurrence de faire concurrence au cours de « religion et morale » sur lequel veillent jalousement les autorités spirituelles concernées mais d'intégrer à l'ensemble des cours du programme une

¹ *Du rôle éducatif de l'école primaire tel que définit l'article 21 de la loi organique.*- Bruxelles, Lombaerts, 1921, Belgique. Administration de l'enseignement primaire, p.5.

² *Idem*, p.5.

morale pratique, sans connotation confessionnelle, une morale ne faisant l'objet d'aucun cours donc mais qui imprégnerait indirectement chaque leçon du maître. Afin de ne pas laisser les instituteurs dans un flou artistique, cette « morale pratique » suivrait un corpus d'idées bien défini par le Ministère.

Une telle initiative de la part de Jules Destrée s'inscrit parfaitement bien dans le contexte de l'époque car elle est symptomatique de cette volonté de restauration nationale en Belgique au sortir de la guerre.¹ D'ailleurs sa portée ne se limitera pas aux quelques années qui constituent l'immédiat après-guerre ; la brochure de Jules Destrée résume à elle seule l'esprit dans lequel baignera l'enseignement primaire durant tout l'entre-deux-guerres. Jules Destrée ne se borne pas à un bref rappel de l'article 21 et il donne des instructions pragmatiques aux instituteurs afin que leur enseignement soit désormais en conformité avec cet article. Tout en se défendant de vouloir donner à l'enseignement un cadre trop rigide, le ministre enjoint les inspecteurs d'organiser l'enseignement : « de telle façon qu'une fois par semaine, pendant une demi-heure environ, l'instituteur entretienne les élèves d'une notion éducative qui devra constituer le centre d'intérêt de presque toutes les leçons de la semaine. »² Il est important de signaler à nouveau que cette brochure vise moins à instaurer un nouveau cours d'une demi-heure que d'orienter toutes les leçons de la semaine autour d'un même sujet. Nous remarquerons au passage l'influence qu'exerce déjà la théorie des centres d'intérêts, quinze ans avant le Plan d'études de 1936. Le ministre ne s'arrête pas là et dresse la liste des 43 centres d'intérêts à répartir tout au long de l'année (ce qui correspond aux 43 semaines officielles de l'année scolaire). Il sépare ces centres d'intérêts en 3 chapitres : l'Education individuelle³, l'Education altruiste⁴ et l'Education nationale.⁵ Jules Destrée

¹ « La nécessité de cette réalisation apparaît particulièrement impérieuse au lendemain des épreuves douloureuses de la guerre. Celles-ci nous ont démontré l'importance essentielle du sentiment national : mais elles ont aussi contribué à un déplorable fléchissement de la moralité contre lequel nous pouvons espérer réagir efficacement par l'école. », dans *Idem*, p.6.

² *Idem*, p.6.

³ 1. Soyons propres. – 2. Soyons prudents. – 3. Soyons sains. – 4. Soyons tempérants. – 5. Soyons dignes. – 6. Soyons instruits. – 7. Soyons de l'ordre. – 8. Soyons persévérants. – 9. Soyons fiers. – 10. Devenons meilleurs. – 11. Soyons sincères. – 12. Soyons économes. – 13. Soyons travailleurs. – 14. Aimons le beau.

⁴ 15. Respectons la vie partout. – 16. Aimons les plantes. – 17. Protégeons les animaux. – 18. Respectons la propriété d'autrui. – 19. Respectons la liberté d'autrui. – 20. Respectons la réputation d'autrui. – 21. Respectons l'opinion d'autrui. – 22. Evitons aux autres la souffrance. – 23. Tenons parole. – 24. Soyons bons pour tous. – 25. Soyons serviables. – 26. Soyons solidaires. – 27. Aimons nos parents. – 28. Aimons nos amis. – 29. Soyons polis.

⁵ 30. La Belgique. – 31. La souveraineté nationale. – 32. Le pouvoir législatif. – 33. Le pouvoir exécutif. – 34. Le pouvoir judiciaire. – 35. La défense nationale. – 36. Le devoir fiscal. – 37. La liberté des cultes. – 38. La liberté de la presse. – 39. La liberté d'association et de réunion. – 40. La liberté d'enseignement. – 41. La liberté individuelle. – 42. La guerre de 1914-1918. – 43. Aimons notre pays.

conseille de n'aborder le troisième chapitre qu'à partir des 3^e et 4^e degrés (enfants de 10 à 14 ans).

La brochure de Jules Destrée ne restera pas lettre morte ; elle aura un grand retentissement dans la pratique de l'enseignement et recevra d'ailleurs dès le printemps 1921 l'assentiment de l'épiscopat belge. Marchandage politique oblige, cet assentiment n'était pas étranger à la loi de 1919 ayant instauré l'égalité des traitements de base à tous les instituteurs, ce qui avait permis d'améliorer substantiellement le salaire des instituteurs appartenant au réseau libre.¹ Les revues pédagogiques constituent également de très bons relais de la circulaire. Immédiatement après la sortie de celle-ci, le très officiel *Moniteur des Instituteurs Primaires* (publié toutes les deux semaines) donne des conseils pratiques pour mettre en application la méthode des centres d'intérêts. Ces conseils pratiques ont un fort degré moralisant, typique de l'esprit de l'époque. Le *Moniteur des Instituteurs primaires* propose par exemple le 17 avril 1922, en application du centre d'intérêt n° 30 consacré à la Belgique, la lecture d'un texte dont la conclusion finale comporte de nombreux impératifs : « Estimons-nous heureux de jouir de tant de libertés. Comparons notre sort à celui d'autres peuples qui vivent sous un despotisme révoltant. Mais aussi, sachons user de nos droits et de nos privilèges pour le plus grand bien de la Patrie. »² La lecture du texte s'accompagne ensuite d'un exercice de rédaction au contenu tout aussi moralisateur : « Aimons notre patrie comme une bonne mère ».³

Les instructions ministérielles ne sont pas seulement suivies par les revues pédagogiques mais également par les rédacteurs de manuels scolaires. Le livre de lecture est à cet égard un bon indicateur des valeurs éducatives de la société belge durant la période qui nous intéresse. Afin de faciliter l'application des instructions ministérielles relatives au rôle éducatif de l'école primaire, un concours est organisé par le Ministère des Sciences et des Arts pour la rédaction de seize « livres du maître ». Il y aura un manuel pour chacun des quatre degrés des écoles de garçons et des écoles de filles, et les travaux pourront être rédigés en français ou en flamand.⁴ Les prix prévus par ce concours ne seront finalement pas

¹ DEPAEPE (Marc), DE VROEDE (Maurice), MINTEN (Luc) et SIMON (Frank), *op. cit.*, p.143, et l'introduction de la circulaire : Royaume de Belgique, Ministère des Sciences et des Arts, *Du rôle éducatif de l'école primaire, tel que définit l'article 21 de la loi organique.*- Bruxelles, Lombaerts, 1921.

² *Moniteur des Instituteurs Primaires*, 17 avril 1922, p.250-251.

³ *Ibidem.*

⁴ *Bulletin du Ministère des Sciences et des Arts*, circulaire ministérielle du 8 septembre 1921, aux inspecteurs principaux de l'école primaire. II (circulaires et dépêches), p.116-117.

attribués ; toutefois le travail de M. Pierlot est honoré d'une prime d'encouragement. Ce travail se compose de trois ouvrages : l'un contenant des exercices d'application toutes branches confondues¹, l'autre des entretiens ou lectures dialoguées², le dernier recueillant 300 morceaux de lectures destinés aux 3^e et 4^e degrés des écoles primaires³. Ces trois ouvrages réservent une place importante au 42^e centre d'intérêt concernant la guerre 14 – 18.

Il est évident que les livres de lecture des années 20 et 30 consacrent de multiples pages au conflit mondial mais tous ne sont pas axés unilatéralement sur la guerre 14 – 18. Ceux-ci, au fur et à mesure que se cicatrisent les blessures de la guerre, se diversifieront quelque peu tout en conservant néanmoins une grande unicité dans leurs objectifs éducatifs. Dans son mémoire sur les valeurs véhiculées par l'école primaire belge à travers ses livres de lecture,⁴ Suzanne Ducamp a bien mis en évidence la récurrence de grands thèmes éducatifs pendant toute la première moitié du XXe siècle. Elle s'est servie d'une source de choix : le livre de lecture. En effet, le livre de lecture accompagne obligatoirement l'élève tout au long de sa scolarité ; il figure en premier sur la liste du matériel fourni par l'école aux élèves et ce dès le premier degré. Le manuel d'histoire n'apparaît généralement qu'à partir du 3^e degré (avec des exceptions pour le deuxième degré).⁵ Le mémoire de Suzanne Ducamp confirme bien le caractère particulier de la période : **l'école primaire de l'entre-deux-guerres ne fait pas qu'instruire, elle éduque !** Ces grandes valeurs éducatives inculquées par l'école sont, selon Suzanne Ducamp, réductibles à 12 thèmes : l'assiduité au travail, les sentiments familiaux, la patrie, la bonté, l'obéissance et le respect de la parole donnée, la politesse, l'ordre et la propreté, la tempérance, la prévoyance, le respect de la propriété privée, le respect de la vérité et le sentiment religieux.⁶ En les comparant aux 43 centres d'intérêts de la

¹ PIERLOT (F.), inspecteur cantonal honoraire de l'enseignement primaire, *Du rôle éducatif de l'école primaire*. Applications aux centres d'intérêt. Recueil d'applications se rattachant aux diverses branches du programme pour les 43 semaines de la scolarité annuelle. Ouvrage honoré d'une prime d'encouragement du Gouvernement.- Tamines, Duculot-Roulin, Imprimeur-Librairie, 1924, 237 p.

² PIERLOT (F.), inspecteur cantonal honoraire de l'enseignement primaire, *Du rôle éducatif de l'école primaire* : 43 entretiens ou lectures dialoguées en application du programme-type du 15 juin 1921, à l'usage des classes des 3^e et 4^e degrés. Ouvrage honoré d'une prime d'encouragement du Gouvernement.- Tamines, Imprimerie Duculot, Libraire-Editeur, 1923.

³ PIERLOT (F.), inspecteur cantonal honoraire de l'enseignement primaire, *Du rôle éducatif de l'école primaire*. Livre de lecture à l'usage des classes des 3^e et 4^e degrés. Recueil de 300 morceaux en application de la circulaire ministérielle du 15 juin 1921. Ouvrage honoré d'une prime d'encouragement du Gouvernement.- Tamines, Impr. Duculot, Libraire-éditeur, 1924, 335 p.

⁴ DUCAMP (Suzanne), *Les valeurs véhiculées par l'école primaire belge à travers ses livres de lecture dans la première moitié du XXe siècle*.- ULG, mémoire de licence en Histoire, année académique 1999-2000, 215 p.

⁵ *Règlement et Programmes-types des écoles primaires, suivis de la loi organique de l'enseignement primaire*.- Namur, A. Wesmael-Charlier, 1922, 12^o. Ministère des Sciences et des Arts. Administration de l'enseignement primaire, p.10-11.

⁶ DUCAMP (Suzanne), *Les valeurs véhiculées par l'école primaire belge...*, *op.cit.*, table des matières.

circulaire de Jules Destrée, nous observons une continuité évidente entre les initiatives du ministre en 1921 et l'esprit de toute la période que nous étudions.

Il va de soi que ces « valeurs éducatives et morales » présentes dans les livres de lecture depuis le début du siècle seront étroitement mixées après la guerre avec les « valeurs patriotiques » imprégnant encore davantage la société belge et se retrouveront avec celles-ci dans les manuels d'histoire, conférant à l'apprentissage de cette discipline une forte dose de morale, pour ne pas dire de moralisme.

B. Les grands thèmes de la culture patriotique et leur empreinte dans l'enseignement primaire.

Démarche.

Nos dépouillements nous ont amené à extraire de la législation scolaire et des revues pédagogiques belges neuf archétypes ou thèmes nationaux liés directement ou indirectement à la guerre 14-18 :

1. la restauration nationale ;
2. la guerre comme exemple ;
3. la nécessité de se souvenir ;
4. la légitimation de la monarchie ;
5. le culte de la Patrie ;
6. la défense nationale ;
7. la germanophobie ;
8. le dépassement du problème communautaire ;
9. la lutte contre l'instabilité sociale.

Pour chacun de ces thèmes, nous donnerons une courte analyse contextuelle suivie des répercussions du thème en matière d'éducation. Nous avons utilisé comme sources principales la législation scolaire contenue essentiellement dans le *Bulletin du Ministère des Sciences et des Arts (Bulletin du Ministère de l'Instruction publique* à partir de 1933) mais parfois aussi dans des brochures éditées à part. Nous avons également consulté cinq revues pédagogiques toutes tendances confondues. En raison du caractère lacunaire de certaines collections mais aussi faute de temps, nous n'avons pu consulter entièrement les revues sur une période de vingt ans. Nous avons toutefois tenté de sélectionner des périodes intéressantes pour notre sujet. Les périodes consultées sont indiquées ci-après avec l'identification des revues. Enfin, il arrive que nous utilisions pour étayer notre analyse des articles pêchés dans des revues plus générales comme la *Revue Générale*, la *Cité Chrétienne*, *Le Flambeau* ...

Revue pédagogiques consultées :

- *Le Moniteur des Instituteurs Primaires* : *Le Moniteur des Instituteurs Primaires* est de loin le périodique le plus intéressant. Cette revue fondée en 1872 s'adresse aux instituteurs de tous les réseaux même si elle est lue en premier lieu par ceux du réseau officiel. Les personnes participant à la rédaction de la revue sont le plus souvent des membres de l'inspection primaire ; ce qui justifie son étiquette de « revue très officielle ». Durant l'entre-deux-guerres, la revue est imprimée chez Duculot-Roulin à Tamines (imprimerie reconnue en matière de fournitures scolaires !). Elle est dirigée du 7 avril 1910 au 23 juillet 1938 par C. Goffaux, inspecteur cantonal à Nivelles en 1910 et, depuis 1912, inspecteur principal à Huy (admis à la retraite en 1921). A partir de 1938, elle est dirigée par Gaston Lecrenier, collaborateur direct de C. Goffaux depuis 1935 et inspecteur général de l'enseignement primaire à partir de 1950. Cette publication se présente avant tout comme le relais des directives gouvernementales et revendique sa neutralité, elle reste cependant ouverte aux articles d'inspiration confessionnelle.¹ (années consultées : 1919-1925 ; 1928-1930 ; 1936-1938.)
- *La Revue Belge de Pédagogie* : Elle est créée au lendemain de la guerre et publie son premier numéro le 1^{er} octobre 1919. Elle est dirigée d'octobre 1919 à octobre 1931 par Frère Maximin, directeur depuis 1904 de l'Ecole Normale de Carlsbourg formant des instituteurs se destinant pour la plupart au réseau confessionnel.² Frère Maximin a été toute sa vie un animateur ardent de la *Fédération de l'Enseignement Normal Catholique* dont il fut le « meilleur rempart » en maintenant ses prérogatives constitutionnelles.³ Après la mort de Frère Maximin, la Revue fut dirigée par Frère Emile, secrétaire de la Fédération. La Revue n'entend pas seulement être une revue pédagogique mais aussi une revue d'idées et de doctrines. C'est pourquoi, à côté de la « Chronique Pédagogique », on trouve une « Chronique Scientifique », une « Chronique du Cinéma » et une très intéressante « Chronique du Mois » qui reprend les principales actualités nationales et internationales. Ainsi, la *Revue Belge de Pédagogie* ne donne pas seulement des conseils d'ordre pratique en matière de

¹ Pour de plus amples informations sur la revue, voir DE VROEDE (M), et al., *Bijdragen tot de geschiedenis van het pedagogisch leven in België: De periodiken 1817-1940*, deel I et deel IV.- Gand-Louvain, Seminaries voor Historische (en Vergelijkende) Pedagogiek, Universitaire Pers, Leuven, 1937-1987, p.453-482.

² DE VROEDE (M), et al., *Bijdragen tot de geschiedenis van het pedagogisch leven in België: De periodiken 1817-1940*, deel IV..., *op.cit.*, p.305.

³ *Eloge funèbre du Frère Maximin Louis*, dans *Revue Belge de Pédagogie*, novembre 1931, p.74-76.

pédagogie mais aussi des idées, des réflexions, des mécanismes de pensée aux membres de l'enseignement confessionnel.¹ (années consultées : 1919 ; 1922 ; 1929-1940.)

- *L'Enseignement catholique* : La revue *L'Enseignement catholique* est l'organe du *Comité national de l'Enseignement libre*. Ce Comité, constitué en association sans but lucratif dont les statuts furent publiés aux annexes du *Moniteur* du 2 juillet 1932, a pour but principal de concentrer la documentation et d'assurer doctrinalement la défense de l'enseignement religieux en Belgique. Dans son acte constitutif, le *Comité national de l'Enseignement libre* se définit comme suit : « L'Association a pour objet la défense de l'enseignement catholique, par les moyens les plus larges : publications, conférences, subventions, etc., ainsi que par la collaboration directe et indirecte avec les organismes tendant à semblables fins, et ce dans le respect rigoureux de tous les autres enseignements. Dans son action, le Comité national de l'Enseignement libre s'inspire de la pensée que l'enseignement libre doit être considéré non comme un concurrent, mais comme un émule de l'enseignement organisé par les pouvoirs publics. Par la paix qu'il veut contribuer à amener entre les deux enseignements, il travaillera à rehausser l'enseignement national. » Le Comité national de l'Enseignement libre est placé sous la présidence de M. le vicomte Pouillet ; le secrétariat général en a été confié à M. Ch. Du Bus de Warnaffe, échevin de Bruxelles. Le Comité est administré en outre par MM. Emile Attout ; Paul Hanquet, président du *Conseil central de l'Enseignement primaire catholique* ; Giovanni Hoyois, président de l'A.C.J.B. (*Association catholique de la Jeunesse belge*) ; Paul Segers, ministre d'Etat ; Georges Theunis, ministre d'Etat ; Van Cauwelaert, député et F. van Goethem, président de la J.V.K.A. (*Jeugdverbond voor katholieke Actie*). La revue *L'Enseignement catholique* paraît pour la première fois en mars 1933. (années consultées : 1933-1940).²
- *L'Education Nationale* (avant guerre : *L'Ecole Nationale*) : Ce périodique paraît le 1^{er} et le 15 de chaque mois. Après guerre, il s'intitulera *l'Education Nationale : Revue pratique des sciences éducatives à l'usage des administrations publiques, des familles*

¹ Pour des renseignements plus complets à propos de la revue, voir DE VROEDE (M), et al., *Bijdragen tot de geschiedenis van het pedagogisch leven in België: De periodiken 1817-1940*, deel I et deel IV.- Gand-Louvain, Seminaries voor Historische (en Vergelijkende) Pedagogiek, Universitaire Pers, Leuven, 1937-1987, p.299-335.

² *L'Enseignement catholique*, t. I, n° 1, mars-avril 1933, p.3-6

et des maîtres de tous degrés. Son rédacteur en chef est Victor Mirguet,¹ directeur honoraire d'école normale à Huy et professeur d'Histoire de Belgique, de savoir-vivre et de dessin.² Victor Mirguet est notamment l'auteur de manuels d'Histoire de Belgique aux accents très « belgicains ».³ Ses secrétaires de rédaction sont Ch. Hendrickx, directeur d'école normale à Liège et membre du *Conseil supérieur d'Enseignement technique* et Albert Bourlon, professeur. Le siège administratif de la revue est situé à Bruxelles (Agence Rossel). Le caractère patriotique de *l'Education Nationale* est très affirmé. La revue s'éteindra en 1924. (années consultées : 1919-1924.)

- *L'Etincelle* : Organe de la *Centrale du Personnel enseignant socialiste de Belgique*, affiliée au S.P.I. d'Amsterdam et à la Commission Syndicale de Belgique. *L'Etincelle* possède une vision très manichéenne de la société. Selon ce périodique d'extrême gauche, un seul choix est à faire en matière d'éducation : « éducation bourgeoise ou éducation socialiste. »⁴ C'est pourquoi « il faut éduquer l'enfant de manière qu'il sache plus tard faire coïncider ses opinions politiques avec son intérêt économique. »⁵ La revue fixe comme premier devoir des maîtres : « l'éducation de la sensibilité sociale de l'enfant. »⁶ Bref, l'objectif pédagogique de *L'Etincelle* est très clair : elle doit inciter les maîtres à faire réfléchir les enfants en terme de classe. Pour ce faire, la revue se fixe comme mission de : « collaborer avec tous les travailleurs de

¹ **MIRGUET (Victor)** : (1847-1931), instituteur, directeur de l'Ecole Normale de Mons, puis de Huy. Professeur d'Histoire, de dessin et de savoir-vivre. Membre de la société belge de pédotechnie, il publia de nombreux ouvrages de pédagogie. Il est également connu comme directeur de la revue pédagogique *l'Ecole Nationale* qui prit le nom après guerre d'*Education Nationale*. En tant que spécialiste de l'histoire de Belgique, il publia avec Charles Pergameni¹ des manuels d'histoire de Belgique aux accents très belgicains : MIRGUET (Victor) et PERGAMENI (Charles), *Aperçu de la vie et de la civilisation du peuple belge à travers les âges*. Manuel d'histoire à l'usage des écoles normales, des écoles moyennes et des athénées.- Bruxelles, Office de Publicité, 1919. D'après les notices biographiques de DUPUIS (Alice), *Etudes sur les manuels d'histoire nationale destinés à l'enseignement primaire, moyen et normal (1793-1914)*. ULG, mémoire de licence en Histoire, année académique 1957-58, p. 143 et de CARPENTIER (Sébastien), *L'histoire écrite à l'encre tricolore. La fonction patriotique des manuels d'histoire de Belgique dans l'entre-deux-guerres (manuels francophones destinés à l'enseignement primaire) : évolution et contexte*, juin 1999, vol. 1, p.40. Voir aussi DE SEYN (E.), *Dictionnaire des écrivains belges*.- Bruges, Excelsior, 1931, p.753. et DE VROEDE (M), et al., *Bijdragen tot de geschiedenis van het pedagogisch leven in België: De periodiken 1817-1940...*, op.cit., deel I, p. 331 et deel II, p.104-105.

² DUPUIS (Alice), *Etudes sur les manuels d'histoire nationale destinés à l'enseignement primaire, moyen et normal (1793-1914)*. ULG, mémoire de licence en Histoire, année académique 1957-58, p. 143.

³ MIRGUET (Victor) et PERGAMENI (Charles), *Aperçu de la vie et de la civilisation du peuple belge à travers les âges*. Manuel d'histoire à l'usage des écoles normales, des écoles moyennes et des athénées par V. Mirguet, directeur honoraire d'école normale, et Ch. Pergameni, professeur à l'Université libre de Bruxelles, ancien professeur d'histoire à l'école normale de Charleroi. - Bruxelles, Office de Publicité, 1919

⁴ *L'Education socialiste*, dans *L'Etincelle*, 31 janvier 1930, p. 3, col. 3.

⁵ *Ibidem*.

⁶ *Ibidem*.

l'enseignement, opposer à l'inertie des pouvoirs publics, à leur ignorance en matière d'éducation, la masse du personnel enseignant de toutes catégories, (...) conquérir l'émancipation économique, philosophique et politique de tout ce personnel ; élaborer le plan de ce que sera, après le renversement du régime capitaliste, l'édifice de l'enseignement ayant à sa base l'école unique, gratuite, laïque, accessible à tous. »¹ La revue désigne les cléricaux comme ses adversaires directs. Pour parvenir à ses fins, elle incite ses lecteurs à procéder de la même manière que ces derniers : « Ils dépensent chaque année des millions pour leur propagande parmi les jeunes. L'A.C.J.B compte des milliers de membres parmi les étudiants des écoles libres et officielles. (...) Aux groupes d'étudiants cléricaux et fascistes, nous devons opposer nos groupes d'étudiants socialistes (...). »² La *Centrale du Personnel Enseignant Socialiste*, dont *l'Étincelle* est la tribune officielle, s'emploie à réformer l'enseignement – aussi bien dans son organisation que dans ses programmes – et s'efforce de libérer ses affiliés de toutes contraintes, tant matérielles que morales. Toutes ces réformes sont prônées dans un but ultime : la lutte contre le capitalisme.³ (Nous avons consulté l'année 1930 pour cerner les réactions du journal par rapport aux fêtes du Centième anniversaire de l'Indépendance de la Belgique).

¹ *L'Étincelle*, 10 juillet 1930, p. 2, col. 3-4.

² *Ibidem*.

³ JALLET (Martine), *Les fédérations nationales d'instituteurs en Belgique (1919-1925)*, UCL, mémoire de licence en Histoire, année académique 1984-1985, p.114.

1) La restauration nationale : pour une restauration physique, intellectuelle, sociale, économique et morale de la Belgique.

La période d'immédiat après-guerre est avant tout pour la Belgique une période d'incertitudes : incertitude économique, sociale, politique... C'est la raison pour laquelle on instaure entre les trois grands partis une politique d' « union sacrée ». Pour faire face à la grogne sociale, le Roi s'incline notamment à Lophem en faveur du suffrage universel. Les grandes lignes de cette politique de restauration sont reprises par le Roi dans son discours du trône du 22 novembre 1918 : mesures visant à la reconstruction du pays, trêve scolaire, instauration rapide du suffrage universel pur et simple pour les hommes de plus de vingt et un ans, création des assises d'une université flamande à Gand, abolition de l'article 310 du Code pénal, prohibition partielle en matière de lutte contre l'alcoolisme.¹ Dans le monde de l'enseignement, le mot d'ordre est identique : Restauration. La période 1919 – 1924 est en effet très riche en articles mettant en évidence le rôle crucial de l'école en matière de relèvement national.

Le Moniteur des Instituteurs Primaires reprend son activité le 1^{er} octobre 1919, après cinq ans d'absence. D'emblée, C. Goffaux, son directeur, annonce la couleur. Vu la teneur de l'éditorial, nous ne saurions nous tromper sur les orientations prises par la revue :

« Nous allons, dès aujourd'hui, par la voie du journal, vous aider à relever le niveau de l'enseignement. Des conseils, des directions pédagogiques, l'interprétation et la division mensuelle des programmes, les leçons modèles, la lutte pour l'amélioration matérielle des traitements, rien ne sera négligé pour seconder la bonne volonté qui vous anime de faire renaître le printemps dans nos écoles et cultiver les fleurs là où naguère les teutons semaient l'ombre, la terreur et la mort. »²

Cet esprit de restauration possède des caractéristiques bien spécifiques qui vont être précisées au fil des publications. Premièrement, il s'agit de former des hommes **physiquement forts**. Typique de l'esprit de l'époque, les auteurs n'hésitent pas à employer le mot « race » :

« (...) nous arriverons dans la majorité des cas au « corpore sano » des anciens ; nous aurons fait tout ce qui est en notre pouvoir pour former des races fortes. »³

A plusieurs reprises, les articles du *Moniteur des Instituteurs Primaires* insistent sur la pratique assidue de la gymnastique. Celle-ci est mise à l'honneur car selon la formule de

¹ MABILLE (Xavier), *Histoire politique de la Belgique...*, op.cit., p.224.

² *Moniteur des Instituteurs Primaires*, 1^{er} octobre 1919, p.1-2.

³ C.H., *Quelle aide l'instituteur peut-il apporter à l'œuvre de la restauration nationale ?*, dans *Moniteur des Instituteurs Primaires*, 1^{er} octobre 1919, p.2-3.

Juvéna1, « Mens sana in corpore sano ». Mais la gymnastique a d'autres vertus pour le pays : « Il faut donner au pays une race forte et virile, capable de le défendre (souligné par nous) », dit M. Barre.¹ Ainsi, le 28 septembre 1922, le *Moniteur* se fait l'écho du projet de loi de MM. E. Hubert² et A. Devèze³ visant à associer le cours d'éducation physique dans les écoles et la préparation au service militaire.⁴ Le projet a comme objectif de faire l'économie des deux mois de service destinés à la formation physique des militaires en préparant préalablement les jeunes belges par des exercices de gymnastique scolaire adéquats. Cela permettrait à l'Armée de se concentrer uniquement sur la préparation militaire. Conscients du caractère controversé de cette mesure, le ministre de la Défense nationale se défend de vouloir prendre une mesure qui n'intéresserait que l'Armée. Au contraire, il affirme qu'une telle loi « intéresse la Nation tout entière et l'avenir de la race. On ne peut donc qu'applaudir à la préoccupation sociale qui en inspire l'initiative (...) ». ⁵ Notons au passage l'utilisation à nouveau du terme « race » dans le projet ministériel lui-même. L'on sait que les années 20 et 30 sont propices à l'utilisation de pareil vocabulaire et son apparition dans les publications gouvernementales n'a rien d'étonnant dans le contexte de l'époque. Les modèles pédagogiques allemands et français d'avant-guerre continuent d'exercer à ce niveau une influence certaine sur le monde éducatif belge. Cependant il ne faudrait pas en conclure trop vite à une unanimité au sein de ce dernier.

En effet, le concept de « race » et à fortiori de « race belge » est trop ambigu pour qu'il ne suscite pas la méfiance dans les milieux intellectuels.⁶ Outre qu'il ne fasse pas l'unanimité

¹ BARRE (S.M.), *Contribution de l'école à l'œuvre de la restauration nationale*, dans *Moniteur des Instituteurs primaires*, 14 avril 1921, n° 15, p.234.

² Ministre des Sciences et des Arts du 16 décembre 1921 au 16 octobre 1922, dans le Gouvernement catholique-libéral G.Theunis. Recteur de l'Université de Liège de 1918 à 1921.

³ Ministre de la Défense Nationale.

⁴ Voir le point ci-dessous consacré à la défense nationale.

⁵ *Moniteur des Instituteurs Primaires*, 28 septembre 1922, p.16.

⁶ Un article du *Flambeau* de mars 1919 s'emploie justement à critiquer les concepts de « Race », de « Langue » et de « Peuple ». On distingue clairement chez son auteur la volonté de rejeter des concepts susceptibles de désunir la Belgique, concepts dangereux parce que justement élaborés pendant la guerre par les Allemands dans un but bien précis et qui se concrétisèrent dans la funeste « Flamenpolitik » du Gouverneur général « Von Bissing ». Ainsi l'auteur écrit : « « Race germanique », « race flamande », « race latine », « race wallonne », quelle étrange juxtaposition de l'anatomie et de la linguistique ! C'est comme si nous disions : le chinois est une langue jaune, le bantou une langue crépue, et le français une langue blanche. Le nègre anglophone d'Amérique est-il, lui aussi, de race germanique, le Nègre d'Haïti est-il de race française, et le perroquet qui crie « Jacquot est content », est-il de race parisienne ? (...) Les égarés qui essaient d'attirer en Belgique une querelle des races, ignorent ce qu'est une race humaine, et ils répètent naïvement les sophismes construits au siècle dernier par des pangermanistes à la solde du roi de Prusse », dans COUNSON (A.), *Race, Langue et Peuple*, dans *Le Flambeau*, mars 1919, p249-252.

dans le monde de l'enseignement,¹ le projet de loi Hubert – Devèze effraie par son caractère « prussien ». Pour certains instituteurs belges, notamment dans les milieux catholiques, il est de mauvais goût de copier ce qui se fait outre-Rhin et dans les revues éducatives paraissent des articles rejetant la pédagogie allemande jugée trop belliciste et centralisatrice parce qu'elle donne à l'Etat « le droit de prendre aux parents leurs enfants pour en faire des citoyens par l'éducation nationale. »² Nous retrouvons là le grand paradoxe des milieux académiques belges au sortir de la guerre, louant jadis sans complexes les modèles éducatifs allemands mais éprouvant désormais quelques scrupules à s'en inspirer. Le climat germanophobe ambiant a sans doute constitué chez certains pédagogues belges un moteur de conversion à une pédagogie différenciée ; l'essor du courant pacifiste et des pédagogies nouvelles dans l'entre-deux-guerres achevant de les convaincre. Il reste qu'en Belgique, si ces idées novatrices séduisent, elles sont loin d'avoir trouvé partout un terreau favorable pour germer et, avant le déclenchement du second conflit mondial, d'avoir bénéficié de suffisamment de temps pour se développer. Par conséquent, le modèle centralisateur, s'il est parfois critiqué, l'est en réalité moins pour des questions de « modèles pédagogiques » que pour des raisons classiques de concurrence entre réseau libre et réseau officiel ; car si le principe d'une école unique organisée par l'Etat ne passe pas au sein de la société belge, l'idéal d'une école primaire belge **au service** de la nation n'est pour sa part jamais contesté.

Une deuxième caractéristique de l'esprit de restauration dans lequel baigne l'école primaire belge réside dans son souci d' « assurer l'**éducation intellectuelle intégrale** ». ³ Car « si la patrie réclame des bras, elle a le plus impérieux besoin de cerveaux. »⁴ L'école doit retrouver sa vertu première qui est l'éducation des « plus humbles. »⁵ Nous retrouvons également ici certaines préoccupations sociales. L'enfant du peuple doit sortir de l'école primaire avec suffisamment de connaissances. Celles-ci lui permettront de « faire preuve de sagacité, d'initiative et d'énergie ». ⁶ Dans cette perspective, la vie est considérée comme un combat (ce qui n'est pas étonnant au sortir de plus de quatre ans de guerre) ; il faut que l'école forme des « hommes armés pour la vie et armés autant pour la lutte contre les choses que pour

¹ Nous développons en détail dans notre chapitre consacré au thème de la défense nationale, les polémiques qui entourent le projet de loi.

² L.J.H., *Une nation sera ce que l'école la fera*, dans *Moniteur des Instituteurs Primaires*, 16 octobre 1919, p.20

³ C.H., *Quelle aide l'instituteur peut-il apporter à l'œuvre de la restauration nationale ?...*, *op.cit.*, p.3.

⁴ *Ibidem.*

⁵ BARRE (S.M.), *Contribution de l'école à l'œuvre de la restauration nationale...*, *op.cit.*, p.234.

⁶ *Ibidem.*

la lutte contre les hommes ».¹ Cependant les vertus sociales de l'école ont leur limite et les pages du *Moniteur des Instituteurs Primaires* sont la plupart du temps empreintes d'un certain conservatisme social. Une distinction très nette est établie entre l'« éducation de l'enfant du peuple » et l'« éducation des classes dirigeantes ».² Ce qui nous amène à la troisième caractéristique de cet esprit de restauration : la restauration de l'**ordre social**.

La Belgique d'après-guerre est agitée de remous sociaux. *Le Moniteur des Instituteurs Primaires* voit d'un mauvais œil ces agitations qui sont capables de mettre en péril la Nation. Le 1^{er} avril 1920, le *Moniteur* donne un « aperçu de l'état social, moral, économique de notre pays avant, pendant et après la guerre de 1914 – 1918. » Selon l'auteur de l'article, le bien-être régnait dans le pays avant la guerre, les œuvres sociales étaient arrivées à une période d'efflorescence remarquable, le paupérisme avait pratiquement disparu et l'instruction faisait des progrès importants.³ La guerre est venue tout bouleverser et l'après-guerre ne se remet que difficilement du choc : « le bien-être d'avant-guerre est loin de réapparaître. »⁴ Ce qui est de loin le plus préoccupant pour l'auteur, c'est la lutte des classes. Celle-ci sévissait déjà avant guerre, attisée par les querelles politiques « avec une violence toujours croissante. »⁵ mais après-guerre « la lutte des classes, l'opposition entre le capital et le travail prennent des proportions inquiétantes. »⁶ Dans sa partie pédagogique, l'auteur donne son avis sur les orientations qui permettraient à l'école de « ramener la situation normale dans le pays et préparer une nouvelle ère de prospérité. »⁷ L'auteur souligne le rôle de médiateur de l'instituteur chargé de « tempérer les querelles d'ordre politique et linguistique. »⁸ Cette médiation passe notamment par l'acceptation de l'enfant de son rang dans la société : « A chacun sa place ! ». « L'enfant du peuple devra borner sa formation instructive et éducative au domaine restreint de l'école primaire ».⁹ Quant à ceux que le *Moniteur des Instituteurs Primaires* appelle sans ambages « les élèves privilégiés », ils ont pour mission de garantir l'équilibre de la société belge :

¹ *Ibidem*.

² C.H., *Quelle aide l'instituteur peut-il apporter à l'œuvre de la restauration nationale ?...*, *op.cit.*, p.3.

³ *Aperçu de l'état social, moral et économique de notre pays avant, pendant et après la guerre de 1914-1918.- Que peut faire l'école pour ramener la situation normale dans le pays et préparer une nouvelle ère de prospérité ?*, dans *Moniteur des Instituteurs Primaires*, 1^{er} avril 1920, p. 209.

⁴ *Idem*, p. 210.

⁵ *Idem*, p. 209.

⁶ *Idem*, p. 210.

⁷ *Idem*, p. 212.

⁸ *Ibidem*.

⁹ C.H., *Quelle aide l'instituteur peut-il apporter à l'œuvre de la restauration nationale ?...*, *op.cit.*, p.3.

« Les élèves privilégiés pourront fréquenter des établissements spéciaux où leur bagage de sciences croîtra dans des proportions variables. Mais pour que ces éléments, dont la sélection formera nos classes dirigeantes, puissent constituer une élite, au vrai sens du mot, et assurer le gouvernement des masses par des principes de travail, d'ordre, de tolérance et de respect mutuels ; pour que, en un mot, gouvernants et gouvernés unissent leurs efforts pour le plus grand bien de la Patrie, ne faut-il pas que les premiers comme les seconds soient préparés à l'école de tous, par un travail commun, le coudolement des principes et mentalités, au rôle respectif qu'ils sont appelés à jouer ? Tous ne deviendront pas des savants, ni des techniciens dans l'art de pointer un canon ou de lancer des masses d'hommes à l'assaut d'une tranchée, mais dans la sphère modeste ou élevée, dans laquelle ils seront placés, ils donneront à la collectivité le maximum d'efforts utiles et seront une des chevilles ouvrières de la régénération. »¹

Le Fonds des Mieux Doués instauré en 1921 apportera à quelques « enfants du peuple » la possibilité de continuer leurs études au-delà du primaire mais nous sentons bien que le *Moniteur des Instituteurs Primaires* continue à entretenir à propos de la « préoccupante opposition entre les classes » une vision très paternaliste de la société dont la naïveté et la bonhomie ont de quoi surprendre aujourd'hui. Les instituteurs doivent quant à eux devenir les artisans de cette restauration de l'ordre social. Ce message transparaît distinctement dans les exercices réservés aux élèves en fin de cycle primaire, élèves qui sont appelés à exercer bientôt un métier. Ainsi certaines dictées réservées aux adolescents du 4^e degré ne sont pas seulement destinées à faire réviser leur orthographe aux élèves mais contiennent également une morale de ce type :

« Devenez médecin, pharmacien, avocat, prêtre, si vous avez les aptitudes et la vocation nécessaires, mais ne rougissez pas de prendre en mains la poignée de la charrue, le marteau ou le rabot. »²

D'une manière générale, l'accent est mis sur les métiers de type manuel tant il est vrai qu'après guerre, la Nation a moins besoin de fonctionnaires ou de professions libérales que de professions manuelles capables de relancer le pays sur la voie de la prospérité. Il s'agit là de la quatrième caractéristique de l'esprit de restauration : la **restauration économique**. Dans son « aperçu de l'état social, moral et économique du pays avant, pendant et après la guerre » du 1^{er} avril 1920, le *Moniteur des Instituteurs Primaires* pointe du doigt les carences de notre économie après la guerre par opposition à l'économie florissante qui caractérisait la Belgique d'avant guerre : « Le cheptel n'est pas encore restauré en qualité (agriculture), (...) notre industrie a été plus lente à se relever par suite du manque de bras, de matières premières et de machines, (...) le chiffre de nos importations dépasse encore largement celui de nos

¹ *Idem*, p. 4-5.

² *Dictées : le choix d'un état*, dans *Moniteur des Instituteurs Primaires*, 27 novembre 1919, p. 74-75.

exportations, etc. »¹ L'école a un rôle à jouer et les dictées réservées aux 4^e degré sont à nouveau éloquentes en la matière :

« *Jeunes gens de la bourgeoisie, enfants du peuple (...), dédaignez le métier de gratte-papier et de rond-de-cuir : on se bouscule à l'entrée de ces impasses. (...) Répandez-vous dans l'industrie ; initiez-vous aux affaires. Si vos visées ne vont pas si haut, apprenez un bon métier à fond. Devenez d'excellents ouvriers, de bons dessinateurs, des constructeurs habiles ; (...) soyez moins casaniers ; sans oublier la mère-patrie, soyez cosmopolites comme les Anglais, vous vous ferez une position et, partout, vous illustrerez le nom de belge.* »²

Enfin, nous ne saurions passer à côté de la **restauration morale** qui a sa place dans tous les débats éducatifs d'après guerre. « La guerre qui a été le signal de magnifiques dévouements, de laborieuse et obscure abnégation, a provoqué aussi les naufrages des consciences mal assurées, mal dirigées. »³ Le *Moniteur des Instituteurs Primaires* constate après la guerre « un relâchement inquiétant dans les mœurs, (...) une poussée excessive vers les jeux, les spectacles et les amusements dispendieux, une certaine tendance à l'oisiveté (...). »⁴ La revue rejette bien sûr l'origine de ce fléchissement moral sur l'occupation allemande qui nous a volontairement contaminé : « Pendant quatre ans, l'ennemi s'est appliqué avec un zèle et une méthode diabolique à nous démoraliser, à fausser notre esprit public, à affaiblir notre sentiment du devoir, à ruiner notre sens de la discipline sociale, (...) afin, disait-il, de « dégénérer » la race. »⁵ C. Goffaux, admis à la retraite en 1921, dans son discours d'adieu aux membres du personnel enseignant du Ressort de Huy, cite le Cardinal Mercier : « Le monde s'émeut au spectacle de la déchéance des mœurs publiques, l'immoralité suinte ; l'enfance la plus précoce est contaminée. Instruisons donc et moralisons surtout. »⁶

Le *Moniteur des Instituteurs Primaires* invite donc tout le personnel enseignant à pourchasser les causes de l'immoralité : la paresse, les plaisirs, la vie trop facile, l'âpreté au

¹ *Aperçu de l'état social, moral et économique de notre pays avant, pendant et après la guerre de 1914-1918.- Que peut faire l'école pour ramener la situation normale dans le pays et préparer une nouvelle ère de prospérité ?*, dans *Moniteur des Instituteurs Primaires*, 1^{er} avril 1920, p. 211.

² *Dictées : le choix d'un état*, dans *Moniteur des Instituteurs Primaires*, 27 novembre 1919, p. 75.

³ C.H., *Quelle aide l'instituteur peut-il apporter à l'œuvre de la restauration nationale ?...*, *op.cit.*, p.4.

⁴ *Aperçu de l'état social, moral et économique de notre pays avant, pendant et après la guerre de 1914-1918...*, *op.cit.*, p. 210.

⁵ BARRE (S.M.), *Contribution de l'école à l'œuvre de la restauration nationale...*, *op.cit.*, p.233.

⁶ GOFFAUX, *Morale et Patriotisme. Echo de la manifestation de sympathie organisée le 5 juin par les membres du personnel enseignant du ressort de Huy en l'honneur de leur inspecteur principal admis à la retraite. Réponse de M. Goffaux aux paroles pleines de cordiales affections qui lui furent adressées*, dans *Moniteur des Instituteurs primaires*, 9 juin 1921, n° 19, 45^e année, p. 299.

gain, etc.¹ Il faudra aussi lutter contre le manque de respect face à l'autorité, un de nos « principaux défauts nationaux » étant « l'esprit d'insubordination et de critique ».² Afin que le pays se relève socialement et économiquement, il faut combattre l'égoïsme sous toutes ses formes. Il faut amener l'enfant à prendre conscience de la solidarité étroite qui le lie à la société, « il se doit à elle, comme elle se doit à lui. Rester inactif, improductif au milieu du travail de tous, serait un outrage à la morale. »³ D'une manière générale, « l'école s'attachera (...) à découvrir les défauts auxquels les enfants sont les plus enclins par suite de l'ambiance où ils sont élevés et à les combattre un à un avec énergie et persévérance, chaque fois que l'occasion s'en présentera. »⁴ Remarquons que si le *Moniteur des Instituteurs Primaires* se présente comme une revue neutre, cela n'exclut nullement certaines considérations religieuses : « N'est-ce pas l'affaiblissement du sentiment religieux qui a amené le relâchement des mœurs ? »⁵ En l'occurrence l'auteur propose d'apporter un remède à ce mal en rendant l'atmosphère des classes plus religieuse et en habituant l'enfant à agir par devoir, « sous le regard de Dieu ».⁶

Nous avons choisi délibérément les articles du *Moniteur des Instituteurs Primaires* comme source pour caractériser l'esprit de restauration car la revue représente sans conteste la « voix gouvernementale » de cette restauration. Les articles issus directement du monde catholique et ceux issus d'autres revues pédagogiques importantes comme l'*Education nationale*, procèdent néanmoins des mêmes grands thèmes. Tout comme le *Moniteur des Instituteurs Primaires*, la *Revue Belge de Pédagogie* s'inquiète de la montée des troubles sociaux. Le communisme est particulièrement critiqué dans ses articles et la « Chronique du Mois » relate régulièrement – avec horreur – la consolidation en Russie de ce qu'elle appellera désormais la « Bête Bolchévique ».⁷ La revue insiste moins sur l'éducation physique ou sur la nécessité d'une restauration économique de la Nation. Pour des raisons philosophiques évidentes, celle-ci est opposée à tout matérialisme dans l'enseignement, à toute prédominance de l'utilitarisme sur le spirituel. C'est pourquoi elle lutte ardemment pour un enseignement libre revalorisé au sein de l'Etat : « l'enseignement libre en ordre principal,

¹ C.H., *Quelle aide l'instituteur peut-il apporter à l'œuvre de la restauration nationale ?...*, *op.cit.*, p.4.

² *Aperçu de l'état social, moral et économique de notre pays avant, pendant et après la guerre de 1914-1918...*, *op.cit.*, p. 210.

³ BARRE (S.M.), *Contribution de l'école à l'œuvre de la restauration nationale...*, *op.cit.*, p.234.

⁴ *Miettes pédagogiques, l'éducation morale*, dans *Moniteur des Instituteurs Primaires*, 2 mars 1922, p.179-181.

⁵ BARRE (S.M.), *Contribution de l'école à l'œuvre de la restauration nationale...*, *op.cit.*, p.234.

⁶ *Ibidem*.

⁷ DE VROEDE (M), et al., *Bijdragen tot de geschiedenis van het pedagogisch leven in België: De periodiken 1817-1940, deel IV...*, *op.cit.*, p.306.

l'enseignement officiel en ordre subsidiaire. »¹ Dans sa « Chronique du Cinéma », elle tire à boulets rouges sur les films « responsables de la décadence des mœurs ». En effet, dès sa création, elle met l'accent sur ce qui sera désormais son cheval de bataille : l'éducation morale des élèves. Dans ce sens elle ne diffère absolument pas des principes énoncés par le *Moniteur des Instituteurs primaires*. Selon F. Collard², auteur de l'article *De l'éducation à l'école* dans le premier numéro de la *Revue Belge de Pédagogie*, l'influence de la famille est prépondérante dans la formation de la moralité de l'enfant. Cependant « la famille est un milieu trop restreint, elle ne donne pas à l'enfant une vue assez exacte de la réalité sociale, ni une juste idée des conditions véritables de la vie. L'autorité peut finir par s'y émousser (...). L'école imprime un élan nouveau à l'œuvre éducatrice. »³ Alors que pendant des décennies, l'Eglise catholique avait soutenu le droit des familles à éduquer leurs enfants à domicile, F. Collard reconnaît ici les limites de l'éducation familiale et les « vertus sociales »⁴ de l'école. F. Collard place l'éducation morale au-dessus de l'éducation intellectuelle. C'est pourquoi le maître doit avant toute chose développer chez l'enfant « tous ces bons sentiments et toutes ces qualités qu'on exige du père de famille, la piété, la vertu, l'affection, le dévouement (sic), la prévoyance, l'économie, l'amour du travail (...). »⁵ Nous observons bien dans les deux réseaux une similitude du rôle assigné à l'école dans le domaine de la morale, à l'exception bien sûr de la piété.

Le 1^{er} novembre 1919, c'est au tour de *l'Ecole nationale* de reprendre ses publications. Il est plus difficile de cerner les orientations prises par la revue car elle se veut avant tout être une « tribune libre » qui fera le lien entre les maîtres de toutes catégories et de tous les ordres d'enseignement (supérieur, moyen, primaire), « un truchement, à la disposition de chacun, entre les spécialistes de la profession, les parents éducateurs, les autorités scolaires, les législateurs de l'éducation et le grand public. »⁶ Tout comme dans l'article de F. Collard, Victor Mirguet estime que les parents ont un grand rôle à jouer dans l'éducation de leurs enfants mais que ce rôle a ses limites. Face au professionnalisme de l'éducateur, *l'Education Nationale* entend prévenir de la part des familles « une censure et des critiques irréfléchies ».⁷

¹ *Idem*, p.307.

² Professeur à l'Université de Louvain.

³ COLLARD (F.), *De l'éducation à l'école*, dans *Revue Belge de Pédagogie*, 1^{ère} année, n° 1 (1^{er} octobre 1919), p.8.

⁴ *Ibidem*.

⁵ *Idem*, p. 9.

⁶ MIRGUET (Victor), *L'éducation nationale, ses caractères et ses objectifs*, dans *l'Education Nationale*, n° 1, 1^{er} novembre 1919, p. 3.

⁷ *Ibidem*.

Ainsi, « l'*Education Nationale* s'ingéniera à aider dans leurs efforts les parents inexpérimentés en matière éducative (...). »¹

Après la guerre, dans la foulée de l'instruction obligatoire, les revues pédagogiques sont donc unanimes dans leur légitimation du rôle éducatif de l'école, institution dont on reconnaît la capacité de suppléer aux imperfections de l'éducation familiale. C'est aussi dans ce sens qu'il faut comprendre l'esprit de restauration qui traverse l'enseignement à cette époque. Puisqu'il faut restaurer physiquement, intellectuellement, socialement, économiquement et moralement la Nation, puisque la famille est parfois incapable de répondre à tous ces impératifs, le rôle de l'école n'a jamais été aussi important. Ce qui nous amène à souligner un dernier élément qui semble évident aux éducateurs belges de l'entre-deux-guerres mais qui ne l'est plus autant à notre époque : cette restauration a un **caractère exclusivement national**. En effet, lorsque Victor Mirguet revoie le cadre de sa nouvelle revue, après guerre, il le fait pour que celle-ci soit « mieux adaptée aux exigences d'un bon système d'Education Nationale ». Lorsque celui-ci substitue à l'ancien titre, *L'Ecole Nationale*, un nouveau titre : *L'Education Nationale*, il change le substantif mais conserve l'adjectif parce qu'il va de soi ! Si nous demandions aujourd'hui à un instituteur de nous donner les grandes valeurs qu'il souhaite transmettre aux élèves dans « son noble et prestigieux apostolat »², d'abord celui-ci nous regarderait d'un oeil mi-goguenard, mi-interrogateur. Ensuite nous devrions peut-être reformuler notre question : « Quelles sont les valeurs que vous désirez transmettre à vos élèves ? » Celui-ci nous répondrait sans doute qu'il ne lui appartient pas de transmettre des valeurs puisque l'élève doit avant tout forger son caractère par lui-même. Là est sans doute la différence fondamentale entre notre époque et cette période d'immédiat après-guerre où l'éducation est assurée *par* les apôtres de la Nation, *pour* la Nation. C'est donc une lapalissade à l'époque que d'affirmer le caractère fortement patriotique de cette restauration tandis que l'affirmer aujourd'hui est tout au plus un fait historique. L'emploi de la locution « restauration patriotique » est d'ailleurs partiellement exact car ces années sont en réalité le point de départ d'un nouveau patriotisme, officialisé et affirmé, marquant d'un sceau quasi indélébile les années 20 et 30 et plongeant directement ses racines dans la guerre 14 – 18. A tel point qu'il sera très difficile plus tard aux partisans

¹ *Ibidem*.

² Nous renvoyons pour cela à l'article de LEFURET, *Fonctionnaire ou Apôtre !*, dans *Moniteur des Instituteurs Primaires*, 2 août 1923, p.353-354. Celui-ci considère en substance la profession d'instituteur comme un véritable apostolat et malheur à celui qui aurait l'audace de penser le contraire.

d'une éducation pacifiste, de transcender le caractère étroitement national de notre instruction publique à un niveau international.

2) La guerre comme exemple et point de convergence de toutes les matières du programme.

Le 18 novembre 1918, à Gand, le Roi Albert adresse à l'Armée belge la proclamation suivante : « Officiers, sous-officiers, soldats ! Vous avez bien mérité de la Patrie. Votre résistance héroïque à Liège, à Anvers, à Namur, a imposé à la marche des hordes ennemies un retard qui devait leur être fatal. Pendant plus de quatre années, vous avez âprement défendu dans les boues de l'Yser le dernier lambeau de notre territoire. Enfin, achevant de forcer l'admiration universelle, vous venez d'infliger à l'ennemi une sanglante défaite. L'opresseur qui terrorisait nos populations, profanait nos institutions, jetait aux fers les meilleurs de nos concitoyens, exerçait partout l'arbitraire et le despotisme, est définitivement vaincu... »¹ La guerre s'achève à peine que déjà le mythe naît spontanément des paroles royales. Après avoir vécu au cœur du conflit, la Belgique entre à présent dans une phase d'idéalisation. Cet après-guerre est un moment privilégié « où prévaudra une certaine idée de la Belgique, symbolisée par les figures du roi Albert et de la Reine Elisabeth, du Cardinal Mercier, magnifiée dans l'œuvre de Henri Pirenne. »² Cette image de la « petite Belgique fière et courageuse », nous pouvons compter sur nos institutions gouvernementales pour ne pas la laisser choir aux oubliettes ! Aux premiers rangs des intéressés, l'école primaire et sa vocation d' « élévatrice d'âmes ». Pour forger les caractères de nos jeunes garnements, il faut un modèle... il est tout trouvé !

Le 9 mars 1920, dans une question adressée au ministre des Sciences et des Arts (Jules Destrée), le député catholique Henri Heyman interroge celui-ci sur l'opportunité réclamée par les membres du personnel enseignant des écoles moyennes et primaires de pouvoir faire « un voyage d'études » au front et aux régions dévastées en septembre 1920, « en vue de leur enseignement de la géographie et du patriotisme ». ³ Ce « voyage d'études » s'effectuerait par

¹ DINJAERT (Raymond), Lieutenant-colonel B.E.M., professeur à l'école de Guerre, *Les opérations militaires de l'armée Belge au cours de la guerre 1914-1918* (Compléments à PIRENNE (Henri) *L'Histoire de Belgique de 1914 à 1940.*.- Bruxelles, La Renaissance du Livre, s.d., p.92.

² MABILLE (Xavier), *Histoire politique de la Belgique ...*, op.cit., p. 223.

³ *Bulletin du Ministère des Sciences et des Arts*, Question n° 77 (en flamand) de M. Heyman du 9 mars, III (Documents divers), p. 62.

canton ou par commune. Le ministre répond qu'il laisse aux chefs d'école la faculté d'organiser de telles « promenades scolaires ». ¹ Et « s'ils ne l'ont pas encore fait », le ministre ne doute pas de la bienveillance des chefs d'écoles à l'égard de toutes les initiatives prises par leurs professeurs en la matière. ² Ce qui est étonnant dans la question comme dans la réponse, ce sont les termes employés par les intervenants : « voyage d'étude », « promenade scolaire ». A peine quelques mois après la fin de la guerre, alors que « dans les champs, il n'est pas rare que la charrue du paysan pressé de se remettre au travail fasse exploser un obus enfoui » ³, alors que les fermes et les écoles des petits flamands de West-Flandre ne sont pas encore reconstruites ⁴, ces projets d'excursions scolaires caractérisent bien l'investissement spontané et rapide des membres du personnel enseignant dans la transmission de la flamme du souvenir. Ces initiatives sont immédiatement soutenues par l'autorité gouvernementale et le ministre, faute d'une intervention financière directe de la part de l'Etat, autorise les communes à employer une part du crédit alloué dans le cadre des distributions de prix à l'organisation de ces voyages. ⁵

Dans la première partie de ce chapitre, nous avons mis en évidence le rôle important qu'a joué la brochure du ministre des Sciences et des Arts (Jules Destrée) dans le monde éducatif d'après-guerre. Celle-ci détache quarante-trois centres d'intérêt destinés à être l'objet de toutes les leçons d'une semaine (à raison d'un centre d'intérêt par semaine). La guerre 14 – 18 y occupe la quarante-deuxième place et figure parmi les quatorze centres d'intérêt réservés à l'éducation dite « nationale ». Nous avons également évoqué les trois ouvrages de F. Pierlot qui ont reçu une prime d'encouragement du Gouvernement pour avoir bien respecté les consignes contenues dans la brochure du ministre. Nous avons donc là trois ouvrages de première main qui répondent parfaitement aux critères gouvernementaux. Le troisième ⁶ est même recommandé en termes élogieux dans le *Moniteur des Instituteurs*

¹ *Ibidem.*

² *Ibidem.*

³ STEPHANY (Pierre), *Les années 20 et 30. La Belgique entre les deux guerres.*- Bruxelles, Ed. Paul Legrain, 1983, vol. 1, p. 59.

⁴ *Ibidem.*

⁵ *Bulletin du Ministère des Sciences et des Arts*, Question n° 77 (en flamand) de M. Heyman du 9 mars, III (Documents divers), p. 62.

⁶ PIERLOT (F.), inspecteur cantonal honoraire de l'enseignement primaire, *Du rôle éducatif de l'école primaire.* Livre de lecture à l'usage des classes des 3^e et 4^e degrés. Recueil de 300 morceaux en application de la circulaire ministérielle du 15 juin 1921. Ouvrage honoré d'une prime d'encouragement du Gouvernement.- Tamines, Impr. Duculot, Libraire-éditeur, 1924, 335 p.

Primaires.¹ Or ce troisième ouvrage possède une caractéristique éludée du *Moniteur des Instituteurs Primaires* dans son éloge mais qui a sans nul doute présidé au choix du Gouvernement pour recommander le travail de Monsieur Pierlot : sur trois-cents morceaux de lecture, soixante-trois sont consacrés à la guerre ! Que signifie ce pourcentage disproportionné alors que la guerre 14 – 18 n’est censée représenter qu’un seul point sur les 43 centres d’intérêt ? Cela signifie, non pas que la partie consacrée à la guerre ou même à l’éducation nationale dans son ensemble (représentant quatorze points sur les quarante-trois centres d’intérêts) soit plus importante que les autres, mais bien que les parties de l’ouvrage relevant de l’éducation individuelle et altruiste sont truffées de textes relatifs à la guerre. Il est déjà remarquable que la quasi intégralité des textes traitant de l’éducation nationale ne s’occupe que du phénomène guerre 14 – 18. Il est encore plus remarquable que des parties traitant de l’hygiène ou de la politesse utilisent des lectures relatives à la guerre pour en parler ! Prenons quelques exemples caractéristiques : le cinquième centre d’intérêt nous dit : « Soyons dignes ». Sur les sept lectures illustrant la dignité, trois sont consacrées à la guerre : « Portrait du soldat belge », « Sentiment de la dignité chez le soldat belge et chez le soldat allemand », « Le Cardinal Mercier ».² L’élève abordera le neuvième centre d’intérêt (« Soyons fiers ») en lisant les textes de Cyrille Van Overbergh sur « Gabrielle Petit devant ses juges » ou de M. Maeterlinck sur « l’héroïque Belgique ».³ Il comprendra l’importance d’être propre en lisant « l’hygiène à la caserne »⁴. Il apprendra qu’il faut respecter l’opinion d’autrui en lisant le texte de l’Abbé Wetterlé : « Mépris de l’allemand pour les civilisations étrangères »⁵ (sic). Cet ouvrage de F. Pierlot est le plus bel exemple de récupération de la guerre 14 – 18 comme « source éducative » et il est remarquable que ce soit justement cet ouvrage qui ait reçu de la part du Gouvernement une prime d’encouragement ! Jusqu’à la veille de la Deuxième Guerre mondiale, le Gouvernement s’investira à plusieurs reprises dans des concours de ce type, caressant toujours un objectif similaire : faire de la guerre 14 – 18 un modèle éducatif. Ainsi, en 1936, un concours de rédaction sur « l’héroïsme de la jeunesse »

¹ « Ce recueil de 335 pages, d’une composition typographique irréprochable, constitue un excellent livre de lecture qui aide singulièrement les maîtres et maîtresses dans leurs recherches. C’est une mine précieuse offrant aux élèves des sujets empruntés aux meilleurs auteurs belges et français. Le corps enseignant saura gré à M. Pierlot d’avoir voulu le faire bénéficier de sa longue expérience. Ce livre précieux sera accueilli avec faveur et nous lui souhaitons la vogue qu’il mérite à juste titre. » dans *Moniteur des Instituteurs Primaires*, 9 octobre 1924, p.32.

² PIERLOT (F.), inspecteur cantonal honoraire de l’enseignement primaire, *Du rôle éducatif de l’école primaire*. Livre de lecture à l’usage des classes des 3^e et 4^e degrés. Recueil de 300 morceaux en application de la circulaire ministérielle du 15 juin 1921, p.39-42.

³ *Idem*, p.70-73.

⁴ *Idem*, p.13.

⁵ *Idem*, p.154-155.

organisé par le ministre de l'Instruction publique François Bovesse. Celui-ci est organisé à destination de l'enseignement moyen et « titille » la fibre héroïque et aventureuse des jeunes adolescents : « Il faut (...) que les élèves apprennent les belles leçons d'héroïsme que donnèrent pendant la guerre de jeunes Belges. »¹

Les revues pédagogiques ne sont pas en reste. Dès le 4 mars 1920, le *Moniteur des Instituteurs Primaires* donne quelques directions relatives aux futures conférences scolaires qui auront comme sujet : « Quelles sont, dans le domaine de l'école, les leçons qui se dégagent des événements dont la Belgique vient d'être le théâtre ? De quelle manière l'instituteur pourra-t-il en tirer profit pour l'éducation de ses élèves ? » Le *Moniteur des Instituteurs Primaires* constate d'abord la difficulté de dégager des leçons de cet événement, tant elles sont multiples « aussi bien dans le domaine de la morale pure que dans celui des sciences, des arts et des travaux pratiques. »² En tout cas, il est hors de question de reléguer la guerre 14 – 18 au rang de simple fait historique. Il faut au contraire investir cet événement, utiliser sa richesse pour développer une multiplicité d'objectifs pédagogiques ! Toutefois le *Moniteur des Instituteurs Primaires* met en garde les instituteurs qui voudraient faire seuls un travail d'exégète car ils ne sont pas à l'abri du péché de partialité :

« (...) (j'avoue que c'est assez difficile), il faut, avant tout, respecter la vérité et l'exactitude. Il est encore trop tôt pour que nous puissions juger les faits d'une façon saine et impartiale. »³

Ce souci d'impartialité tout relatif n'empêche pas le *Moniteur des Instituteurs Primaires* d'énumérer douze grandes leçons « qui apparaissent à première réflexion et dont les relations de cause à effets sont nettement et sûrement établies (souligné par nous). »⁴ Voici ces grandes leçons résumant finalement assez bien la manière dont sera désormais abordée la guerre dans l'enseignement primaire. Nous retrouverons les mêmes stéréotypes lorsque nous analyserons en détail les manuels d'histoire :

« 1) La guerre est un grand fléau. – Les hommes doivent chercher à la rendre très rare s'ils ne peuvent arriver à l'éviter complètement.

¹ *Bulletin du Ministère des Sciences et des Arts* : Enseignement Moyen.-1^{ère} section. N° 1906. – *Education patriotique. circulaire ministérielle du 18 janvier 1936*, II (circulaires et dépêches), p. 2-3

² *Quelles sont, dans le domaine de l'école, les leçons qui se dégagent des événements dont la Belgique vient d'être le théâtre ? De quelle manière l'instituteur pourra-t-il en tirer profit pour l'éducation de ses élèves ?*, dans *Moniteur des Instituteurs Primaires*, 4 mars 1920, p. 177.

³ *Idem*, p. 177-178.

⁴ *Idem*, p. 178.

- 2) *Les nations aussi bien que les individus, doivent respecter leurs engagements : a) L'Allemagne parjure est devenue l'opprobre du genre humain.- b) Les nations qui ont été fidèles à leurs alliances ont provoqué l'admiration des autres peuples.*
- 3) *Quand la patrie est en danger, tous les citoyens doivent voler à son secours et la défendre, chacun dans la mesure de ses moyens.- Belle et noble conduite de nos miliciens et surtout de nos volontaires (ceux qui se sont engagés au début et ceux qui ont passé la frontière au péril de leur vie).*
- 4) *Les Belges sont des braves¹ ; ils ont contribué dans une large mesure au succès des Alliés (Liège, Anvers, l'Yser, La forêt d'Houthulst).*
- 5) *Même en pays ennemi, l'armée doit respecter la population civile et la propriété privée (c'est par leurs actes de barbarie et de rapine que les Allemands se sont surtout mis au ban de l'humanité).*
- 6) *L'indépendance et la liberté sont des biens qu'on ne saurait payer trop cher (rappeler les malheurs de l'occupation).*
- 7) *Nous devons une reconnaissance éternelle à nos combattants. Les morts et les mutilés doivent surtout être l'objet de notre profonde vénération. Que serions-nous si la victoire n'avait pas couronné nos efforts ?*
- 8) *On peut aider son pays autrement qu'en portant les armes : a) Nos espions, nos recruteurs (Gabrielle Petit et autres). b) Ceux qui se sont dévoués aux œuvres de secours et de charité.*
- 9) *La Belgique ne se suffit pas à elle-même, au point de vue alimentaire. C'est grâce à la grande activité de ses multiples industries qu'elle parvient à payer les marchandises qu'elle doit acheter à l'étranger. – Conséquences...*
- 10) *En cas de disette, c'est un grand crime d'accaparer les vivres et, de tout temps, c'est une faute grave de spéculer sur la misère des pauvres.*
- 11) *Nous devons compter avant tout sur nous-mêmes et être prêts à toute éventualité.*
- 12) *La discipline est l'âme de l'armée. Efforçons nous de l'acquérir, dès l'école. »²*

Dans la même veine que cet article, un autre article s'étendant sur sept numéros du *Moniteur des Instituteurs Primaires*, se lance dans toute une philosophie sur « L'Utilisation de la Victoire ».³ L'auteur commence d'abord par y énumérer tous les malheurs dont la Nation belge a été victime puis, après cette énumération plutôt morose, renchérit sur un message d'espoir :

« Si donc la guerre qui vient de finir, a été la cause de bien de souffrances, de bien de deuils, elle a été également féconde en exemples de vertus, d'héroïsme et de dévouement : Ces exemples ne doivent pas être perdus pour la jeunesse scolaire. »⁴

Tous ces beaux exploits ont leurs livres d'or, déclare G. Siméons. Le livre d'or consacré à la famille royale « où tous les Belges et en particulier les jeunes générations pourront apprendre

¹ En italique dans le texte.

² *Quelles sont, dans le domaine de l'école, les leçons qui se dégagent des évènements dont la Belgique vient d'être le théâtre ? De quelle manière l'instituteur pourra-t-il en tirer profit pour l'éducation de ses élèves ?*, dans *Moniteur des Instituteurs Primaires*, 4 mars 1920, p. 178.

³ SIMEONS (G.), *L'Utilisation de la Victoire, rôle de l'éducation*, dans *Moniteur des Instituteurs Primaires*, 24 juin 1920, p.305-308 ; 30 septembre 1920, p.5-8 ; 14 octobre 1920, p.25-29 ; 28 octobre 1920, p.41-44 ; 11 novembre 1920, p.57-59 ; 25 novembre 1920, p.73-76. et 9 décembre 1920, p.89-92.

⁴ *Idem*, 24 juin 1920, p.306.

ce qu'il y a de grand et de beau dans l'obéissance à la loi du devoir (...) », le livre d'or de « notre grand Cardinal »¹, les livres d'or de l'Armée belge « où les futurs soldats pourront prendre connaissance des actes héroïques accomplis par leurs aînés (...) »² et enfin le livre d'or « relatant, d'une part, toutes les souffrances que l'opresseur nous a fait endurer, d'autre part, ce magnifique essor d'œuvres sociales créées dans un superbe élan de charité, en vue d'adoucir les souffrances de nos populations éprouvées et opprimées (...) »³ Et G. Siméons de conclure ainsi la première partie de son « roman-feuilleton » :

*« Et pour que le souvenir des actes de générosité et d'abnégation qu'elles ont provoqués, ne se perde pas, les autorités scolaires auront à cœur de distribuer ces livres d'or en prix aux élèves ; les instituteurs y puiseront de nombreux sujets de leçons d'éducation civique et morale. »*⁴

Bref, il serait rigoureusement impossible à un instituteur de l'entre-deux-guerres d'exercer sa profession en faisant l'impasse sur la guerre 14 – 18. C. Goffaux, inspecteur principal admis à la retraite, le répète dans son discours d'adieu aux enseignants du Ressort de Huy : « La période de 1914 – 1918 est celle qui fournira les plus nobles exemples de l'attachement du peuple belge au sol natal. (...) Toutes les branches du programme doivent apporter leur contribution à cette œuvre (souligné par nous). »⁵ Le perfectionnisme doit être poussé jusqu'à l'ornementation de la classe qui comportera « l'exposition des portraits du Roi, de la Reine, du Général Leman, de Gabrielle Petit, du Caporal Trésignies et de tous les braves de la commune »⁶ figurant selon le *Moniteur des Instituteurs Primaires* « en grand sur le tableau d'honneur »⁷ ; « que nos murs soient garnis de gravures rappelant les événements de 52 mois d'angoisse et de terreur (...) »⁸. Ainsi le *Moniteur des Instituteurs Primaires* vante dans une publicité, les mérites de Quatre Magnifiques Phototypies représentant S.M. Albert I, S.M. Elisabeth et, mis sur un pied d'égalité avec nos souverains, Gabrielle Petit et le Caporal Trésignies.⁹ Roger Foulon, ancien maître d'école, décrit avec nostalgie la classe typique de l'entre-deux-guerres :

« La classe est un sanctuaire dont Alfred, le cantonnier, vient de reblanchir les murs à la chaux. Tout est en place pour la liturgie scolaire : le crucifix, le portrait du roi

¹ *Ibidem.*

² *Ibidem.*

³ *Ibidem.*

⁴ *Idem*, p.308.

⁵ GOFFAUX (C.), *Morale et Patriotisme. Echo de la manifestation de sympathie organisée le 5 juin par les membres du personnel enseignant du ressort de Huy en l'honneur de leur inspecteur principal admis à la retraite...*, *op.cit.*, p.300.

⁶ *Ibidem.*

⁷ BARRE (S.M.), *Contribution de l'école à l'œuvre de la restauration nationale...*, *op.cit.*, p.235.

⁸ *Ibidem.*

⁹ *Moniteur des Instituteurs Primaires*, 11 mai 1922, p.272. Nous reproduisons cette publicité en annexe n° 3

Albert (casqué), celui de la reine Elisabeth (en tenue d'infirmière), ceux encore du caporal Trésignies et de Gabrielle Petit, deux héros dont il devra raconter l'épopée. »¹

L'enfant est pour ainsi dire encerclé ! La guerre 14 – 18 se conjugue à tous les temps et à tous les modes, elle se récite, elle dévoile ses codes moraux comme cette « histoire d'un morceau d'étoffe pendant la guerre »² apprenant aux enfants l'art de la récupération et de l'économie en toute chose. La guerre se joue même ! Le 13 novembre 1919, le *Moniteur des Instituteurs primaires* fait la publicité d' « un jeu amusant, instructif et patriotique » : le 1914 dont les règles sont une « heureuse combinaison du jeu des échecs, de dames et de jacquet ».³ Ce jeu devient « un agréable professeur de géographie, d'histoire et de patriotisme (...) »⁴

Du côté de l'enseignement confessionnel, la même direction est empruntée. Si la guerre est beaucoup évoquée dans les années qui ont suivi son dénouement et un peu moins après, certains événements comme le Centenaire de l'Indépendance donnent lieu à un rappel. Chaque année, depuis la fin de la guerre, le *Conseil central de l'enseignement primaire catholique* publie une revue à destination des jeunes. Cette revue s'intitule *Pages de gloire*. En 1930, *Pages de gloire* contient surtout des récits des événements fondateurs de 1830. Cependant, à la fin de la revue, la guerre 14 – 18 n'est pas oubliée. Edouard Ned y relate le récit des Martyrs de Latour, victimes de « la Barbarie Allemande en Pays Gaumet ».⁵ Nous retrouvons la même rhétorique, déjà rencontrée dans l'article de G. Siméons sur « l'Utilisation de la Victoire » ; la guerre avec son cortège de souffrances, de morts et de malheurs a un mérite, elle a élevé l'âme de l'homme :

« Ces femmes de Latour, ces veuves de petits paysans et d'ouvriers, combien l'épreuve les ennoblit ! L'épreuve les a arrachées à tous les menus soucis, à tous les minces tracasseries, à toutes les petites frivolités d'une vie de petit village. Elle les a jetées dans le grand drame. Ce n'est pas en vain que l'on joue, même malgré soi, un rôle dans une action aussi pathétique. Ces femmes connaissent maintenant la beauté de leur sacrifice. (...) Elles comprennent cela, ces femmes de Latour. Et il y a dans cette pensée quelque chose de plein et de grand qui leur élargit l'âme. »⁶

¹ FOULON (Roger), *Le maître d'école*.- Bruxelles, Paul Legrain, 1976, p. 32-33.

² *Moniteur des Instituteurs Primaires*, 28 avril 1921, p.254-256

³ *Moniteur des Instituteurs Primaires*, 13 novembre 1919, p.64. Nous reproduisons cette publicité en annexe n° 4.

⁴ *Ibidem*.

⁵ NED (Edouard), *La Barbarie Allemande en pays Gaumet. Les Martyrs de Latour. Le curé Maurice Glouden et ses soixante-dix compagnons*, dans *Pages de Gloire* : 8^e série, 1830-1930, Conseil central de l'enseignement primaire catholique.- Paris-Bruxelles-Bruges, Desclée De Brouwer & Cie, 1929-1930, p.262-270.

⁶ *Idem*, p. 269-270.

En 1931, le *Conseil central de l'enseignement primaire catholique* publie une brochure d'une dizaine de pages intitulée « Leçons patriotiques à l'usage du personnel enseignant des écoles primaires ». Dans son introduction, D. Honhon, inspecteur principal de l'enseignement primaire, rappelle la circulaire ministérielle de Jules Destrée du 15 juin 1921 sur le « rôle éducatif des écoles primaires. » C'est toujours dans la même philosophie éducative initiée par cette circulaire que l'enseignement catholique entend se placer car « les épreuves de la guerre ont démontré l'importance essentielle du sentiment national ».¹

La guerre 14 – 18 prise comme exemple suscite également des initiatives plus militaristes au sein de l'école. Nous avons déjà abordé plus haut les tentatives de combinaison de la gymnastique avec la préparation militaire ; plus anecdotique est cette idée de G. Pailhé dans un article de *l'Education Nationale* proposant de confier à la Rhétorique la garde du drapeau. Celle-ci pourrait ainsi « le remettre d'une façon solennelle à la fin de l'année, à la distribution des prix comme la garde descendante remet les consignes à la garde montante ».² Au delà du caractère désuet de pareille proposition qui fait sourire les contemporains que nous sommes, n'oublions pas de distinguer aussi dans ce projet ce souci constant de transmission intergénérationnelle. Derrière cette volonté de faire communier les élèves au modèle de 1914 – 1918, se cache en réalité une peur sourde, la peur que le temps ne vienne effacer ce pour quoi toute une génération a vibré. La guerre « comme exemple » s'accompagne toujours d'un solennel rappel : « n'oublions jamais ! »

3) La nécessité de se souvenir : anciens combattants, « œuvres de guerre » et commémorations officielles.

La guerre s'est vécue « pendant » mais elle s'est également beaucoup vécue « après ». En effet, la « culture de guerre » du premier conflit mondial peut se définir au sens large comme le champ de toutes les représentations de la guerre forgées par les contemporains, représentations qu'ils se sont données pendant la grande épreuve et après celle-ci.³ La guerre 14 – 18 s'est vécue dans la souffrance : souffrance au front, souffrance de la population civile.

¹ *Leçons patriotiques à l'usage du personnel enseignant des écoles primaires.*- Liège, H. Poncelet, impr., [1931], 8°, 16 p., Conseil central de l'enseignement primaire catholique.

² PAILHE (G.), *Méthodologie de l'enseignement patriotique*, dans *l'Education Nationale*, n° 11, 1^{er} avril 1920, p.296-297.

³ AUDOIN-ROUZEAU (St.) et BECKER (A.), *Violence et consentement : la « culture de guerre » du premier conflit mondial*, dans RIOUX (J.P.), et SIRINELLI (J.-F.) (dir.), *Pour une histoire culturelle*, Paris, 1997, p.252.

Les tranchées comme les malheurs et autres privations endurés par les Belges constituent un peu le « chemin de croix » de la Nation. La Grande Guerre est aussi la récapitulation du mythe de 1830 ; la Belgique est entrée une nouvelle fois dans sa passion, la résurrection est venue avec la victoire de 1918. D'aucuns n'hésitant pas à affirmer que la Belgique a trouvé dans le conflit sa pleine identité. Afin de ne pas laisser s'éteindre la flamme du patriotisme née pendant la guerre, il convient désormais de la réactiver sans cesse, il est nécessaire que le peuple belge continue à communier ensemble autour de cet événement fondateur. Ce passé vivant dans les mémoires, il faut l'éterniser, « le rendre à nouveau présent, le temps d'une cérémonie. »¹ Le vocabulaire religieux que nous employons ici n'est pas innocent. Il est effectivement facile de multiplier les comparaisons entre la « culture de guerre » et la Religion proprement dite ; et nous ne sommes pas le premier à affirmer que les monuments érigés aux quatre coins du pays sont un peu comparables à des temples auprès desquels les anciens combattants, constitués en véritables congrégations religieuses, viennent à intervalles fixes célébrer leurs offices. La flamme du Soldat inconnu n'est-elle pas identique symboliquement à celle entretenue jadis à Rome par les Vestales ? Cette dernière symbolisait le cœur constitutif de l'*Urbs* tandis que celle du Soldat inconnu symbolise après la guerre le cœur de la Nation belge. Il est en tout cas « impossible (...) de comprendre l'entre-deux-guerres sans intégrer ce prolongement, laïque ou confessionnel mais jamais profane, de la religion de guerre en une religion du souvenir de la guerre dans laquelle est élevée la génération suivante ».² Nous séparerons pour plus de facilité la défense de ce souvenir en trois pôles, véritables catalyseurs du souvenir :

- La voix des anciens combattants.
- Les œuvres dites « de charité » ou « du souvenir » liées à la guerre.
- Les cérémonies, les commémorations officielles, le culte des morts.

Il est évident que ces catégories sont arbitraires et qu'elles peuvent se recouper les unes les autres.

Les anciens combattants forment une grande famille minée cependant par des divisions internes. Ces divisions sont de divers ordres. D'abord une division de type

¹ VAN YPERSELE (Laurence), *Roi et Nation – La représentation de la monarchie durant l'entre-deux-guerres*, dans *Cahiers d'Histoire du Temps Présent*, n° 3, (consacré au Nationalisme), 1997, p.22.

² Extrait de FOUILLOUX (E.), « Préface » dans BECKER (A.), *La guerre et la foi. De la mort à la mémoire, 1914-1940.*- Paris, 1940. Cité d'après VAN YPERSELE (Laurence) et TIXHON (Axel), *Du sang et des pierres ; les monuments de la guerre 14-18 en Wallonie*, dans *Cahiers d'Histoire du Temps Présent*, n° 7, 2000, p.84.

philosophique. Au centre on trouvait la très molle *Fédération Nationale des Combattants* (FNC) présentant un profil beaucoup plus « social » que « national ». La FNC se préoccupe surtout d'acquiescer pour ses membres une reconnaissance de la part de l'Etat ; c'est pourquoi elle voit apparaître « à sa droite » des associations d'anciens combattants nettement plus conservatrices comme l'*Association des Officiers de la Campagne 1914-1918* (AOC), la *Confédération des Combattants Catholiques* (CCC) ou encore les bouillants « belgicistes » de l'*Association Nationale des Combattants* (ANC). A gauche, on trouve les *Anciens Combattants Socialistes* (ACS) réunis dans l'*Association Nationale des Anciens Combattants Socialistes et Assimilés* aux velléités nettement pacifistes. Une autre division s'opère au niveau communautaire avec l'apparition des *Vlaamse Oud Strijders* (VOS) défendant sur une base uniquement linguistique, les ex-soldats flamands commandés dans les tranchées par des officiers francophones.¹ Enfin une dernière division se fait en fonction des hiérarchies fondées sur les mérites (réels ou supposés) au combat : la *Fédération nationale des Croix de Feu* créée en 1933 entend regrouper en son sein les détenteurs de la Croix de Feu, c'est-à-dire ceux ayant passé douze mois (ramenés ensuite à neuf) au front. Quant aux prisonniers de guerre (PG), ceux-ci sont plus considérés comme des victimes que comme des héros.² Malgré ces divisions internes, il est possible de détacher une certaine communauté d'esprit au sein de la mouvance des anciens combattants. On observe bien une forte dissidence de la part des ACS, très virulents à l'égard de l'« esprit patriotard », mais ils constituent une minorité.³ La plupart des associations combattantes, fortes de leur prestige, se sentent investies d'une autorité en matière de moralité civique : « Qui mieux que nous, est habilité à se prononcer sur la nature du sentiment patriotique en Belgique ? » Ce côté moralisant puise à volonté son inspiration dans l'histoire de Belgique concoctée par Henri Pirenne : « Pour eux, 14 – 18 (...) servait en quelque sorte de couronnement à une histoire venue du fond des âges, d'Ambiorix à Léopold III. »⁴

¹ COLIGNON (Alain), *La Belgique, une patrie d'anciens combattants ?*, dans *Cahiers d'Histoire du Temps Présent*, n° 3, (consacré au Nationalisme), 1997, p.120-121.

² *Idem*, p.119-123.

³ « Le patriotisme, sous sa forme la plus simple et la plus claire, n'est pas autre chose pour les gouvernants qu'une arme qui leur permet d'atteindre leurs buts ambitieux et égoïstes ; pour les gouvernés au contraire c'est la perte de toute dignité humaine, de toute raison, de toute conscience et la servile soumission aux puissants. (...) Le patriotisme, c'est l'esclavage. » dans *Le Courrier de la Paix*, n° 7 de juillet 1932, p.2, col.4-5. Cité d'après COLIGNON (Alain), *Les mouvements d'anciens combattants à Liège, le milieu et les hommes (1918-1923)*, - ULG, mémoire de licence en Histoire, année académique 1980-81.

⁴ COLIGNON (Alain), *La Belgique, une patrie d'anciens combattants ?*, ... *op.cit.*, p.130.

La volonté d'intervenir dans toutes les sphères de la vie publique poussera d'ailleurs les anciens combattants à s'immiscer également dans le domaine de l'enseignement. Ainsi, en 1935, l'*Association des Enfants de Combattants* (AEC) et la *Fédération Nationale des Combattants* (FNC) publient un rapport sur l'éducation nationale dans nos écoles.¹ Dans ce rapport, elles réclament que l'éducation civique et nationale des jeunes soit mieux assurée, notamment par l'intermédiaire de l'histoire. Cependant, conscientes des critiques dont elles sont l'objet, ces associations se défendent de vouloir assommer les élèves de « prêches patriotards ». ² L'existence de ce rapport témoigne donc de l'influence que tentent d'avoir ces associations sur l'enseignement. La question est de savoir si de telles tentatives sont suivies d'effets ? Il semblerait bien que oui ! En effet, le même rapport précise au détour d'une phrase que de semblables revendications ont déjà été portées devant le ministre de l'Instruction publique de 1933. Or, à l'époque, c'est le très patriote Maurice Lippens³ qui est à la tête du Ministère. Durant son mandat, le ministre conservateur s'oppose aux tendances progressistes de l'enseignement en limitant les innovations pédagogiques. Le rapport des associations d'anciens combattants révèle qu'il pratique la même politique d'« assainissement » en matière d'éducation nationale : « Dès le cri d'alarme poussé par ces associations au début de l'année 1933, le ministre de l'instruction de l'époque a entrepris méthodiquement d'assainir en quelque sorte, le personnel. Nous espérons que cette politique sera poursuivie. »⁴

En suivant l'évolution de la législation scolaire de l'entre-deux-guerres, il nous est loisible de constater la reconnaissance acquise par les anciens combattants au sein du monde enseignant. Suite à une requête de la FNC le 8 mars 1919, le ministre des Sciences et des Arts, A. Harmignie⁵, accorde (en partie) la gratuité de l'enseignement aux enfants de combattants morts pour la Patrie. Cette gratuité est en théorie déjà garantie à tous les élèves dans les écoles primaires subsidiées par l'Etat. Pour les enfants de combattants morts pour la Patrie, le ministre étend désormais cette gratuité à l'enseignement moyen et aux écoles d'application. L'enseignement universitaire ne fera pas l'objet de mesures particulières en la

¹ *L'éducation nationale dans nos écoles. Rapport de la commission scolaire A.E.C.-F.N.C. De nationale opvoeding in onze scholen. Verslag van de Schoolcommissie V.S.K.-N.S.B.*- Bruxelles, Jass, 1935, 10+10 p. (Cahiers trimestriels de la fédération nationale des Amicales d'enfants de combattants de Belgique).

² *Idem*, p.2.

³ Ministre libéral de l'instruction publique dans le Gouvernement De Broqueville (catholique-libéral) du 22 octobre 1932 au 12 juin 1934.

⁴ *L'éducation nationale dans nos écoles...*, *op.cit.*, p. 2.

⁵ Ministre des Sciences et des Arts dans le Gouvernement catholique-libéral-socialiste L. Delcroix, du 21 novembre 1918 au 17 novembre 1919.

matière sauf sur présentation de dossiers individuels.¹ La loi du 3 août 1919 donne aux instituteurs anciens combattants un droit de préférence pour l'admission dans un emploi devenu vacant dans une école d'application d'école normale ou dans une école primaire communale.² Il faut sans conteste tenir compte de cette présence d'anciens combattants au sein des écoles quand on tente de cerner le discours tenu par les instituteurs à leurs élèves à propos du conflit. Une telle expérience guerrière a sans nul doute laissé des traces profondes dans la mémoire des maîtres revenant du front. Dans les classes où de tels instituteurs professaient, plus d'un après-midi a dû se passer en longues histoires sur la tranchée plutôt qu'en exercices mathématiques.

Toutefois, il n'est pas spécialement nécessaire de posséder dans le personnel de l'établissement des instituteurs anciens combattants pour que le personnel éducatif s'imprègne de témoignages poignants sur la guerre. L'après-guerre verra effectivement fleurir aux quatre coins de la Belgique des **associations en tout genre, « œuvres de guerre » à vocation charitable ou mémorielle**. Nous avons déjà parlé des anciens combattants ; il en existe d'autres : associations pour les orphelins de la guerre, association des veuves de guerre, association des Grands Mutilés. Sous la pression de ces associations, à l'initiative des édiles communaux et/ou du Gouvernement lui-même, s'organiseront des concours, des souscriptions faisant appel aux talents des enfants ou... à leur porte monnaie. Ces organismes continuent à leur manière, à perpétuer le souvenir de la guerre. Des conférences aux titres plus accrocheurs les uns que les autres sont organisées régulièrement. Les enseignants sont chaleureusement invités à y assister en raison de leur rôle auprès de la jeunesse. Pierre Goemaere rapporte l'une d'entre elles dans le *Moniteur des Instituteurs Primaires* du 11 décembre 1919. La conférence s'intitule « Comment ils meurent... »³ et est organisée par l'« Assistance discrète ». La conférencière est la comtesse van Steen de Jehay ayant créé à Poperinghe au début de 1915, son hôpital Elisabeth :

« [elle] parut, revêtue de son uniforme d'infirmière et monta sur l'estrade, je compris que j'avais là devant moi une héroïne, une de ces héroïnes toutes simples - héroïnes de guerre - et qui allait nous parler de ses enfants, de ses soldats. »⁴

¹ *Bulletin du Ministère des Sciences et des Arts*, Dépêche ministérielle du 17 juin 1919 aux président et membres du Comité de la Fédération nationale des combattants. II (circulaires et dépêches), p. 42.

² *Moniteur des Instituteurs Primaires*, 3 août 1922, p. 373.

³ *Moniteur des Instituteurs Primaires*, 11 décembre 1919, p.85-87.

⁴ *Idem*, p.86.

La comtesse van Steen de Jehay s'est penchée sur tant d'agonies qu'elle « découvre, selon les races, des différences dans la « manière » de mourir ». Ainsi, la glorieuse infirmière établit une différence entre la mort d'un Anglais, d'un Français ou d'un Belge. L'Anglais demande une cigarette (« a cigarette please »), le Français meurt sur une phrase solennelle telle que « Vive la France » et le Belge dit simplement « maman... ». Et Pierre Goemaere dans un style ampoulé de conclure :

« Et tandis que l'infirmière répand sa moisson rouge et or, l'assistance écoute frémissante... Par moments, avec l'enthousiasme des cœurs, les acclamations éclatent, vibrantes. Mais le plus souvent, c'est le silence, ce silence recueilli des fidèles dans un temple- le temple de l'Héroïsme. »¹

Nul doute que telles conférences ont sur l'esprit des instituteurs un profond impact. La classe – avec ses icônes représentant les grands héros de 14-18 – doit se transformer elle aussi, lorsque l'instituteur parle de la guerre sur un ton grave, en un « temple de l'Héroïsme ». L'inspection fait d'ailleurs des démarches auprès des professeurs pour qu'il en soit ainsi. L'inspection principale de Huy organise par exemple en février 1920, une conférence sur l'historique de Huy pendant la Grande Guerre. Elle fait appel à la participation des instituteurs qui devront remettre des travaux sur ce sujet. La conférence se décompose en trois parties : la ruée allemande en 1914, l'occupation et la délivrance. Il est recommandé aux instituteurs d'insister dans leurs travaux sur la vie scolaire durant cette période difficile.²

Les enseignants ne sont évidemment pas les seuls à participer à cette vaste œuvre du souvenir, leurs élèves sont également mis à contribution. Le *Moniteur des Instituteurs Primaires* conseille aux enseignants de leur faire rédiger des rédactions sur « un brave de la commune », « l'œuvre de Secours et d'Alimentation » ou encore « la vie dans les tranchées ». La revue donne des modèles à suivre sous forme de textes à trous, par exemple :

*« X... est un enfant de S ...
Il était soldat au ... régiment de ...
Il s'est conduit en héros et est tombé au champ d'honneur, à le ... 19...
X... est mort pour la Patrie. Nous savons qu'il a donné sa vie pour nous tous.
Le Roi l'a décoré de Nous saluons sa mémoire et celle de tous les braves morts
pour la Belgique. »³*

¹ *Idem*, p.87.

² *Moniteur des Instituteurs Primaires*, 19 février 1920, p. 176.

³ *Moniteur des Instituteurs Primaires*, 29 avril 1920.

Via des récitations les instituteurs vont également inculquer aux enfants le respect des anciens combattants et surtout, ceux revenus du front mutilés ou blessés. Pour la fête des pères, voici par exemple le texte que les enfants réciteront à leur papa :

*« Cher petit père,
Bonne et heureuse fête ! mais surtout meilleure santé, guérison complète de tes glorieuses et douloureuses blessures !... Oh ! ces blessures, comme elles me crient bien fort de t'aimer, non seulement comme mon bon et tendre père, mais encore comme l'un des martyrs de notre chère Belgique, pour laquelle tu as si vaillamment versé le meilleur de ton sang ! Combien elles m'excitent à aimer, à servir aussi cette belle Patrie dont les fils se distinguent entre tous les soldats du monde entier par leur vaillance, leur héroïsme, leur loyauté ! Dès maintenant, je veux la servir par ma sagesse, mon obéissance, mon application au travail, afin d'être plus tard, moi aussi un brave Belge capable de défendre son pays, s'il en était besoin et, en tous cas, de contribuer, dans la mesure de mes moyens et de mes forces, à sa glorieuse restauration, à sa plus grande prospérité. »¹*

Nous avons nettement l'impression avec ce texte que ce n'est pas tant le papa qui est fêté mais la Patrie. La fête des pères est ici clairement un prétexte en vue de donner une nouvelle leçon d'édification patriotique à l'élève. Et pourtant, la récitation est censée produire chez le papa le plus grand des bonheurs car elle se termine sur ces mots :

*« Je le sais, cher papa, cette bonne résolution est pour toi le plus beau bouquet de fête. Reçois le avec les meilleurs baisers et les vœux les plus doux de
Ton fils reconnaissant. (Charles). »²*

Le respect par rapport aux blessés ou mutilés de guerre nécessite d'inculquer à l'élève certaines règles de politesse. Céder sa place dans les transports en commun est de rigueur, l'instituteur doit se charger de transmettre le message aux enfants. Nous trouvons ainsi dans le *Moniteur des Instituteurs Primaires* une dictée sur « un mutilé de guerre en tramway » ?³ Véhiculant la même morale le livre de lecture de L. Timmermans contient une esquisse représentant un aveugle et un paralytique avec comme légende : « L'aveugle et le paralytique ou Respect aux invalides ».⁴

¹ Rédaction, lettre à un père mutilé, ou souffrant encore de ses blessures, dans *Moniteur des Instituteurs Primaires*, 17 mars 1921, p.205.

² *Ibidem*.

³ Dictée : *Un mutilé de guerre en tramways*, dans *Moniteur des Instituteurs Primaires*, 9 et 23 avril 1925, p.247.

⁴ DUCAMP (Suzanne), *Les valeurs véhiculées par l'école primaire belge à travers ses livres de lecture dans la première moitié du XXe siècle.*- ULG, mémoire de licence en Histoire, année académique 1999-2000, p.73., extrait de L. TIMMERMANS, *La morale de l'enfance.* Leçons de lecture et de récitation en prose et en vers. Ouvrage destiné aux élèves des écoles primaires, moyennes et normales, Bruxelles : Vanderlinden, 1921, p.138. Nous reproduisons cette esquisse en annexe n° 5.

Il est remarquable qu'à plusieurs reprises, le ministre en charge de l'enseignement intervienne personnellement au moyen de circulaires pour favoriser ces projets patriotiques. Dans une circulaire ministérielle du 30 août 1920, Jules Destrée informe les inspecteurs principaux de l'enseignement primaire, de la fondation récente à Bruxelles d'une œuvre caritative appelée « Nos Tombes » qui se fixe comme objectif l'entretien des tombes des soldats morts ou des civils déportés ou fusillés pendant la guerre. Cette œuvre a pour présidentes Mesdames les comtesses J. d'Oultremont et Lemonnier et a son siège provisoire rue Bréderode, 29, à Bruxelles.¹ Le ministre des Sciences et des Arts enjoint les inspecteurs d'attirer l'attention du personnel enseignant sur cette œuvre :

« L'idée est touchante et a tout mon appui. Je voudrais qu'au moins une fois l'an, à un jour anniversaire d'un fait de guerre, par exemple, l'instituteur conduise les enfants de sa classe visiter les tombes des héros situées dans sa commune. Si ce sont des soldats de notre armée, il aura l'occasion de rappeler que c'est à leur sacrifice que nous devons notre indépendance ; si ce sont des soldats des armées alliées, il pourra exposer quelques-unes des raisons que nous avons de connaître et d'aimer ceux qui nous aidèrent dans la grande guerre ; si ce sont des fusillés, il pourra montrer que l'héroïsme civil peut être à la hauteur de l'héroïsme militaire. »²

Mais la circulaire ne s'arrête pas là. Le ministre souhaite intéresser les enfants d'une façon constante à ces tombes qu'on leur aura montrées : « Il faudrait exciter leur émulation par l'entretien continu de verdure et de fleurs sur ces tertres sacrés. »³ Voilà donc nos braves écoliers transformés en « jardiniers du souvenir » ; et pour bien vérifier que ses directives sont respectées, le ministre souhaite qu'un rapport lui soit envoyé sur ce qui aura été fait dans cette direction.⁴

Le 1^{er} mars 1922, c'est au tour d'E. Hubert⁵ de faire appel aux enfants des écoles en faveur de l'Oeuvre de la « Maison des Invalides » dont le siège se situe à Bruxelles. Cette œuvre veut, à l'instar de l'illustre exemple français, mettre à la disposition des invalides de guerre habitant l'agglomération bruxelloise ou de passage dans la capitale, un home parfait procurant logement, cantine, bibliothèque, salles de récréations, etc. Bien plus, elle projette l'établissement de maisons de repos à la campagne ou à la mer et de « solaria » pour les tuberculeux. L'association demande le concours de la jeunesse scolaire afin de financer leur

¹ *Bulletin du Ministère des Sciences et des Arts*, circulaire ministérielle du 30 août 1920, II (Circulaires et Dépêches), p.129.

² *Ibidem.*

³ *Ibidem.*

⁴ *Ibidem.*

⁵ Ministre libéral des Sciences et des Arts du 16 décembre 1921 au 16 octobre 1922 dans le Gouvernement catholique – libéral G. Theunis. Recteur de l'université de Liège

projet. Elle propose que les élèves recueillent à l'intention de l'œuvre, les vieux papiers et les vieux journaux pour le recyclage. Le fruit de la vente du papier récolté servira à financer l'œuvre. Le ministre Hubert encourage toutes les écoles à participer à cette action pour des raisons patriotiques évidentes :

« Certes, tous nos enfants sont les petits amis de nos chers invalides et ils seront heureux, j'en suis certain, de témoigner leur vive sympathie et leur profonde gratitude à ceux à qui leur Patrie doit sa liberté. Je ne doute pas que les instituteurs et institutrices ne prêtent également en cette occasion, leur appui en constituant dans leurs écoles des « groupes de protecteurs des invalides » avec lesquels ils prendront les dispositions utiles pour la réunion et l'expédition des déchets recueillis. »¹

Le 25 juin 1935, le ministre de l'Instruction publique, François Bovesse invite toutes les écoles sous sa juridiction à ouvrir une souscription en faveur du « groupement des Plus Grands Mutilés et Invalides de Guerre ». L'argent récolté servira à acheter un drapeau pour l'association qui n'en possède pas. Le reliquat de la souscription servira à soulager les infortunes des plus malheureux parmi les invalides. Le drapeau sera remis au groupement à la rentrée des classes, en présence d'un délégué de chacune des écoles qui participeront à cette souscription.² Le même ministre se fait aussi le porte-parole le 18 janvier 1936 des « Amis de Lille » voulant perpétuer le souvenir de Léon Trulin qui, à l'âge de 18 ans, fut fusillé par l'ennemi après avoir rendu des services à la France et à la Belgique. Pour s'associer à cette manifestation, François Bovesse organise un concours dans les établissements d'enseignement moyen sur « l'héroïsme de la jeunesse ». Les dix premiers lauréats recevront en prix un souvenir et l'ouvrage intitulé « L'Adolescent chargé de Gloire : Léon Trulin » par Philippe Kah. De plus l'établissement auquel appartient le lauréat aura la « garde » pendant un an d'une reproduction du monument Trulin, offert par la ville de Lille.³ L'initiative est renouvelée en 1938.⁴

Qui n'a pas participé lui-même lorsqu'il était enfant à de semblables concours de rédaction ou de lecture silencieuse organisés par des associations perpétuant le souvenir de la guerre 40-45 ? Si ces concours restent parrainés aujourd'hui le plus souvent par les autorités communales, l'on imagine mal désormais une circulaire ministérielle enjoignant les

¹ *Moniteur des Instituteurs Primaires*, 27 avril 1922, p.254-255.

² *Bulletin du Ministère de l'Instruction publique*, circulaire ministérielle du 25 juin 1935, II (Circulaires et dépêches), p.30.

³ *Bulletin du Ministère de l'Instruction publique*, circulaire ministérielle du 18 janvier 1936, II (Circulaires et dépêches), p.2-3.

⁴ *Bulletin du Ministère de l'Instruction publique*, circulaire ministérielle du 19 avril 1938, II (Circulaires et dépêches), p.25.

instituteurs d'aller fleurir les tombes des anciens combattants. Cette différence de mentalité mérite d'être soulignée : à l'époque pareil geste politique est tout-à-fait naturel ! Ainsi, dans notre dépouillement du *Bulletin du Ministère des Sciences et des Arts* (puis de l'Instruction publique à partir de 1933), nous avons relevé cinq interventions directes en provenance du Ministère en faveur d'œuvre diverses.

Il ne nous appartient pas de citer ici toutes les associations liées de près ou de loin à la mémoire du conflit. Dans le milieu scolaire, nous signalerons encore l'existence de l'association du *Souvenir des Combattants de l'Enseignement* créée le 24 juin 1923. Elle désire faire connaître au pays le nom des deux-cents instituteurs et professeurs, laïcs ou religieux, morts sur les champs de bataille ou des suites des mauvais traitements infligés par l'ennemi. *Le Moniteur des Instituteurs Primaires* se fait un « devoir sacré » de signaler à ses lecteurs l'œuvre entreprise par cette association.¹ La revue estime qu'il était temps qu'on se soucie de ces deux-cents héros dont les noms ont été oubliés. Il n'est que justice, estime-elle, que la « corporation » des professeurs se dote d'une semblable association et s'offusque même que « les nombreuses (souligné par nous) victimes de la guerre appartenant à l'enseignement belge » soient morts dans les mémoires de leurs confrères « alors que toutes les corporations (notaires, médecins, télégraphistes, etc...) ont dressé un mémorial à leurs quelques (souligné par nous) victimes. »² En effet conclut la revue :

« Nos enfants ont le droit de savoir que leurs maîtres ne se contentent pas de montrer du doigt le chemin du devoir à suivre, mais qu'ils suivent eux-mêmes le même chemin. »³

Le *Souvenir des Combattants de l'Enseignement* organise un concours annuel d'histoire nationale sous le patronage de la *Ligue du Souvenir*. L'épreuve consiste en une leçon modèle d'histoire de Belgique. Tous les membres diplômés du personnel enseignant belge et professant depuis cinq ans peuvent prendre part à ce concours. Le sujet du concours de 1932 est : « Léopold II ».⁴

Il n'est pas étonnant, dans ce climat « ultrapatriotique », que des initiatives spontanées naissent également dans les écoles. Georges Pailhé signale en avril 1920, dans l'*Education Nationale* un Athénée de sa connaissance qui vient de fonder une œuvre de Mutilés « pour la

¹ *Moniteur des Instituteurs Primaires*, 27 septembre 1923, p.16.

² *Ibidem*.

³ *Ibidem*.

⁴ *Revue Belge de Pédagogie*, janvier 1932, p.374.

rééducation des aveugles de guerre ». Les élèves de cet Athénée se sont engagés non seulement à envoyer à cette œuvre, tous les mois, une somme d'argent assez importante, mais encore à établir « entre ces pauvres aveugles et eux-mêmes une véritable communion de pensées et de sentiments par un échange régulier de correspondances ». ¹ Georges Pailhé recommande plus que jamais que se créent ce genre d'associations favorisant « l'esprit de zèle et l'initiative de nos jeunes gens » et orientant ce dynamisme dans un but « essentiellement patriotique ». ²

Les cérémonies, les commémorations officielles, le culte des morts constituent le dernier axe de notre trilogie du souvenir. Au sortir de la Grande Guerre, dans l'ensemble du pays, villes et villages se couvrent de monuments aux morts. Cette « frénésie commémorative » est telle que les monuments aux morts constituent à l'heure actuelle « des documents particulièrement riches pour comprendre, non pas la réalité de la guerre, mais les représentations que s'en sont faites ou ont voulu s'en faire les contemporains ». ³ Les responsables de l'enseignement ne sont pas indifférents à ces monuments et participent activement à leur vénération lors des célébrations officielles. Des monuments seront d'ailleurs construits au sein même des écoles à l'initiative des chefs d'établissement ou des associations d'instituteurs créées afin d'honorer les membres du personnel ou les étudiants morts pour la patrie. Dans la cour de l'école communale des filles de Monceau-sur-Sambre, un monument a par exemple été élevé à la mémoire de Yvonne Vieselet, une écolière tuée en octobre 1918 par un soldat allemand pour avoir tenté de nourrir un soldat français avec sa « couque scolaire » :

« Aussi, vous comprendrez pourquoi ils pleurent, les petits enfants de Monceau-sur-Sambre, quand ils regardent le mémorial et qu'ils lisent cette phrase évocatrice et poignante « ...tuée à l'âge de 10 ans pour avoir osé offrir une couque scolaire, à travers le grillage, à des soldats français prisonniers. » ⁴

¹ PAILHE (G.), *Méthodologie de l'enseignement patriotique*, dans *l'Education Nationale*, n° 11, 1^{er} avril 1920, p.296

² *Ibidem.*

³ VAN YPERSELE (Laurence) et TIXHON (Axel), *Du sang et des pierres ; les monuments de la guerre 14-18 en Wallonie*, dans *Cahiers d'Histoire du Temps Présent*, n° 7, 2000, p.83.

⁴ DEPESTER (Hubert), *Nos héros et nos martyrs de la grande guerre.*- Tamines, Duculot, impr.-édit., 1922, illustr., portr., p.195-197. Nous reproduisons la photo d'Yvonne Vieselet et du monument élevé en son honneur, en annexe n° 28.

Dans le domaine des fêtes et commémorations officielles, le Ministère des Sciences et des Arts est très prolifique en circulaires. Le 14 juin 1919, A. Harmignie¹ envoie une circulaire aux gouverneurs de province dans laquelle il manifeste son désir « d'honorer les dettes que le pays a contractées envers ceux qui défendirent l'honneur et les foyers belges ». ² Le ministre demande que soit désormais organisé le premier samedi de chaque mois, une cérémonie où lecture serait faite du nom des soldats « tombés au champ d'honneur ». La manière dont le ministre conçoit cette cérémonie n'est pas sans rappeler les cérémonies militaires destinées à honorer les soldats morts au combat. L'« esprit de caserne » issu de la guerre a marqué profondément les responsables de l'enseignement au point qu'ils reproduisent ces schémas militaires, pour ne pas dire militaristes, au sein des écoles. Le style dithyrambique et ampoulé du ministre mérite d'être reproduit :

« Mais pour que l'enseignement de leur sublime exemple prenne toute sa signification de grandeur dans l'esprit des enfants et se perpétue en quelque sorte d'âge en âge, il serait bon qu'il fût solennisé par une commémoration périodique. Telle serait la lecture, faite dans les écoles, le premier samedi de chaque mois, après la classe du soir, devant les élèves assemblés et debout, du nom des soldats, enfants de la commune, tombés au champ d'honneur ou morts en captivité. Ainsi, peu à peu, dans la suite des années, le temps mettrait au front de ces morts augustes l'auréole des figures légendaires qui enrichissent l'héritage des communautés humaines et dont l'évocation, à l'heure des grands devoirs, est un ferment d'énergie. Dans la même pensée de piété reconnaissante, ce nécrologue, qui sera affiché dans les écoles, porterait aussi les noms de ces autres disparus qui tombèrent devant le peloton d'exécution, ou périrent, suppliciés, dans les bagnes allemands ; car ceux-là aussi furent d'héroïques lutteurs et des artisans de la victoire .»³

Nous noterons au passage la recommandation d'afficher le « nécrologue » des martyrs de la commune dans chaque école, c'est à dire d'y constituer un petit mémorial local, esprit de clocher oblige. Ainsi, lorsqu'ils levaient distraitemment les yeux en classe après avoir terminé leur « rédaction patriotique », les élèves pouvaient encore admirer les portraits de Gabrielle Petit ou du Caporal Trésignies figurant en bonne place près de ceux des souverains. Et une fois retenti le gong de la cloche, la leçon n'était pas totalement terminée puisqu'en gambadant dans les couloirs ou dans la cour à l'heure de la « récré », ils tombaient alors sur la liste ou les photos des héros communaux ! Dans le même style, Jules Destrée conseille dans sa brochure de 1921 *Du rôle éducatif de l'école primaire*, la lecture par l'instituteur des noms des victimes de la guerre, à la différence près que le ministre réclame de la part des élèves une participation

¹ Ministre des Sciences et des Arts catholique du 21 novembre 1918 au 17 novembre 1919 dans le premier Gouvernement catholique-libéral-socialiste L. Delcroix.

² *Bulletin du Ministère des Sciences et des Arts*, circulaire ministérielle du 14 juin 1919, II (Circulaires et dépêches), p.41.

³ *Ibidem*.

active : à chaque nom prononcé par l'instituteur, les élèves devront répondre en chœur : « mort pour la patrie ».¹

La journée du 4 août, date de l'entrée sur le territoire belge des troupes allemandes, est désormais célébrée, un peu paradoxalement d'ailleurs, comme un jour de fête nationale en vertu de la loi du 19 juillet 1919. Par une circulaire ministérielle du 31 juillet 1920, Jules Destrée rappelle aux écoles normales de suspendre leurs cours à cette date.² En 1921, la fréquence des circulaires ministérielles atteint son paroxysme ! Par trois fois, Jules Destrée rappelle la nécessité d'honorer la mémoire de nos soldats. D'abord par la circulaire du 30 juin 1921, il rappelle l'hommage à rendre aux soldats français tombés sur notre sol, à l'occasion du 14 juillet : « Je voudrais voir les enfants de nos écoles s'associer à la fête nationale de la République Française en allant fleurir les tombes des soldats français tombés sur notre sol pour la défense de notre indépendance et de nos libertés. »³ Moins de deux semaines plus tard, Jules Destrée rappelle que les fêtes nationales du 21 juillet et du 4 août pour les « mêmes raisons de pieuse reconnaissance » doivent être l'objet d'une commémoration dans nos écoles.⁴ La date du 4 août rappelant plus particulièrement « la tragique surprise de 1914 et l'heure exceptionnelle où nos compatriotes faisant trêve (sic) à toute querelle, se trouvèrent unis devant l'envahisseur. »⁵ Le problème étant évidemment que la date du 4 août se prête peu aux manifestations scolaires en raison des vacances proches ou des moissons. Chaque instituteur choisira donc la date qui lui convient, à condition que l'hommage ne soit pas oublié.⁶ Et Jules Destrée n'est pas le seul à se préoccuper de ces commémorations car, à deux jours du 4 août, à la demande du Premier ministre ayant peut-être eu peur que le 21 juillet n'ait été privilégié par les instituteurs, Jules Destrée recommande à ces derniers de sonner la cloche de l'école le 4 août à 9h30 « afin de commémorer l'instant tragique de l'invasion qui trouva tous nos compatriotes unis devant l'ennemi et décidés à résister jusqu'au complet triomphe du droit ».⁷

¹ *Du rôle éducatif de l'école primaire tel que définit l'article 21 de la loi organique...*, op. cit., p.40.

² *Bulletin du Ministère des Sciences et des Arts*, circulaire ministérielle du 31 juillet 1920, II (Circulaires et dépêches), p.125.

³ *Bulletin du Ministère des Sciences et des Arts*, circulaire ministérielle du 30 juin 1921, II (Circulaires et dépêches), p.79.

⁴ *Bulletin du Ministère des Sciences et des Arts*, circulaire ministérielle du 12 juillet 1921, II (Circulaires et dépêches), p.82.

⁵ *Ibidem.*

⁶ *Ibidem.*

⁷ *Bulletin du Ministère des Sciences et des Arts*, circulaire ministérielle du 2 août, II (Circulaires et dépêches), p.104

Il faut croire que la question de la journée du 4 août préoccupe fort nos instances ministérielles car le 21 juillet 1922, une nouvelle loi vient modifier celle du 19 juillet 1919. Désormais la journée du 4 août ne sera plus célébrée comme fête nationale mais sera remplacée par celle du 11 novembre (signature de l'Armistice à Compiègne). Ce changement de date ne doit pourtant en rien altérer l'importance de la journée du 4 août et il est toujours recommandé aux instituteurs de sonner la cloche à 9h30 et de faire aux enfants une allocution « à la mémoire de ceux qui sont morts pour la défense du sol natal ».¹

Avec les mois de juillet-août, le mois de novembre est aussi riche en souvenirs avec deux fêtes très proches l'une de l'autre : la Toussaint et le 11 novembre. Au cours de ce mois, l'instituteur a peut-être davantage l'occasion d'attirer l'attention de ses élèves puisque l'horizon des vacances et des beaux jours n'est plus là pour perturber les jeunes esprits. *Le Moniteur des Instituteurs Primaires* rappelle à cet égard le devoir des instituteurs. « La présence en classe des portraits de nos glorieux disparus et le rappel de leur héroïsme suivi d'une prière sont des pratiques louables »² mais ce n'est pas encore assez estime la revue des enseignants, car « cette éducation patriotique est trop renfermée dans l'enceinte de l'école et ne retentit pas assez sur la population. »³ Ce que désire le *Moniteur des Instituteurs Primaires*, c'est un patriotisme démonstratif, qui fasse chaud au cœur. La fête de la Toussaint est une occasion à ne pas manquer, l'occasion de renouveler l'ornementation défraîchie du monument aux morts de la commune. Pour édifier encore plus les élèves et toucher la population, la panacée selon la revue serait de renouveler régulièrement la végétation des monuments afin que le souvenir des gens de la commune revive et qu'ils en éprouvent un sentiment ému de respect.⁴ A peine la Toussaint est-elle finie que les classes ressortent les bouquets de fleurs à l'occasion du 11 novembre. Le très patriote ministre de l'Instruction publique Maurice Lippens donne à cette occasion des instructions très précises. Si le 11 novembre est un jour férié, les élèves des établissements d'enseignement moyen, des athénées et des écoles normales, ne doivent pas oublier de défiler la veille devant le mémorial érigé au sein des murs de leur établissement. Maurice Lippens insiste pour qu'au cours de la cérémonie, les professeurs introduisent une courte leçon de civisme, par un discours approprié libellé en ces termes : « Les jeunes générations doivent à l'instar des anciens avoir le culte du

¹ *Bulletin du Ministère des Sciences et des Arts*, circulaire ministérielle du 1^{er} août, II (Circulaires et dépêches), p.117.

² *Moniteur des Instituteurs Primaires, Education patriotique : les tombes sacrées*, 23 octobre 1924, p.36.

³ *Ibidem*.

⁴ *Ibidem*.

Devoir, de l'Honneur et de la Patrie. »¹ Le 11 novembre donne également l'occasion aux instituteurs de faire réviser aux élèves leur histoire de Belgique :

*« Le 11 novembre 1918, à onze heures du matin, fut signé l'armistice qui mettait fin aux sanglantes batailles. L'Allemand dut quitter, la rage au cœur, notre pauvre pays qu'il avait tant fait souffrir. La Belgique avait retrouvé sa liberté. Gloire aux vaillants morts pour la Patrie. »*²

Chaque année, un soir de novembre, le « Relais Sacré » mobilise les écoliers, de petits drapeaux à la main, le long des trottoirs. Ils regardent passer dans la nuit tombante, la flamme sombre dont on dit qu'elle est attendue à Bruxelles, sur la tombe du Soldat inconnu.³ Le maître n'a pas manqué de préparer l'événement à l'avance en faisant apprendre par cœur à ses élèves le poème de François Mélage au « Jass inconnu » :

*« (...) Et s'il se trouve un être épuisé d'égoïsme
Pour blasphémer encore, ô Jass ton héroïsme,
Moi, ta Mère à genoux sur ton socle pieux,
J'appellerai sur lui la justice des cieux ! »*⁴

Ou encore celui de Marcel Detrez « Aux flambeaux sacrés » :

*« Là-bas, au loin, sous sa pierre de gloire,
Il vous attend l'humble petit soldat
Dont le pays conserve la mémoire
Et tous les ans vénère le trépas.
A vos lueurs que son ombre tressaille ;
Vous évoquez l'immortel souvenir
De ses exploits dans la grande bataille
Où, bravement, il sut vaincre et mourir. »*⁵

A côté de ces cérémonies à date fixe, nous avons recensé dans nos recherches des cérémonies liées à des événements particuliers. La mort de personnalités héroïques de la guerre 14 – 18 est l'occasion d'un recueillement national et d'un rappel des exploits dans lesquels ils se sont illustrés. Il y a bien sûr la mort du Roi Albert sur laquelle nous reviendrons mais d'autres personnages ont bénéficié également d'une attention spéciale de la part des écoliers. Le 28 novembre 1928, le Ministre Vauthier⁶ signale l'intention du Gouvernement de célébrer des funérailles nationales suite à la mort du Lieutenant Général

¹ *Bulletin du Ministère de l'Instruction Publique*, circulaire ministérielle du 7 novembre 1932, II (Circulaires et dépêches), p.66.

² *Moniteur des Instituteurs Primaires, Le 11 Novembre*, 23 octobre 1924, p.57

³ STEPHANY (Pierre), *Les années 20 et 30. La Belgique entre les deux guerres...*, op. cit., vol.2, p.29.

⁴ *Moniteur des Instituteurs Primaires, Récitation au jass inconnu*, 7 novembre 1922, p.86-87.

⁵ *Moniteur des Instituteurs Primaires, Récitation : Aux Flambeaux Sacrés*, 5 novembre 1936, p.94.

⁶ Ministre des Sciences et des Arts du 22 novembre 1927 au 18 mai 1931 dans le deuxième Gouvernement catholique-libéral-socialiste H. Jaspar.

Baron Jacques de Dixmude. Celles-ci auront lieu le jeudi 29 novembre et à cette occasion, les cours seront suspendus le matin dans les établissements de l'agglomération bruxelloise ; dans les autres écoles, les professeurs évoqueront « le souvenir du colonisateur et du défenseur glorieux de l'Yser ». ¹ Le 30 juin 1935, un monument à la mémoire du Cardinal Mercier (décédé en 1926) est inauguré en présence du Roi. La jeunesse des écoles est associée à cette manifestation. Quelques jours avant la cérémonie, François Bovesse envoie aux chefs de tous les établissements scolaires une note rappelant le « rôle patriotique du Grand Cardinal au cours de la guerre » avec comme consigne de la lire le 29 juin dans toutes les classes. Aucun commentaire ne doit y être ajouté mais cette lecture doit être suivie d'une minute de recueillement. ² La fin de la note de François Bovesse est instructive car elle montre comment on présente la guerre aux élèves en 1935, une lutte du droit contre la force brutale :

« Dans la lutte formidable engagée pour la liberté du monde, les idées se sont heurtées comme les armes. La victoire du Cardinal fut le triomphe du droit et de la vérité contre la force brutale. La Belgique se souvient. Demain, en présence du Roi et des plus hautes autorités, un hommage solennel sera rendu à ce grand citoyen ; son action patriotique sera glorifiée comme il convient ; la jeunesse s'associera à cette manifestation de la reconnaissance nationale ; je lui demande de se recueillir pendant quelques instants pour honorer la mémoire de celui qui devant l'ennemi affirma l'infailibilité prépondérante du droit. » ³

Gardons à l'esprit que cette commémoration coïncide à peu de choses près avec la remilitarisation de l'Allemagne. Le 16 mars 1935, l'Allemagne avait rétabli le service militaire obligatoire en violation flagrante du traité de Versailles. Il est toujours bon dans ces circonstances de rappeler à la jeunesse de son pays que celui-ci a toujours défendu le droit et la liberté tandis que l'adversaire n'a fait la guerre qu'au nom de la force brutale.

Bref, il ne se passe pas une année, un trimestre, un mois sans que l'élève ne soit sollicité par le rappel des événements de 14 – 18. Même les photos de classe, les fêtes scolaires – au cours desquelles sont remis les livres de prix aux élèves méritants – sont l'occasion de vibrants « hommages aux belges ». ⁴ Symbolique à cet égard est cette photo d'une classe de filles prise le 30 juillet 1919 à l'école communale de Rotheux. Les jeunes filles y arborent fièrement les portraits des souverains aux extrémités alors qu'au centre de la

¹ *Bulletin du Ministère des Sciences et des Arts*, circulaire ministérielle du 28 novembre 1928, II (Circulaires et dépêches), p.83.

² *Bulletin du Ministère de l'Instruction publique*, circulaire du 21 juin 1935, II (Circulaires et dépêches), p.28-29.

³ *Idem*, p.29.

⁴ *Moniteur des Instituteurs Primaires, Récitation pour fête scolaire : hommage aux Belges*, 21 juillet 1921, p.397-399.

photo trône un petit autel fleuri et qu'à ses pieds est dressé un tableau noir sur lequel l'institutrice a calligraphié un texte à la craie:

« Rotheux le 30 juillet 1919 1914-1919
Souvenons nous.
Souvenons-nous pour les aimer
Du grand Roi qui vécut quatre ans dans la tranchée
De la Reine restant sur les blessés penchée
Pour les guérir ou les calmer
De leurs nobles Enfants qui marchent sur la trace
De leurs dignes auteurs pour grandir notre race
Souvenons nous pour les aimer ! »¹

4) La légitimation de la monarchie à travers l'expérience de la guerre et le deuil.

Les images du roi casqué et de la reine infirmière sont pour beaucoup dans le regain de prestige de notre monarchie. Avant guerre, Albert Ier se retranchait avec prudence derrière son devoir constitutionnel (le roi est politiquement irresponsable et est tenu à une grande réserve) de peur que l'opinion publique ne l'accuse de gouverner de manière personnelle à la manière de Léopold II. Après guerre, fort de son prestige guerrier et d'une certaine évolution des mentalités en faveur d'un pouvoir fort, le Roi va renforcer son rôle et intervenir de plus en plus directement dans les affaires politiques.² En réalité, le Roi Albert sera désormais présent dans toutes les sphères de la vie publique et prendra de multiples étiquettes : le héros international, le chef de l'armée, le soldat, le symbole de la prospérité économique et sociale, l'ingénieur et le protecteur des arts, le modèle des vertus bourgeoises et le protecteur du peuple, le sage...³ La guerre a donc donné à notre institution monarchique une légitimité jamais égalée par le passé : « Ce n'est plus l'homme qui bénéficie du prestige de la fonction mais l'institution qui hérite du prestige du héros. (...) »⁴ Nous assistons ainsi à un processus d'identification entre le souverain et la Nation : « le Roi est la Belgique martyre, fière et victorieuse ! »

Le *Moniteur des Instituteurs Primaires* lorsqu'il évoque le Roi, la Reine ou même le Duc de Brabant après la guerre, le fait le plus souvent en évoquant les circonstances durant

¹ Rotheux, 1919, Reproduction d'une carte postale. Liège, Musée de la Vie Wallonne, dans *L'école primaire en Belgique depuis le moyen âge. 10 octobre 1986 - 11 janvier 1987, Galerie C.G.E.R..., op.cit., p.25.* Nous reproduisons cette photo en annexe n° 6.

² VAN YPERSELE (Laurence), *Le Roi Albert, histoire d'un mythe.*- Ottignies, LLN, Quorum, 1995, p.28.

³ *Idem*, p.408.

⁴ VAN YPERSELE (Laurence), *Roi et Nation – La représentation de la monarchie durant l'entre-deux-guerres..., op.cit., p.14.*

lesquelles ils ont acquis leurs titres de gloire, comme si l'image de la monarchie restait figée dans les événements de 1914 – 1918. Il transforme par exemple la proclamation du Roi Albert à son armée en août 1914 en une dictée ; demandant ensuite aux élèves de faire « ressortir l'ardent patriotisme qui anime ce discours » et d'en faire le plan.¹ Pour la Fête Nationale du 21 juillet 1922, il propose aux instituteurs d'apprendre à leurs élèves une récitation présentant le Roi Albert sous les traits d'un chevalier sachant résister à l'invasion des Huns, extraite d'un poème écrit par Ernest Prévost à l'occasion de la visite de notre Roi à Paris quelques semaines après l'Armistice :

*« L'empereur dit : « Front bas ! j'ai l'or et la puissance
Qui font ployer la tête et ployer les genoux ;
Laisse par ton pays déferler vers la France
Mes bataillons et mon courroux.
Laisse passer mes Huns par tes champs et tes villes ;
Garde, en me les livrant, tes murs de leurs assauts ;
Sois calme, je suis prompt ; je suis fort, sois servile ! »
Et le prince répond : « Front haut ! »
Front haut ainsi qu'il sied à des hommes sans tache,
Qui n'ont jamais vaincu qu'en de loyaux combats.
Front haut devant le glaive et l'obus et la hache,
Ainsi qu'il sied à des soldats. (...) »²*

Le mois de novembre donne l'occasion de rappeler aux élèves l'émotion que suscita l'entrée de la famille royale à Bruxelles le 22 novembre 1918 :

« Et les acclamations qui montaient en tonnerre et les fleurs que l'on jetait sous les pas des chevaux, sous les canons, et les mouchoirs agités avec frénésie, jusqu'aux baisers envoyés par les enfants, juchés sur les épaules paternelles, répondaient dans un cœur grandiose : « Vive le Roi ! Vive l'armée ! » La Reine dont on connaissait l'esprit de sacrifice et de dévouement pour nos blessés, le prince Léopold qui avait tôt fait à la guerre le dur apprentissage d'homme et de soldat, le prince Charles, superbe, en marin, la princesse Marie-José, de qui on avait gardé une image enfantine et qui était revenue, grande et svelte amazone..., tout cela ramenait la gloire dans le triomphe de nos armes. »³

Le Conseil central de l'enseignement primaire catholique publie en 1931 des « leçons patriotiques à l'usage du personnel enseignant des écoles primaires ». Cette brochure de seize pages développe notamment ce qu'il faut retenir du règne de nos trois rois. La partie consacrée à Albert Ier ne développe pratiquement que la guerre 14 – 18, se bornant à dire pour les années 1918 à 1931 que le relèvement de la Belgique après la guerre sous l'égide du

¹ *Moniteur des Instituteurs Primaires, Dictée : La proclamation du Roi Albert à son armée, p.246-249.*

² *Moniteur des Instituteurs Primaires, Récitation pour la fête nationale (21 juillet), 6 juillet 1922, p.329-330.*

³ *Moniteur des Instituteurs Primaires, Rédaction : L'entrée du Roi, à Bruxelles, le 22 novembre 1918, 6 novembre 1924, p.58.*

Roi, a fait l'admiration du monde entier.¹ Nous observons bien cette même tendance à glorifier la famille royale au travers des seuls événements du conflit.

La chute mortelle à Marche-les-Dames ne pouvait que frapper les esprits et renforcer encore un peu plus le caractère mythique du Roi Albert. « Une dernière fois, le héros qui avait révélé la Belgique à elle-même en 1914 – 1918 offre au pays l'occasion de réactualiser son unité autour de sa dépouille ».² Au cours de la semaine du 19 au 24 février 1934, la plupart des écoles primaires et gardiennes inspectées par l'Etat ont été fermées pendant plusieurs jours.³ Dans les établissements d'enseignement moyen, les membres du personnel porteront le deuil pendant six mois : « En uniforme, le crêpe se portera au bras et à la garde de l'épée, en tenue civile (deuil non obligatoire) au chapeau. Toute la correspondance officielle sera expédiée sur papier encadré de noir et il ne sera fait d'exception que pour les pièces comptables et celles du service intérieur. »⁴ Les écoles normales sont fermées le lundi 19 février 1934 et le ministre Maurice Lippens recommande ensuite qu'on y fasse des conférences « sur le glorieux règne qui vient de se terminer si tragiquement ».⁵ Il précise l'orientation que devront prendre les conférences :

« Les conférenciers sauront mettre en évidence le zèle scrupuleux avec lequel le Roi défunt s'acquittait de ses devoirs constitutionnels, le dévouement éclairé qu'il témoignait à la chose publique, la part profonde qu'il prenait aux peines et aux joies de son peuple, le rôle glorieux qu'il joua pendant la guerre, la dignité et la simplicité de sa vie qui en rehaussèrent la majesté. »⁶

La Collection « Pages de Gloire » éditée par le *Conseil central de l'enseignement primaire catholique*, qui s'attardait habituellement dans ses numéros précédents sur des sujets comme les zouaves pontificaux ou le Père Damien, consacre en 1934 tout un volume au Roi Albert. L'ouvrage s'intitule « Le Roi de l'honneur » et comporte vingt-neuf textes sur le souverain : « Le Roi Albert aviateur », « Le Roi Albert, chef d'armée », « Le Roi Albert et le Congo »...⁷ Lors des distributions de prix de 1934, les poèmes récités par les élèves se focalisent sur la mort tragique du souverain. La *Revue Belge de Pédagogie* propose par

¹ *Leçons patriotiques à l'usage du personnel enseignant des écoles primaires.*- Liège, H. Poncelet, impr., [1931], 8°. Conseil central de l'enseignement primaire catholique, p.7.

² VAN YPERSELE (Laurence), *Le Roi Albert, histoire d'un mythe...*, op.cit., p.283.

³ *Bulletin du Ministère de l'Instruction Publique*, circulaire ministérielle du 18 février 1934, II (Circulaires et dépêches), p.12.

⁴ *Bulletin du Ministère de l'Instruction publique*, circulaire ministérielle du 3 mars 1934, II (Circulaires et dépêches), p.15.

⁵ *Bulletin du Ministère de l'Instruction publique*, circulaire ministérielle du 18 février 1934, II (Circulaires et dépêches), p.11-12.

⁶ *Ibidem.*

⁷ *Pages de gloire* (13^e série), *Le Roi de l'honneur.*- Paris-Bruges, Desclée De Brouwer et Cie, 1934.

exemple le poème de F. Mélage intitulé « Aube royale ». Ce poème est à la fois un rappel du passé glorieux du Roi :

*« Et si sa borne militaire
Est la gloire d'un grand tombeau,
Son départ en est plus beau
Dans cette chevauchée altièrè (...) »¹*

Mais il évoque également l'aube d'un jour nouveau, jour où « l'histoire (...) recommence dans le triomphe du vieux cri : Vive le Roi ! »² Car en effet, Léopold III n'est-il pas le digne héritier de son père ? C'est aussi durant la guerre 14 – 18 que le prince Léopold a eu l'occasion de prouver sa valeur au peuple belge. « Tout le monde a gardé en tête l'image du « Petit prince-soldat à l'époque du roi-soldat. (...) En d'autres termes, l'essence même d'Albert est réincarnée, prolongée et immortalisée dans la continuité dynastique. »³ Déjà en 1920, le *Moniteur des Instituteurs Primaires* propose aux instituteurs des récitations vantant les mérites militaires du jeune prince :

*« Le Roi-Chevalier vient sur la Grand'Place
Présenter son fils à ses compagnons :
« Voici, leur dit-il, l'Espoir de ma Race,
Il tient l'avenir en ses poings mignons ;
Il a de l'ardeur, aussi du courage ;
S'il n'a que treize ans d'hivers révolus,
Dites-vous, amis : malgré son jeune âge,
La Belgique compte un soldat de plus. » »⁴*

Une circulaire ministérielle du 20 février 1934 envoyée à tous les inspecteurs des écoles primaires souligne l'importance de l'avènement de Sa Majesté Léopold III et demande à ceux-ci d'inviter les enseignants « à faire comprendre à leurs élèves la portée de ce grand événement national. »⁵ Maurice Lippens insiste ensuite sur la nécessité de rappeler les « belles qualités morales » caractérisant le nouveau Roi et son passé déjà glorieux :

« Ils diront avec quelle vaillance, tout jeune encore, pendant la période douloureuse de 1914-1918, Il partagea les dangers de nos soldats. »⁶

La célébration du Centenaire en 1930 avait déjà contribué à réunir l'ensemble de la population belge autour de l'institution monarchique. La mort d'Albert en 1934 provoque à

¹ *Revue Belge de Pédagogie, Textes à dire pour distributions de prix*, juillet 1934, p.625.

² *Ibidem*.

³ VAN YPERSELE (Laurence), *Le Roi Albert, histoire d'un mythe...*, op.cit., p.284.

⁴ *Moniteur des Instituteurs primaires, Récitation : Le petit Prince Soldat*, 14 octobre 1920, p.34-35.

⁵ *Bulletin du Ministère de l'Instruction publique*, circulaire ministérielle du 20 février 1934, II (Circulaires et dépêches), p.12-13.

⁶ *Idem*, p.13.

nouveau un grand rassemblement patriotique. Or, la Belgique de l'entre-deux-guerres a connu non pas une mais deux morts royales. Le décès de la reine Astrid survient en effet un an et demi plus tard. Ces deux événements macabres, si proches l'un de l'autre, endeuillent la famille royale mais paradoxalement la renforcent ; le patriotisme n'a jamais été aussi démonstratif. Le ministre François Bovesse réclame que le jour de la rentrée des classes de 1935, dans toutes les écoles du pays, les élèves se réunissent devant le portrait d'Astrid entouré de fleurs.¹ Le mot d'ordre du *Moniteur des Instituteurs Primaires* à la mort de la Reine est le suivant :

« *La Belgique ressentira douloureusement le nouveau et terrible malheur qui frappe sa Dynastie. Le pays tout entier pleurera sa reine bien-aimée et se resserrera plus fidèlement que jamais autour de son roi.* »²

La ferveur patriotique se mêle à la tendresse naturelle du peuple belge pour leur « belle princesse venue du Nord ». Dans la foulée de cette mort, on s'intéresse au sort des enfants royaux privés de leur maman et une partie de la popularité d'Astrid se reporte sur eux.³ Toujours dans sa circulaire du 31 août 1935, François Bovesse demande que les enseignants rappellent aux élèves que la Reine était « la douce maman de trois petits enfants et que les princes royaux sont aujourd'hui trois orphelins, auxquels ils doivent plus que jamais leur fervent et affectueux respect. »⁴ La *Revue Belge de Pédagogie* fait l'analogie entre la vocation éducatrice des enseignants et celle de la jeune mère :

« *Sois bénie par nous les éducateurs, ô Reine éducatrice. Nous prions Dieu de Te prendre tout de suite dans le Paradis, où ceux « qui auront enseigné les enfants brilleront comme des étoiles... » afin que, tout de suite, la lueur de ton Etoile et celle de ton Souvenir descendent sur le Roi pour éclairer son deuil et sur tes Enfants pour qu'ils voient clair sur le chemin qu'ils vont poursuivre sans Toi. Et sur Nous aussi qui avons besoin d'exemples, de leçons, de belles et bonnes et saintes souvenirs.* »⁵

L'impact direct sur la jeunesse scolaire réside surtout dans les nombreuses récitations, lectures ou dictées à la mémoire de la Reine Astrid qui encomrent les pages des revues pédagogiques après sa mort. Astrid continue aussi à être un argument dans les collectes de

¹ *Bulletin du Ministère de l'Instruction publique*, circulaire ministérielle du 31 août 1935, II (Circulaires et dépêches), p.47.

² *Moniteur des Instituteurs Primaires*, 5 septembre 1935, p.13.

³ SCHWARZENBACH (Alexis), *Rêves Royaux - Réactions à la mort de la Reine Astrid de Belgique, 1905-1935*, dans *Cahiers d'Histoire du Temps Présent*, n° 5, 1999, p.31.

⁴ *Bulletin du Ministère de l'Instruction publique*, circulaire ministérielle du 31 août 1935, II (Circulaires et dépêches), p.47.

⁵ *Revue Belge de Pédagogie*, *A celle qui enseigna ses Enfants*, octobre 1935, p.5.

fonds en faveur de causes charitables.¹ La date anniversaire de la mort du Roi Albert (17 février) avait déjà suscité chaque année dans les écoles une cérémonie du souvenir où la vente de la médaille ou de la carte postale à l'effigie du souverain était prévue afin de réunir la somme nécessaire à l'érection du monument du Roi Albert à l'Yser.² Désormais il y aura aussi chaque année la « journée consacrée au souvenir de la Reine Astrid » organisée le 10 mai à l'occasion de la fête des mères. Cette journée commémorative est due à l'initiative de l'*Union des mères, des veuves de guerre et des veuves d'invalides de Belgique*. Une vente de médailles à l'effigie de la Reine Astrid, ainsi que des fanions au monogramme de la Reine est mise sur pied le même jour au profit de l'*Union des mères* et cette association demande le concours des écoles primaires.³ Il faut ajouter à cela l'action concurrente du *Comité national* qui s'est constitué en vue de perpétuer le souvenir de la Reine Astrid et dont un des projets est la construction d'une maison de cure au grand air au profit des jeunes enfants. François Bovesse demande une nouvelle fois le concours des écoliers :

« Lorsque demain vos camarades circuleront dans les classes pour recueillir votre obole, donnez généreusement en évoquant doucement et respectueusement Celle qui compatissait avec tant de cœur à toutes les infortunes et dont le pur souvenir doit à jamais rester gravé dans notre cœur. »⁴

Nous ne nions pas le caractère charitable de ces associations mais nous noterons au passage une certaine instrumentalisation du souvenir de la Reine Astrid ou du Roi Albert en raison de leur popularité. La mort sur une période très courte de ces deux personnages particulièrement charismatiques de la famille royale a suffisamment marqué les esprits pour susciter en eux des élans de générosité dès qu'une association se réclame de leur patronage posthume. Dans le domaine de la littérature scolaire, il est significatif que certains manuels d'histoire affichent, à partir de cette date, la photo du Roi Albert casqué comme page de garde, associé sur la page suivante à la célèbre photo de la Reine Astrid réalisée par le photographe de Cour Marchand ; comme si les deux figures royales veillaient à présent sur les élèves pendant leurs leçons d'histoire.⁵

¹ SCHWARZENBACH (Alexis), *Rêves Royaux - Réactions à la mort de la Reine Astrid de Belgique, 1905-1935...*, *op.cit.*, p.31.

² *Bulletin du Ministère de l'Instruction publique*, circulaire ministérielle du 3 janvier 1938, II (Circulaires et Dépêches), p.15.

³ *Bulletin du Ministère de l'Instruction Publique*, circulaire ministérielle du 20 avril 1936, II (Circulaires et dépêches), p.58.

⁴ *Bulletin du Ministère de l'Instruction Publique*, circulaire ministérielle du 19 mai 1936, II (Circulaires et dépêches), p.66.

⁵ Nous reproduisons en annexe n° 7 les deux photos recueillies en page de garde dans le manuel suivant : DESPONTIN (J.), Inspecteur de l'enseignement primaire, *Initiation à l'histoire de Belgique*, à l'usage des 3^e et 4^e degrés. 2^e édition.- Liège, Desoer, 1936, 238 p.

5) Le culte de la Patrie.

a. Contenu et rituel.

Le souvenir de la guerre 14 – 18, le respect dans lequel les instituteurs tiennent leurs élèves face à l'institution monarchique ne sont que les éléments éducatifs d'un ensemble beaucoup plus vaste : celui de l'éducation patriotique. La « Patrie », ce mot est presque magique, il a une acception quasi mystique pour tout qui le prononce. La Patrie, c'est dans l'esprit de l'époque, cette entité sacrée qui englobe tout le reste.

Rappelons tout d'abord l'article 21 de la loi organique de l'enseignement primaire qui précise la mission de l'éducateur belge :

« Il ne néglige aucune occasion d'inculquer à ses élèves les préceptes de la morale, de leur inspirer le sentiment du devoir, l'amour de la patrie et le respect des institutions nationales, l'attachement aux libertés constitutionnelles. »¹

Le concept de « Patrie » reste cependant très flou. Qu'est-ce qu'au juste la Patrie ? Et en quoi consiste l'enseignement patriotique ? Après avoir dépouillé les livres de lecture sur une période de cinquante ans, Suzanne Ducamp détache dans l'éducation patriotique cinq grands axes : la Patrie comme prolongement de la famille, la Patrie incarnée dans la beauté et la diversité de la Belgique, la Patrie et le respect de ses symboles, la Patrie pour laquelle on se sacrifie et enfin, la Patrie comme espace de liberté (ce qui justifie le sacrifice).² Nous retrouverons effectivement ces cinq grands axes dans la législation et les revues pédagogiques de l'enseignement.

Conscients de ce que le concept de Patrie peut avoir de flou dans l'esprit d'un enfant, l'instituteur a le plus souvent pour mission de partir du connu vers l'inconnu. Le rapprochement entre **la Patrie et la famille** est un procédé pédagogique utile pour transposer à l'échelon régional ou national l'amour que l'enfant peut éprouver pour sa famille. Notons au passage que le même procédé sera utilisé par les partisans d'une éducation à vocation internationale pour sensibiliser l'enfant à la « grande famille humaine. » Dans la brochure

¹ *Du rôle éducatif de l'école primaire tel que définit l'article 21 de la loi organique.-* Bruxelles, Lombaerts, 1921, Belgique. Administration de l'enseignement primaire, p.5.

² DUCAMP (Suzanne), *Les valeurs véhiculées par l'école primaire belge à travers ses livres de lecture dans la première moitié du XXe siècle...*, op.cit., p.69-73.

Du rôle éducatif de l'école primaire de 1921, Jules Destrée propose un modèle de leçon qui illustrera le centre d'intérêt n° 43 : « Aimons notre Pays ». Jules Destrée y fait allègrement usage du mécanisme pédagogique décrit ici plus haut en reprenant le texte d'un écrivain belge¹ :

« Me voici donc, loin, très loin, dans un pays étranger parmi des hommes dont j'ignore la langue et sous un ciel insolite – car la patrie ne se comprend bien que lorsqu'on en est éloigné. Et je songe... je pense à la Patrie. Quelles sont les images que ce mot fait lever en mon âme ? Patrie, chère et douce terre du père... Et je revois la maison familiale, au bord de la route, au milieu des arbres et tapissée de lierre... O ma chère maison, où je vins tout enfant, où se sont écoulées les heures tristes et joyeuses de ma vie ; où les miens ont vécu : ma mère si tendre, trop tôt partie, et à laquelle je ne puis penser sans me sentir l'âme toute parfumée de clémence et de bonté ; mon père, aux allures sévères, mais si affectueux, d'une si large culture d'esprit et d'une si belle droiture de cœur, si noblement compréhensif ; (...) »²

L'abbé Vervoort s'exprime dans le même sens à l'assemblée générale des œuvres scolaires de Liège le 14 juillet 1934 :

« Au début de la scolarité, l'enfant ne dépasse pas l'horizon de sa famille, où domine son père, symbole de sagesse et de puissance. Grâce à l'école ce cercle s'élargit jusqu'aux confins, peu éloignés, du milieu régional. Il faudra attendre la fin des études primaires pour atteindre au sens d'appartenance au corps constitué de la nation. Chemin faisant, notre futur citoyen a grandi dans l'atmosphère patriotique ; il a entendu parler tant de fois de la patrie, du drapeau, du Roi, il a participé à tant de cérémonies, de fêtes et d'anniversaires qu'il se sent lié par des liens mystérieux, mais réels, à cette grande famille belge dont il est fier. »³

La même méthode pédagogique est employée pour inculquer à l'enfant **l'amour du pays, du terroir et du sol natal**. L'instituteur ira du particulier vers le général. La Patrie c'est d'abord le village natal, ensuite les lieux où habitent oncles et tantes et où l'enfant passe ses vacances, ensuite la province, ... ensuite c'est tout le reste. Ainsi la brochure *Du rôle éducatif de l'école primaire* conseille de faire appel aux souvenirs de vacances des enfants :

« Il y avait, au fond du jardin, à droite, un pommier dont les branches s'étendaient au-dessus du jardin du curé et dont les pommes blanches, frottées de rouge, avaient un petit goût acide et sucré que je sens encore. Il y avait un étang qui nous semblait un lac (...) O la douce Patrie, terre bénie, que celle où l'on trouve de tels villages... »⁴

Pour ensuite expliquer l'unicité de notre territoire dans sa diversité :

¹ Nous n'avons pu déterminer le nom de cet écrivain.

² *Du rôle éducatif de l'école primaire tel que définit l'article 21 de la loi organique...*, op.cit., p.41.

³ *Le patriotisme à l'école (discours de l'abbé Vervoort à l'assemblée générale des œuvres scolaires de Liège (14 juillet 1934), dans L'Enseignement Catholique (organe officiel du Comité National de l'Enseignement libre Avenue Michel-Ange, 25 Bruxelles), janvier-février 1935, Tome III – n° 1, 3^e année, p.25.*

⁴ *Du rôle éducatif de l'école primaire tel que définit l'article 21 de la loi organique...*, op.cit., p.42.

« La Patrie c'est encore cette merveilleuse succession de paysages qui va des coteaux de l'Ardenne aux plages de la Flandre. »¹

Cette exaltation du terroir natal a un caractère très romantique et bucolique. Elle insiste généralement fort peu sur le caractère industriel de nombreuses régions de notre pays et préfère mettre l'accent sur son côté rupestre et champêtre :

« Avez-vous jamais pensé, mes enfants, à ce que c'est que la patrie ? C'est tout ce qui vous entoure, tout ce qui vous a élevés et nourris, tout ce que vous avez aimé. Cette campagne que vous voyez, ces chemins que vos premiers pas ont foulé (sic) si gaiement, ces eaux courantes, ces bois, ces collines, ces vallons, tout cela, c'est la patrie. »²

A l'école primaire, l'instituteur insistera particulièrement sur le respect des **symboles de la Patrie**. Nous avons déjà développé le respect de la royauté en tant que symbole national. L'école primaire mettra également l'accent sur deux autres éléments : **le drapeau et l'hymne national**. Au sortir de la guerre, une décision de l'échevin de l'instruction publique de la ville de Bruxelles, Jacqmain, oblige tous les élèves des écoles de la capitale à défiler chaque lundi devant le drapeau et à le saluer au passage.³ Cette obligation ne va pas sans poser quelques problèmes car le député socialiste Piérard pose une question à ce sujet au ministre des Sciences et des Arts, Jules Destrée, le 18 janvier 1921. Le député signale le fait que certains pères de famille dispensent leurs enfants du salut au drapeau mais que cette dispense n'est pas respectée par les autorités scolaires. Le député se fait le défenseur des pères de famille « qui n'ont pas de l'éducation du patriotisme la conception mécanique qui paraît chère à M. Jacqmain »⁴ et « qui n'ont pas voulu plus longtemps laisser collaborer leurs enfants à une cérémonie qu'ils craignaient de voir dégénérer en une banale parade, froissante pour le sentiment patriotique bien compris ». ⁵ Le député Piérard en appelle au respect de la liberté du père de famille et demande à Jules Destrée ce qu'il compte faire en la matière. Jules Destrée répond adroitement qu'il applaudit à tous les efforts faits par les autorités scolaires et le corps enseignant pour inspirer aux enfants l'amour et le respect du drapeau national et qu'il ne peut y avoir de controverses sur ce point. Par contre, il se déclare prêt à intervenir auprès de l'administration de Bruxelles pour éviter que le salut au drapeau n'ait un caractère obligatoire car « la vénération ne peut résulter que de l'adhésion intime de la

¹ *Idem*, p.43.

² *Moniteur des Instituteurs Primaires, Dictées et Rédactions : La Patrie*, 3 août 1922, p.364.

³ *Bulletin du Ministère des Sciences et des Arts*, Question parlementaire de M. Piérard du 18 janvier 1921, III (Documents divers), p.77.

⁴ *Ibidem*.

⁵ *Ibidem*.

conscience ».¹ Nous pouvons tirer d'un tel événement plusieurs interprétations : soit les raisons qui poussent les pères de famille sont bien celles décrites par le député Piérard et c'est par estime pour la Patrie qu'ils considèrent que de tels défilés manquent de noblesse ; soit les raisons présentées par le député Piérard sont fictives et sont destinées à cacher des motifs moins avouables de type politique. Nous penchons pour cette seconde interprétation. En effet, l'après guerre voit l'émergence dans les milieux socialistes d'une critique de l'idée de patrie au profit d'un internationalisme « destructeur de frontières ». Nous avons déjà rencontré ce type de sentiments dans les milieux des *Anciens Combattants socialistes* (ACS). En outre, deux arguments majeurs nous font pencher en faveur de la seconde hypothèse. Premièrement, trois semaines avant la question du député Piérard à Jules Destrée, le *Moniteur des Instituteurs Primaires* dénonçait dans son numéro du 23 décembre 1920, la propagande antipatriotique faite par l'*Étincelle* (organe de la *Centrale des Instituteurs Socialistes*). Cette revue conseillait en effet aux parents dans son numéro du 5 novembre 1920, de dispenser leurs enfants de saluer le drapeau national. A cette occasion, le *Moniteur des Instituteurs Primaires* rappelait que « toute propagande dans ce sens » entraîne des sanctions de la part du Ministère car elle est « contraire à l'article 21 de la loi qui oblige les instituteurs à enseigner l'amour de la patrie et le respect de nos institutions ».² Deuxièmement, l'« affaire du fusil brisé » quelques mois plus tard prouve que la contestation du drapeau national est bien réelle au sein des milieux socialistes. En effet, en octobre 1921, la Fédération Socialiste de la Louvière décide d'adopter comme emblème un soldat belge brisant son fusil. Le choix d'un tel symbole « subversif » de la part d'une organisation socialiste a pour conséquence de faire tomber le Gouvernement d'union sacrée ; le 19 octobre 1921, Anseele et ses collègues socialistes (Vandervelde, Wauters, Destrée) sont obligés de démissionner.³ En janvier 1921, Jules Destrée, ministre socialiste, ne pouvait donc pas ne pas être au courant de ces polémiques autour des symboles nationaux dans les milieux socialistes dont il faisait partie. Il reste que ces contestations d'extrême-gauche restent purement minoritaires dans un monde éducatif acquis aux idées patriotiques, ce que démontre d'ailleurs le caractère ultra-prudent de la question de M. Piérard ne remettant pas fondamentalement en cause le patriotisme en tant que tel.⁴

¹ *Idem*, p.77-78.

² *Moniteur des Instituteurs Primaires*, 23 décembre 1920, p.116.

³ DEMOULIN (Robert), *Militarisme et antimilitarisme en Belgique après la première Guerre Mondiale. L'affaire du fusil Brisé.*- Actes du 103^e Congrès National des Sociétés savantes (Nancy-Metz 1978). Société d'histoire moderne et contemporaine, tome I, p.305-322. (Extrait, Tiré à part, Bibliothèque Nationale, 1979).

⁴ *Bulletin du Ministère des Sciences et des Arts*, Question parlementaire de M. Piérard du 18 janvier 1921, III (Documents divers), p.77.

A deux reprises, en 1924 et en 1928, le Ministère des Sciences et des Arts rappellera aux établissements d'Etat les dates auxquelles il est nécessaire d'arborer le drapeau national :

- 8 avril, anniversaire de la naissance du Roi ;
- 21 au 23 juillet, fêtes nationales.
- 25 juillet, anniversaire de la naissance de la Reine ;
- 2 octobre, anniversaire du mariage des souverains ;
- Jour de l'ouverture solennelle des chambres législatives ;
- 11 novembre, fête nationale ;
- 27 novembre, fête patronale du Roi. ¹

Dans tous les autres cas, il convient d'en référer au Gouvernement et, hormis le drapeau communal, aucun autre drapeau ne peut prendre place à côté du drapeau national. Certaines circonstances spéciales justifient parfois la présence du drapeau belge au frontispice des écoles. Le 26 octobre 1935 par exemple, toutes les écoles de l'agglomération bruxelloise arborent le drapeau national pour célébrer le XXI^e anniversaire de la bataille de l'Yser.²

L'élève ne se contente pas de saluer le drapeau ou de le regarder benoîtement aux dates officielles, avant de rentrer en classe. L'instituteur fait aussi appel à ses talents de dessinateur pour le représenter. Des exercices de géométrie sont prévus afin de mêler instruction mathématique et éducation patriotique : inclinaison de la hampe, trapèze figurant l'étoffe, points d'inflexion de chaque ligne ondulée pour représenter les plis.³ L'élève apprend également des poèmes pour en vanter la beauté et l'éclat :

*« Le voyez vous le drapeau tricolore,
Flottant au vent fièrement arboré ?
Les trois couleurs que tout vrai belge honore,
Les voyez vous sur l'étendard sacré ?
Son gai flic flac est un chant d'allégresse ;
Il nous rendit notre passé si beau ;
Et l'avenir, par sa voix nous caresse :
Découvrons-nous, saluons le drapeau ! »⁴*

La **Brabançonne** revêt le même caractère sacré que le drapeau belge. Le respect et les règlements officiels vis-à-vis de notre hymne national sont aussi importants que ceux prévus

¹ *Bulletin du Ministère des Sciences et des Arts*, circulaire ministérielle du 17 décembre 1928, II (Circulaires et dépêches), p.93-94.

² *Bulletin du Ministère de l'Instruction publique*, circulaire ministérielle, octobre 1935, II (Circulaires et dépêches), p.69.

³ *Moniteur des Instituteurs Primaires, Dessin : Le Drapeau National*, 8 juillet 1920, p.329.

⁴ *Idem*, p.327.

pour notre étendard. Le ministre de l'Instruction publique V. Maistrau¹ rappelle le 14 août 1934 qu'au cours des cérémonies officielles dans les établissements d'Etat, seul l'exécution du chant national belge est autorisée. Peut-être faut-il voir dans ce rappel la volonté de ramener à l'ordre certaines écoles flamandes aux chants plus régionalistes que nationaux ?² Tous les mois, la *Revue Belge de Pédagogie* propose une « causerie » sur un sujet éducatif bien précis. La Revue donne des pistes de causerie. Le mois de juillet est par excellence le mois du patriotisme.³ A côté de questionnaires sur l'Armée, le Roi, les fêtes patriotiques, les défilés militaires, le drapeau... nous trouvons régulièrement un questionnaire sur la Brabançonne. Ces petits questionnaires sont destinés à faire réagir les élèves en classe :

« En Belgique, par quoi se terminent toutes les cérémonies publiques ?- Pourquoi ?- Quand on joue l'hymne national, que font les assistants, les soldats, les officiers ?- Quand est née la Brabançonne ?- Quelle victoire a-t-elle saluée ? »⁴

Ces exercices s'accompagnent de réponses toutes faites très intéressantes car elles synthétisent bien les valeurs que l'instituteur doit transmettre à ses élèves :

« En Belgique, toutes les grandes cérémonies publiques se terminent par la Brabançonne : l'hymne national. Quand on le joue, les assistants se découvrent et restent immobiles, le soldat se met au port d'armes, l'officier fait le salut militaire. La Brabançonne est née avec la liberté en 1830. Elle a salué la victoire de 1918. »⁵

A côté de l'hymne national, la Belgique regorge de **chants patriotiques et folkloriques** que l'instituteur doit également apprendre à ses élèves. Le ministre Maurice Lippens demande en 1933 que de tels chants soient appris par les membres du personnel enseignant et exécutés en chœur par les écoliers au cours des excursions, des voyages scolaires et des manifestations éducatives.⁶ Il semble que cette disposition tienne à cœur au Gouvernement car une circulaire en décembre 1936 vient rappeler aux éducateurs négligents, le caractère indispensable de celle-ci.⁷ En 1930, l'hymne belge : « Belgique heureuse » est

¹ Ministre libéral de l'Instruction publique du 12 juin 1934 au 13 novembre 1934 dans le Gouvernement catholique-libéral Ch. De Broqueville.

² *Bulletin du Ministère de l'Instruction publique*, circulaire ministérielle du 14 août 1934, II (Circulaires et dépêches), p.63.

³ A cette époque, le mois de juillet n'est pas considéré comme un mois consacré aux vacances saisonnières. En réalité, la loi reconnaît au chef d'école la capacité d'octroyer aux élèves trente-cinq jours pleins de congés. Dans les régions agricoles, les vacances sont fixées autant que possible « aux époques où c'est la coutume d'employer les enfants aux travaux des champs », c'est-à-dire au mois d'août. D'après *Bulletin du Ministère des Sciences et des Arts, Règlement-type des écoles primaires communales*, 1922, I (Lois et arrêtés), p.305, article 34 bis.

⁴ *Revue Belge de Pédagogie, Causerie du mois : Patrie et Religion*, juillet 1933, p.618.

⁵ *Ibidem*.

⁶ *Bulletin du Ministère de l'Instruction Publique*, circulaire ministérielle du 11 mai 1933, II (Circulaires et dépêches), p.42.

⁷ *Bulletin du Ministère de l'Instruction Publique*, circulaire ministérielle du 21 décembre 1936, II (Circulaires et dépêches), p.124.

distribué à l'occasion du Centenaire de notre Indépendance dans deux cents établissements d'enseignement moyen.¹ Ces chants patriotiques et folkloriques sont contenus dans des recueils distribués aux élèves, au même titre que les livres de lecture et d'histoire. Citons par exemple le *Recueil des chants patriotiques* édité par le *Conseil central de l'enseignement primaire catholique* contenant des chants tels que « Vers l'Avenir », « Sous l'Étendard » ou « Le Vœu du Martyr ».² Beaucoup de chants sont issus directement des tranchées. Ce n'est pas un hasard si en France Théodore Botrel publie à la fois un chansonnier pour les soldats³ et un chansonnier pour la jeunesse⁴ et si les mêmes chansons se retrouvent dans les deux ouvrages. De même en Belgique, l'abbé Quoidbach, aumônier militaire honoraire publie un *Chansonnier du Soldat belge*⁵ et un *Chansonnier de la jeunesse belge*⁶ aux chansons rigoureusement identiques.

Une polémique surgit aux alentours de 1925 entre l'**enseignement catholique** et l'enseignement officiel, à propos de l'exécution de chants patriotiques. Certains adversaires de l'enseignement catholique accusent celui-ci de négliger l'exécution des chants patriotiques et de ne faire chanter à leurs élèves que des cantiques. Il ne s'agissait en fait là que d'une bonne boutade lancée pour énerver ceux qu'on appelle dans le « camp libéral », « les cléricaux ». Toujours est-il que Julien Melon⁷, inspecteur de l'enseignement libre du Hainaut, réagit au quart de tour et proteste en ces termes :

« C'est dans les écoles où l'on chante des cantiques qu'a été formé intellectuellement et moralement notre **CARDINAL MERCIER** « le penseur illustre, l'évêque magnanime, le grand citoyen, qui fut au dire même de l'ennemi l'incarnation de la Belgique occupée ». (...) C'est dans les écoles où l'on chante des cantiques, à l'Ecole des Sœurs de St-François de Sales, à Ath, à l'Orphelinat des Sœurs de l'Enfant-Jésus, à Brugelette, qu'on a chevillé le sentiment du devoir et de l'honneur, du dévouement et du sacrifice au cœur de **GABRIELLE PETIT**, « que les Belges d'un accord unanime,

¹ *Bulletin du Ministère des Sciences et des Arts*, circulaire ministérielle du 15 mai 1930, II (Circulaires et dépêches), p.23-24.

² *Recueil de Chants patriotiques*.- Liège, Imprimerie Liégeoise, H. Poncelet, s.d.

³ BOTREL (Théodore), *Les Chants de guerre de Botrel*.- Paris, Maison de la Bonne Chanson.- 29 p.

⁴ BOTREL (Théodore), *Les refrains de guerre de Botrel*.- Paris, Lausanne, 1916, 31 p., ill. (Larousse : Les livres roses pour la jeunesse, n° 202).

⁵ QUOIDBACH (Th.), Aumônier militaire honoraire, Professeur à L'Athénée Royal de Bruxelles, *Chansonnier du soldat belge*. Publié sous les auspices du Ministère de la Défense Nationale.- Bruxelles, Institut cartographique militaire, [s.d.], XIV- 243p.

⁶ QUOIDBACH (Th.), Aumônier militaire honoraire, Professeur à l'Athénée Royal de Bruxelles, *Chansonnier de la jeunesse belge*. Publié sous les auspices du Ministère de l'Instruction Publique et agréé par le Conseil de Perfectionnement.- Bruxelles, Schott, 1934, XX-200 p.

⁷ Inspecteur provincial de l'enseignement libre du Hainaut. Il fait partie après la guerre du Conseil de perfectionnement de l'enseignement normal et primaire dont il deviendra le Vice-Président. Professeur de langues vivantes à l'Institut de la Louvière. Pour la conception de l'histoire de cet inspecteur, voir chapitre III – conception de l'histoire dans la *Revue belge de Pédagogie*.

considèrent comme leur héroïne nationale ». (...) C'est dans les écoles où l'on chante des cantiques qu'ont été formés tous ces braves dont l'héroïsme patriotique a mérité au fameux CERCLE CATHOLIQUE DE SCHAERBEEK les appellations édifiantes de nids de patriotes, d'école d'enrôlement, de repaires d'espions (...) »¹

Et l'énumération continue, Julien Melon, passant en revue tous les héros de la guerre 14 – 18 qui ont suivi leurs études dans le réseau catholique : Georges Attout « le petit sergent de 20 ans » ; René Van Coilie « le plus jeune sergent de l'armée belge , tombé dans la gloire à l'âge de 16 ans et 8 mois », fils du docteur Van Coilie, le célèbre « Ego » de la *Libre Belgique* clandestine ; l'Abbé G. Walravens « l'as de nos espions »...²

Pour mettre fin à toute discussion, Julien Melon publiera en 1925 un livre de lecture et de chants à la fois dont le titre ne laisse aucun doute quant à son orientation patriotique : « Lisez, chantez, joyeux enfants de Belgique ! »³ La polémique subsistera dans une moindre mesure tout au long de l'entre-deux-guerres. La *Revue Belge de Pédagogie* propose, en juillet 1934, un article au titre assez provoquant : « **Patriote parce que chrétien** ». Quoique l'auteur de l'article se défende de dire que les athées sont moins patriotes que les croyants (exemple de Joffre en France et de Lemans en Belgique), l'auteur entend quand même proclamer que « le patriotisme est un fruit spontané de la croyance et de la pratique religieuse » et que celui-ci « s'embellit et se renforce dans la proportion même où le (sic) religion catholique est mieux entendue et pratiquée par le citoyen. »⁴ De son côté Charles du Bus de Warnaffe, dans son « Catéchisme civique » à destination des jeunes, publié en 1939 dans la revue *L'Enseignement Catholique*, va plus loin encore en dénonçant le danger que constituent pour l'identité belge toutes les initiatives allant dans le sens d'une déchristianisation de notre pays :

« Question n° 9 : Quel est le caractère propre de notre civilisation ? Réponse : C'est qu'elle est imprégnée de traditions chrétiennes dont l'influence persiste chez nous en ceux-là mêmes qui professent ne plus appartenir à l'Eglise, mais qui ne peuvent s'empêcher de reconnaître l'influence profonde dont elle a imbibé notre nationalité. (...) Question n° 11 : Tous les belges, aujourd'hui, ont-ils compris cette leçon, et les devoirs qui en découlent ? Réponse : Malheureusement non. Et ceux là ne se rendent pas compte que l'œuvre de déchristianisation directe ou indirecte à laquelle ils

¹ MELON (Julien), *A coups de clairons et de grenades ! Extraits de conférences, discours, rapports.*- Tamines, Duculot-Roulin, impr., 1926, p.80-81.

² *Idem*, p.81-85.

³ MELON, (Julien), inspecteur provincial de l'enseignement libre du Hainaut, *Lisez, chantez, joyeux enfants de Belgique.* Recueil de morceaux choisis, à l'usage du degré moyen des écoles primaires et des classes correspondantes des établissements d'enseignement moyen. Ouvrage enrichi de nombreuses illustrations (Dessins originaux de Van Offel et Rie Cramer, reproductions d'œuvres d'art et portraits).- Tamines, Duculot, 1925, illustr., 231 p.

⁴ *Revue Belge de Pédagogie*, juillet 1934, p.578.

travaillent où dont ils sont les témoins indifférents, risquerait, si elle réussissait, de nous enlever notre âme, et de compromettre notre avenir en nous ravissant le secret de notre passé national. »¹

Cette querelle entre éducation catholique et éducation neutre révèle fort bien le poids argumentatif que peut avoir la guerre 14 – 18 dans le règlement d'un différent philosophique. L'argument : « Regardez le nombre de patriotes qui se sont sacrifiés pour la Patrie et qui sont issus de notre enseignement » fait autorité. Ceci nous amène au quatrième axe de l'éducation patriotique : **le sacrifice pour la Patrie**. En réalité, à ce niveau, autant l'enseignement confessionnel que l'enseignement neutre sont passés maîtres dans l'art de convaincre leurs élèves que la mort n'est rien si elle s'appuie sur le noble idéal patriotique. Le *Moniteur des Instituteurs Primaires* multiplie les exercices patriotiques allant dans ce sens. « Le bon patriote aime plus la Patrie dans la détresse que dans la prospérité » sera par exemple le sujet d'un devoir. Pour aider l'instituteur, le *Moniteur des Instituteurs Primaires* fournit des modèles-types de rédaction. Les enfants de 8 à 10 ans doivent être déjà capables de rédiger un texte dans ces termes :

« Le patriote digne de ce nom, aime de tout cœur sa patrie. Il l'aime non seulement quand elle a atteint le plus haut degré de richesse, de prospérité, de bien-être, mais surtout, quand l'aile sinistre du malheur plane menaçante sur elle. (...) Pour cela, il remplit son devoir de bon citoyen et, s'il le faut, il sait verser pour elle son sang sur les champs de bataille. »²

Ou encore pour la fête des mères, cette histoire directement tirée du *Bulletin des Armées* racontant la permission d'un jeune caporal auprès de sa vieille mère qui au moment de le quitter ajoute un mot à tous les adieux qu'elle a déjà faits :

« Allons, mon Jacques, va, dit-elle, et si tu tombes là-bas, puisque ce sera pour la Patrie, je ne pleurerai pas ! Va, et tiens bon ! »³

La *Revue Belge de Pédagogie* lors de ses causeries patriotiques de juillet raconte l'histoire d'un enfant de douze ans qui se promenait sur la route de Dinant à Yvoir le 16 août 1914. Tout à coup, il se trouve en face d'un groupe de vingt-cinq uhlands en reconnaissance, qui l'obligent à s'arrêter. Notre petit homme sait qu'une quinzaine de Français sont sur la route près d'Yvoir, et c'est là qu'il dirige les cavaliers. A cinquante mètres du poste français qu'il a vu tout à l'heure, il se jette dans un fossé et de toute la force de ses poumons crie :

¹ DU BUS de WARNAFFE (Charles), *Catéchisme civique*, dans *L'Enseignement catholique*, n° 4, juillet-août 1939, p. 17-18.

² *Moniteur des Instituteurs Primaires, Interprétation des programmes ; Style : On aime plus la patrie dans la détresse que dans la prospérité*, 13 mai 1920, p.261.

³ *Moniteur des Instituteurs Primaires, Récitations et histoires pour fête des mères*, 17 mars 1921, p.208.

« Vive la France ! » Ce cri alerte les soldats français qui parviennent à tailler en pièce la colonne d'uhlands. La morale de cette histoire est bien sûr que même un enfant peut risquer sa vie pour la Patrie.¹ Ce genre d'histoires mettant en scène des **enfants-héros** de la guerre 14 – 18 est typique de l'époque et se rencontre régulièrement dans la littérature enfantine de l'entre-deux-guerres ou dans les manuels de lecture et d'histoire. Stéphane Audoin-Rouzeau écrit à ce sujet :

« En 1914-1918, les enfants aussi ont « fait la guerre ». Véritables combattants parvenus au front par hasard, ou héros légendaires inventés de toutes pièces par la propagande officielle, ils témoignent de l'engagement de tout un pays dans ce qui apparaît alors comme une croisade contre la barbarie. »²

Ce si beau sacrifice trouve notamment sa raison d'être dans le respect de nos institutions nationales qui garantissent **sa liberté** au peuple belge depuis 1830. Cette orientation de l'éducation patriotique est en réalité essentiellement axée sur le respect de notre système politique tel qu'il a été instauré en 1830. Le jeune écolier doit apprendre à être un bon citoyen. C'est pourquoi Jules Destrée a particulièrement insisté dans sa brochure *Du rôle éducatif de l'école primaire* sur le côté **civique** de l'éducation nationale. Dans le centre d'intérêt n° 30 consacré à la Belgique, il recommande à l'instituteur de donner quelques notions sur la Constitution belge et la représentation nationale. Il demande aussi que l'instituteur explique aux enfants le rôle de l'Etat. L'enfant de dix à quatorze ans, si on respecte la brochure ministérielle, doit passer maître dans l'explication de concepts tels que la souveraineté nationale, le pouvoir législatif, le pouvoir exécutif, le pouvoir judiciaire, la liberté des cultes, de presse, de réunion et d'association, d'enseignement et enfin la liberté individuelle.³ *Le Moniteur des Instituteurs Primaires* se livre par exemple à une énumération fastidieuse des pouvoirs exécutifs du Roi, de l'armée et des ministres et, pour le pouvoir judiciaire, à une énumération des différents types de tribunaux et cours de notre pays ; le tout afin de donner des orientations de leçons civiques aux maîtres. Vouloir inculquer aux élèves de dix à quatorze ans semblables notions est louable mais quelque peu utopique. En réalité, la morale que l'élève tirera de ce genre de leçons est la plus importante. En effet, nous le rappelons, l'école primaire de l'entre-deux-guerres ne fait pas seulement qu'instruire, elle éduque ! L'exercice d'écriture que la revue recommande aux instituteurs après de telles leçons montre ce que l'élève doit en définitive retenir :

¹ *Revue Belge de Pédagogie, Causeries : Patrie, Religion*, juillet 1932, p.676.

² AUDOIN-ROUZEAU (St.), *Quand les enfants font la guerre*, dans *L'Histoire*, septembre 1993, n° 169, p.6-12. Voir aussi AUDOIN-ROUZEAU (St.), *La guerre des enfants (1914-1918). Essai d'histoire culturelle.*- Paris, 1993.

³ *Du rôle éducatif de l'école primaire tel que définit l'article 21 de la loi organique...*, *op.cit.*, p.26-31.

- Pour le pouvoir exécutif : « *Le Roi Albert est l'incarnation de la justice et du droit. Sa conduite chevaleresque pendant la guerre lui a valu l'estime du monde entier et le titre de Roi-Héros.* »¹
- Pour le pouvoir judiciaire : « *Pour que la patrie soit heureuse, il faut que les magistrats obéissent aux lois et les citoyens aux magistrats.* »²

Nous en revenons donc aux poncifs patriotiques et moraux, y compris en matière d'éducation civique.

b. L'évolution du culte patriotique jusqu'à la veille de la Deuxième Guerre mondiale.

Le culte patriotique fluctue en fonction des événements internationaux et de la politique étrangère de la Belgique dans l'entre-deux-guerres. Nous détacherons trois phases dans son évolution entre les deux conflits mondiaux : 1919-1924 ; 1925-1932 ; 1933-1940.³ **La première phase s'étend jusqu'aux années 1924-1925**, c'est à dire jusqu'au Traité de Locarno. Il s'agit d'une période de doute au niveau international. Les événements majeurs pour la Belgique en matière de politique extérieure au cours de cette période sont : l'accord militaire franco-belge conclu au cours de l'année 1920,⁴ la signature de la Convention d'Union économique belgo-luxembourgeoise le 25 juillet 1921⁵ et l'occupation de la Ruhr avec la France à partir de 1923 pour tenter de faire respecter par l'Allemagne ses engagements en matière de réparations de guerre.⁶ A cette époque, il n'était nullement question de désarmer les hommes et, conséquence pour l'enseignement, il n'était nullement question de désarmer les esprits. Le patriotisme a donc le vent en poupe à l'école et il est bon de rappeler aux futurs soldats, à grands renforts d'images d'Epinal, comment leurs prédécesseurs ont versé leur sang sur le champ de bataille.

¹ *Moniteur des Instituteurs Primaires, Le rôle éducatif de l'école primaire : le pouvoir exécutif*, 25 mai 1922, p.284.

² *Idem*, p.285.

³ Ces trois phases ont été bien mises en évidence dans le mémoire de CARPENTIER (Sébastien), *L'histoire écrite à l'encre tricolore. La fonction patriotique des manuels d'histoire de Belgique dans l'entre-deux-guerres (manuels francophones destinés à l'enseignement primaire) : évolution et contexte.*- UCL, mémoire de licence en Histoire, année académique 1998-1999, 2 vol. : 211p. ; 211- 418 p.

⁴ Cet accord militaire n'est pas à proprement parlé un traité d'alliance mais y ressemble beaucoup à tel point qu'il sera considéré comme tel en France, même après qu'il y aura été mis fin en 1936. VAN LANGENHOVE (Fernand), *L'élaboration de la politique étrangère de la Belgique entre les deux guerres mondiales.*- Bruxelles, Palais des Académies, (Mémoires de la Classe des Lettres), 1980, p.11-23.

⁵ *Idem*, p.38-45.

⁶ *Idem*, p.24-37.

Lors d'une conférence donnée à Malmédy le 22 juillet 1922¹, F. Collard, professeur à l'Université de Louvain et membre du *Conseil de perfectionnement de l'enseignement moyen*, constate qu'il a fallu l'invasion pour faire comprendre aux Belges l'effet que produisent les chants patriotiques sur le soldat et le peuple. Il raconte son entrevue avant guerre avec le Général Leman² lors d'une séance du *Conseil de perfectionnement de l'enseignement moyen* et l'indignation du Général face au manque d'éducation patriotique des jeunes gens qui se présentent à l'École militaire :

« *L'école devrait apprendre davantage à faire aimer la Patrie et le Roi. Le Croiriez-vous ? Sur cent jeunes gens qui se présentent à l'examen d'admission à l'École militaire, nonante-huit sont incapables d'écrire de mémoire en entier la Brabançonne !* »³

F. Collard est satisfait de constater que la guerre est venue remédier à cette carence mais sa conclusion est caractéristique de l'ambiance prudente régnant dans la société belge d'immédiat après-guerre :

« *Maintenant que le danger n'est plus, - momentanément du moins (souligné par nous) - ne retombons pas dans notre torpeur de jadis, mais profitons de toutes les occasions pour développer chez les élèves l'amour de la Patrie et l'attachement au Roi !* »⁴

Durant la période **1925-1932**, une détente s'amorce dans les relations internationales. C'est le règne éphémère des idées pacifistes véhiculées par la Société des Nations. En 1926 l'Allemagne est admise à la S.D.N. et les troupes belges d'occupation quittent leur zone de Rhénanie. C'est aussi « l'ère des traités » : après Locarno en 1925, cinquante-sept Etats dont les Etats-Unis signent en août 1928 le Pacte Briand-Kellog suivi en 1929 des Accords de La Haye déterminant l'évacuation de la Rhénanie et du Plan Young diminuant la créance française. Certes la Belgique a perdu son siège de Conseiller permanent à la Société des Nations en 1927 mais Vandervelde a promis cependant le maintien du soutien de la Belgique à la « grande œuvre de la S.D.N. ».⁵ En 1931, sur fond de crise économique internationale le président américain Hoover propose officiellement le 20 juin de suspendre les réparations

¹ C'est à l'invitation de M.L. Mallinger, le chef du service de l'enseignement à Malmédy, que F. Collard a donné cette conférence.

² Dont la renommée après guerre est énorme en Belgique. A l'époque où F. Collard donne sa conférence, toute la Belgique connaît l'épisode héroïque de la place forte de Liège qui résista jusqu'au 16 août et particulièrement la résistance héroïque du fort de Loncin dans lequel le Général Leman s'était réfugié. C'est donc en tant qu'argument d'autorité que F. Collard cite les paroles du Général.

³ COLLARD (F.), professeur à l'Université de Louvain, *L'éducation patriotique*, dans *Bulletin bibliographique et pédagogique du Musée belge*, t.XXVI, 1922, [conférence donnée à Malmédy le 3 juillet 1922], p.281.

⁴ *Idem*.

⁵ VAN LANGENHOVE (Fernand), *La Belgique en quête de sécurité*.- Bruxelles, Renaissance du livre, 1969, p.41-60.

allemandes et la conférence de Lausanne en 1932 réduit la dette allemande à une somme dérisoire.¹ Dès 1931 on décèle cependant déjà dans le discours du 4 mars du ministre des Affaires étrangères belge, Paul Hymans, la première définition officielle de la politique d'indépendance (prémices de la neutralité belge de 1936).² Alors que le patriotisme ne souffrait aucune remise en question dans l'immédiat après-guerre, certains milieux éducatifs, notamment catholiques, se permettent désormais de nuancer quelque peu l'esprit patriotique qu'ils estiment devoir inculquer à leurs « ouailles ». Sans pour autant discuter l'idée de patrie ou adhérer à l'« internationale socialiste », il faut toujours, estime M. Nicaise dans la *Cité Chrétienne*, qu'il y ait au-dessus de l'amour de la patrie, « un plus grand amour de tous les hommes, de l'humanité toute entière. »³ Dans le *Moniteur des Instituteurs Primaires*, tout comme dans la *Revue Belge de Pédagogie*, la propagande en faveur de la Société des Nations s'associe à l'éducation patriotique de l'élève. Il est important de souligner que, si l'on prend plus en compte durant cette période l'idée d'une éducation à caractère international, cela n'empêche nullement le patriotisme belge de s'exprimer avec force, notamment lors du Centenaire de notre indépendance.⁴ Selon les éducateurs belges, il n'existe pas d'incompatibilité foncière entre les idées pacifistes et les idées patriotiques.⁵ Un des numéros d'avril 1930 du *Moniteur des Instituteurs Primaires* illustre bien cette tendance. A la une de la revue, nous trouvons un article intitulé : « Contribution de l'école aux fêtes jubilaires »⁶ directement suivi à la page suivante d'un compte rendu de l'activité de la Société des Nations en 1930.⁷

En 1930 *l'Étincelle* fait cavalier seul. Alors que son ennemie la *Revue Belge de Pédagogie* expliquait dans son numéro d'octobre 1929 comment faire converger toutes les leçons « pour célébrer dignement, pendant l'année scolaire 1929-1930 le glorieux centenaire de notre indépendance »⁸, le journal socialiste ne déroge pas à sa critique du péché « patriotard » de l'enseignement belge et axe tout son discours sur l'internationalisme. Ainsi,

¹ VAN LANGENHOVE (Fernand), *L'élaboration de la politique étrangère de la Belgique entre les deux guerres mondiales...*, op.cit., p.121-128.

² *Idem*, p.108.

³ NICAISE (H.), *L'éducation du patriotisme*, dans la *Cité chrétienne*, t.VI, 1931-1932, p.332-333.

⁴ VOISIN (Cécile), *Le Centenaire de l'Indépendance Belge, La Révolution de 1830 au tribunal de l'histoire.- Liège*, ULG, mémoire de licence en Histoire, année académique 1976-1977, 204 p.

⁵ Il existe bien quelques articles plus virulents critiquant l'internationalisme chimérique mais ils sont assez isolés au sein d'un mouvement éducatif tentant de concilier les deux tendances.

⁶ *Moniteur des Instituteurs Primaires*, 3 et 17 avril 1930, p.257.

⁷ *Idem*, p.258-259.

⁸ MELON (Julien), *Pour célébrer dignement, pendant l'année scolaire 1929-1930 le glorieux centenaire de notre indépendance*, dans *Revue Belge de Pédagogie*, p.163-168.

L'Étincelle suit de près les congrès d'instituteurs qui ont lieu au cours du mois d'août 1930 parce qu'elle estime que la *Centrale du Personnel Enseignant Socialiste* se doit de surveiller « l'action que mènent auprès du personnel enseignant ces organismes qui sont, ou prétendûment (sic) neutres ou bien franchement cléricaux. »¹ Elle dénonce surtout dans ces organismes leur « étalage ostentatoire et réclamateur de sentiments ultrapatriotiques. »² *L'Étincelle* est bien la seule revue pédagogique à ne pas parler abondamment du Centième anniversaire de la Belgique ou, lorsqu'elle en parle, elle le fait pour le critiquer. Elle condamne par exemple en juillet 1930 la participation des élèves à une fête de gymnastique au Cinquantenaire. Cette participation avait été demandée aux enfants des écoles primaires de l'agglomération bruxelloise par la *Fédération Belge de Gymnastique*.³ Fidèle à ses opinions pacifistes, la *Centrale du Personnel Enseignant Socialiste* a protesté auprès des administrations intéressées pour enlever à la cérémonie le caractère « militariste » qu'elle devait revêtir. *L'Étincelle* en relatant l'événement égratigne au passage la composition de la Fédération de gymnastique « groupant une foule de cercles militaires ou militaristes. »⁴ Le journal socialiste conclut en conseillant aux parents d'opposer à la décision des communes leur droit de refuser la participation de leurs enfants à ce genre de manifestations.⁵

La période qui s'ouvre en 1933 voit le déclin de la Société des Nations. Le 18 septembre 1931 déjà, les troupes japonaises avaient pénétré de vive force en Mandchourie et occupé Mukden. L'accord conclu le 5 mars 1933 entre la Chine et le Japon par l'entremise de la S.D.N. ne pouvait dissimuler l'atteinte portée à l'autorité de l'institution internationale. Si le Japon avait évacué ses troupes en un point, il avait poursuivi ses conquêtes ailleurs. Le 27 mars 1933, le Japon se retire de la S.D.N. ; le 19 octobre, c'est au tour de l'Allemagne hitlérienne de tirer sa révérence alors qu'elle s'était déjà retirée le 14 octobre de la Conférence du désarmement. Ces événements sont pour la Belgique un sujet de graves appréhensions car le Pacte de la Société des Nations est la base de notre statut international et il apporte les garanties de notre sécurité. Le statut de Locarno qui s'appuie sur ce Pacte en prévoyant l'intervention du Conseil de la S.D.N. vacille désormais sur ses bases.⁶ En 1934, une nouvelle tentative pour obtenir un accord militaire entre la Belgique et l'Angleterre échoue.⁷

¹ *L'Étincelle*, 10 octobre 1930, p.1, col.1-2.

² *Ibidem*.

³ *L'Étincelle*, 20 juin 1934, p.4, col.2.

⁴ *Ibidem*.

⁵ *Ibidem*.

⁶ *Idem*, p.129-138.

⁷ *Idem*, p.147-152.

En 1935, le danger allemand se précise avec le vote du rattachement de la Sarre à l'Allemagne et le rétablissement du service militaire obligatoire. Une conférence commune en avril 1935 entre l'Etat-Major belge et l'Etat-Major français élabore les conditions de défense et d'intervention française en Belgique en cas d'incursion allemande *dans le strict respect du traité de Locarno* même si en réalité ces négociations dépassent largement ce cadre juridique.¹ L'année 1936 est riche en rebondissements. Hitler abolit le Pacte de Locarno et réoccupe la Rhénanie en mars 1936. La S.D.N., suite à son échec dans la question chinoise puis dans la question éthiopienne est complètement déconsidérée. Puisque la France et l'Angleterre n'offrent plus de garanties, la Belgique réactualise une politique extérieure plus fermement neutre dite « politique des mains libres », officialisée par le discours de Léopold III du 14 octobre 1936. Désormais la Belgique affirme pleinement sa liberté de rester neutre en cas de conflit.² Le 24 avril 1937, la France et l'Angleterre déclarent le maintien de leur engagement d'assistance à l'égard de la Belgique. Le 13 octobre 1937 l'Allemagne s'engage également à respecter la neutralité belge.³ L'annexion de l'Autriche par l'Allemagne en 1938 et sa revendication agressive du territoire des Sudètes provoque la mobilisation partielle de notre armée. La conférence de Munich consacre l'annexion allemande du territoire des Sudètes. La tension est à son maximum en 1939 et provoque la mobilisation générale de la Belgique fin août. L'attaché militaire belge à Berlin avertit à plusieurs reprises la Belgique d'une attaque imminente. Désormais il n'est plus question de savoir comment éviter le conflit mais de savoir quand l'Allemagne violera la neutralité belge (malgré l'assurance faite par Hitler du respect de la celle-ci).

Sur fond de ces diverses crises internationales, progressivement le patriotisme belge retrouve des accents plus virils. Au début, il fait cependant moins l'unanimité que dans l'immédiat après-guerre. Du côté catholique, la tendance générale est à la voie médiane. Dans son discours à l'Assemblée générale des œuvres scolaires de Liège du 14 juillet 1934, l'Abbé Vervoort résume assez bien les positions prises par l'Eglise :

« Autant nous répudions l'Internationale Révolutionnaire, qui casse tout au profit du seul Prolétariat, autant nous répudions l'idolâtrique Nationalisme, qui divinise l'intérêt national. Nous voulons être les soutiens d'un patriotisme sain, qui allie à la

¹ *Les Relations Militaires Franco-Belges, de mars 1936 au 10 mai 1940*, travaux d'un colloque d'historiens belges et français.- Paris, CNRS, 1968, p.23.

² VAN LANGENHOVE (Fernand), *L'élaboration de la politique étrangère de la Belgique entre les deux guerres mondiales...*, *op.cit.*, p.218-248.

³ *Idem*, p.271.

fierté nationale, la confiance aux organisations internationalistes, avec lesquelles il nous faudra compter. »¹

Mais cette confiance diminue au fur et à mesure que le danger se précise. Avec l'avènement de la politique des « mains libres », les manuels d'histoire, y compris ceux de l'enseignement catholique, adoptent en général une attitude beaucoup plus mobilisatrice :

« Y avait-il encore, pendant la Grande Guerre, des pauvres et des riches, des Flamands et des Wallons ? Non, il n'y avait plus que des Belges, dont la plupart attendaient leur délivrance de la divine justice. Lorsqu'on célébrait des services religieux à la mémoire des braves morts pour la Patrie, la foule se pressait dans les églises. Et quand, au moment de l'Élévation, les clairons sonnaient « au champ » et que les orgues égrenaient en sourdine les notes de la Brabançonne, les larmes montaient spontanément aux yeux des assistants. »²

Le 15 décembre 1939, alors que les risques d'invasion par l'Allemagne occupent toute l'attention de l'Etat-Major belge et que la mobilisation de l'armée a été décrétée depuis le mois d'août, le ministre Jules Duesberg³ lance un appel au personnel enseignant de tout le pays :

« En ces jours d'anxiété, un sentiment unanime, l'amour de la Patrie, rapproche tous les Belges. Plus que jamais, il y a lieu de développer chez nos enfants les idées civiques qui constituent le trait d'union le plus fort entre les membres de la communauté nationale. (...) Dans les établissements d'enseignement moyen et d'enseignement normal, toute l'éducation doit être imprégnée de l'admiration de nos gloires nationales et de la fidélité à nos grands souvenirs (...) »⁴

Le ministre rappelle aux enseignants qu'il existe certaines disciplines qui se prêtent mieux à la célébration de notre patrie telle l'histoire nationale ou la langue maternelle :

« Le patriotisme est un sentiment naturel qui se trouve en germe dans le cœur de l'enfant et l'histoire nationale est toute indiquée pour une justification rationnelle et une confirmation de ce sentiment. »⁵

La circulaire du ministre témoigne aussi de la peur des tensions linguistiques et sociales au sein du pays qui pourraient avoir un rôle néfaste sur la mobilisation de l'ensemble de la Nation :

¹ *Le patriotisme à l'école (discours de l'abbé Vervoort à l'assemblée générale des œuvres scolaires de Liège (14 juillet 1934), dans L'Enseignement Catholique (organe officiel du Comité National de l'Enseignement libre Avenue Michel-Ange, 25 Bruxelles), janvier-février 1935, Tome III – n° 1, 3^e année, p.22.*

² [43. LECLERE (1938)], p.102.

³ Ministre de l'Instruction publique du 18 avril 1939 au 10 mai 1940 dans le Gouvernement catholique-libéral H. Pierlot (II) et le Gouvernement catholique-libéral-socialiste H. Pierlot (III).

⁴ *Bulletin du Ministère de l'Instruction publique*, circulaire ministérielle du 15 décembre 1939, II (Circulaires et dépêches), p.108-109.

⁵ *Idem*, p.109.

« (...) c'est le moment de mettre en lumière les liens étroits qui rendent solidaires nos différentes classes sociales ainsi que nos deux communautés linguistiques, si soucieuses cependant de garder intacte leur personnalité (souligné par nous). »¹

Comme après la guerre, il convient de rappeler aux élèves belges la nécessité du sacrifice à consentir pour la patrie et le devoir du service militaire. Cependant, Jules Duesberg utilise une figure de style habile pour éviter d'employer les mots effrayants de « sacrifice » ou de « service militaire obligatoire » :

« Lorsqu'ils seront appelés à participer sous peu à la vie de la nation, ils seront prêts à prendre avec ferveur leur part de l'œuvre indispensable de compréhension fraternelle, d'union et de collaboration au service du pays, que les circonstances actuelles imposent plus que jamais. »²

Que Jules Duesberg se rassure, la plupart des soldats belges ont été à bonne école en ce qui concerne l'éducation patriotique. La formation militaire est un autre problème...

6) La défense nationale : vers une militarisation de l'enseignement ?

a. Cours d'éducation physique et préparation au service militaire.

L'insuffisance de la préparation militaire de nombreux soldats belges envoyés au front durant la guerre, de même que les incertitudes de la situation internationale au sortir du conflit, justifient les initiatives gouvernementales allant dans le sens d'un plus grand lien entre le cours de gymnastique et la préparation au service militaire. Puisque, à terme, tous les jeunes belges de six à quatorze ans seront obligés de se rendre à l'école³ comme le prévoit la loi sur l'instruction obligatoire, pourquoi, disent les milieux militaires, ne pas faire d'une pierre deux coups en rendant, via l'école, toute la jeunesse belge plus apte au service militaire ? En outre, arguent-ils pour rendre la proposition plus alléchante, de telles dispositions permettraient de réduire le temps de service et ainsi, d'assurer des économies substantielles à l'Etat. Tel est de manière simplifiée l'esprit dans lequel vont s'inscrire plusieurs projets de loi.

¹ *Idem*, p.110.

² *Ibidem*.

³ Exception faite d'une très petite minorité qui continue à recevoir l'instruction à domicile.

Par l'arrêté royal du 21 septembre 1919, M. F. Masson, ministre de la Défense nationale, est chargé de constituer une commission ayant pour but d'étudier l'organisation de l'éducation physique et de la préparation de la jeunesse au service militaire. Cette commission se compose d'officiers et de civils. Une fois mise sur pied, elle travaille pendant six mois sous la présidence de M. le Général Dony. Ses conclusions sont sans appel : l'éducation physique est insuffisamment organisée dans les écoles de tous les degrés et un grand nombre de miliciens arrivent à l'incorporation dans de médiocres conditions physiques, intellectuelles et morales. Un rapport présentant les solutions adoptées est remis, en juin 1920, au ministre de la Défense nationale. Ce rapport aborde deux questions : la réorganisation de l'éducation physique **scolaire** et **post-scolaire** et la préparation au service militaire. Il spécifie bien qu'il n'est pas question de « militariser » les écoles et les organismes scolaires et post-scolaires. En effet, il sépare bien distinctement d'une part l'éducation physique relevant de l'éducation générale, donnant aux enfants les qualités requises pour la vie et pas spécialement pour le service militaire et d'autre part l'instruction militaire constituant une instruction technique spéciale qui doit être donnée par les officiers et les sous-officiers dans les casernes et les camps.¹ Nous remarquerons toutefois que le fait même de traiter en parallèle éducation physique et préparation au service dans une commission unique reflète un certain état d'esprit propre à l'après-guerre.

Pendant que la commission étudie le problème, M. J.-A. Carpentier, sénateur, élabore de son côté une proposition de loi plus ambitieuse rendant obligatoire l'éducation physique et la préparation de la jeunesse au service militaire. Le projet est présenté d'une manière assez solennelle :

« Le projet proposé, tout en fortifiant notre race, a le mérite de faire espérer une réduction plutôt qu'une aggravation des charges militaires, en préparant par surcroît notre jeunesse à se trouver en état de remplir utilement son devoir, si jamais notre indépendance venait à être compromise. Il est à espérer que l'accord à l'égard de cette mesure nécessaire de préservation nationale soit aussi unanime qu'il le fut le 4 août 1914 devant le fait brutal de l'agression ennemie. »²

Le projet rend obligatoire le cours d'éducation physique pour les garçons et les filles dans tous les établissements d'instruction de l'Etat ou subsidiés par l'Etat. Il crée un Conseil supérieur de l'Education physique ainsi qu'une section spéciale d'inspection réservée à

¹ SLUYS (A.), *L'éducation physique et la préparation au service militaire*. Projet de loi de M.M. G. Hubert, Ministre des Sciences et des Arts, et A. Devèze, Ministre de la Défense nationale, 25 mai 1922. Rapport de M.A Sluys, dans *Bulletin de la Ligue de l'enseignement*, octobre 1922, n° 2-3-4, 58^e année, supplément, document n° 44, p. 1-2.

² *Idem*, p.3.

l'éducation physique, comprenant une inspection générale et des inspections spécifiques pour les diverses catégories d'écoles primaires, normales et moyennes. La préparation au service militaire est quant à elle confiée à des sociétés libres agréées par le Gouvernement et contrôlées par des inspecteurs régionaux nommés par le ministre des Sciences et des Arts. Ces sociétés ne peuvent sous aucun prétexte prendre part à des manifestations politiques, religieuses ou philosophiques car elles bénéficieront de subsides de la part du Gouvernement.¹ Le côté le plus spectaculaire de ce projet de loi est sans conteste les infrastructures prévues pour sa mise en application. L'article 12 prévoit que des terrains de jeux et de sports ainsi qu'un stand de tir soient établis dans toutes les communes de plus de 5000 habitants, un stade olympique dans chaque province, un bassin de natation dans chaque ville pour les exercices scolaires et post-scolaires et les sociétés de préparation au service militaire. Cette proposition de loi n'est pas portée à l'ordre du jour en temps utile et la dissolution des Chambres la fait disparaître.²

Deux ans plus tard, Jules Destrée, ministre des Sciences et des Arts, cherche à son tour à solutionner la question et dépose à la Chambre le 2 mars 1922 un projet de loi sur l'éducation physique et la préparation au service militaire qui s'inspire partiellement des travaux de la Commission de 1919 et du projet de loi Carpentier.³ Le projet décrète l'éducation physique obligatoire pour tous les jeunes gens, garçons ou filles, de huit à dix-huit ans, dans les établissements d'instruction dirigés par l'Etat, les provinces et les communes ou subsidiés par les pouvoirs publics. Quant aux jeunes gens de quatorze à dix-huit ans ne fréquentant aucun établissement d'instruction, ils seront tenus de faire partie d'une association agréée ayant pour but, en tout ou en partie, l'éducation physique.⁴ Remarquons que le projet est moins radical que la proposition de loi Carpentier puisqu'il évacue la question de l'établissement de sociétés spécialisées pour la préparation au service militaire. Le lien entre l'éducation physique à l'école et le service militaire à venir y est volontairement plus ténu. En outre, le projet est amendé par le Gouvernement en décembre 1922. En effet, afin de rendre la loi pleinement opérante, le Gouvernement prévoit certaines dispenses pour incapacité physique et tente de régler la question épineuse des infrastructures. « Il impose l'obligation d'installer une ou plusieurs plaines de jeux et salles de gymnastique aux communes de plus de

¹ *Idem*, p.3-4..

² *Idem*, p.4.

³ *Documents Parlementaires, Chambre des Représentants*. Séance du 2 mars 1922, document n° 92, proposition de loi sur l'éducation physique, p. 521-522.

⁴ DE PAEUW (Léon), *La contribution de notre enseignement à la constitution d'une forte armée nationale*, dans *Revue générale*, 15 novembre 1922, 55^e année, p.536.

5.000 habitants. D'autre part, il réclame un effort des communes de moins de 5.000 habitants et leur prescrit l'installation d'une plaine de jeux et d'un portique de gymnastique. »¹ A l'occasion d'une discussion à la Chambre sur la fixation de l'ordre du jour, le 19 janvier 1923, Jules Destrée insiste pour que sa proposition de loi soit discutée sans retard. Il affirme ne pas pouvoir admettre que le vote arrive plus loin dans l'année parlementaire comme une annexe et une conséquence du projet de loi militaire réclamant de son côté de trop longs débats. Qui plus est, il déclare être d'accord sur les amendements présentés par le Gouvernement. Le projet est finalement mis à l'ordre du jour mais est à peine discuté étant donné l'heure tardive. Parce que la Chambre doit traiter de questions plus urgentes, la suite de la discussion n'est pas reportée au lendemain et l'on ne fixe en définitive aucune date de reprise. Malgré l'assurance du président de la Chambre, les débats ne reprendront jamais et le projet de Jules Destrée tombe lui aussi dans l'oubli.²

En réalité, le projet de Jules Destrée est arrivé sur le devant de la scène après que la Chambre ait d'abord refusé le projet plus ambitieux de MM. Hubert et Devèze n'ayant pas renoncé pour leur part à l'idée d'une préparation militaire préalable à l'entrée officielle sous les drapeaux. Ce projet du 25 mai 1922 d'E. Hubert³ et d'A. Devèze⁴ avait suscité beaucoup plus d'émoi dans la communauté éducative. En effet, d'après ce dernier, l'éducation physique devait être obligatoire pour tous les Belges, à savoir les jeunes garçons, depuis l'âge de six ans jusqu'à leur incorporation normale dans l'armée et les jeunes filles depuis l'âge de six ans jusqu'à l'âge de dix-huit ans.⁵ Ce qui signifie qu'il instaurait pour les jeunes garçons une obligation de poursuivre leur formation physique au-delà de leur scolarité. Cette préparation au service militaire serait assurée par des associations communales et des associations privées « agréés par le ministre de la Défense nationale ». Elle durerait trois années (jeunes gens de dix-sept à vingt ans) immédiatement avant l'âge normal de l'incorporation des jeunes gens dans l'armée et comporterait trois degrés. Le premier degré viserait à assurer le développement des qualités civiques des jeunes gens et à donner des notions élémentaires d'instruction militaire générale. Le second degré donnerait au jeunes gens les connaissances préparatoires suffisantes pour leur permettre d'accéder aux grades subalternes. Enfin, le

¹ *Documents Parlementaires, Chambre des Représentants*. Séance du 12 décembre 1922, document n° 43, proposition de loi sur l'éducation physique, p. 270-272.

² *Annales Parlementaires, Chambre des Représentants*. Séance du 19 janvier 1923, p.481-490.

³ Ministre des Sciences et des Arts et recteur de l'Université de Liège.

⁴ Ministre de la défense nationale.

⁵ DE PAEUW (Léon), *La contribution de notre enseignement à la constitution d'une forte armée nationale...*, *op.cit*, p.536.

troisième degré permettrait d'assurer aux jeunes gens susceptibles de devenir officiers de réserve, les connaissances facilitant leur succession à ce grade.¹

La Ligue de l'Enseignement, groupe de pression important dans le monde de l'éducation belge, crée elle-même une commission spéciale au sortir de la guerre pour étudier cette question controversée et publie un rapport sur ce sujet le 11 décembre 1921.² Conformément aux conclusions de ce rapport, le Conseil général de la Ligue critique fortement tous les projets de loi visant à faire de la préparation de la jeunesse au service militaire, un enseignement spécial. Cette préparation doit être intégrée dans le plan d'éducation générale scolaire et post-scolaire, car les qualités physiques, intellectuelles et morales exigées des miliciens sont justement celles que requiert la vie civile et professionnelle. Par conséquent, le programme d'éducation générale ne peut devancer celui de l'instruction militaire qui appartient exclusivement à l'armée. Bref, il ne faut « militariser » ni les écoles, ni les sociétés d'éducation physique.³ La Ligue de l'Enseignement est particulièrement remontée contre le projet Hubert/Devèze car elle estime que la préparation au service militaire des jeunes gens de 17 à 20 ans est un service spécial de l'armée qui entre en contradiction avec « la conception juste et saine de l'éducation physique préparant à la vie civile et professionnelle, sans tendance spécialement militaire. »⁴ Plusieurs autres éléments du projet déplaisent fortement à la Ligue : premièrement le fait que la loi oblige ceux qui n'auront pas satisfait à la préparation militaire au premier degré de rentrer sous les drapeaux un mois avant l'appel du contingent pour parfaire leur préparation ; deuxièmement l'obligation pour ceux qui n'auront pas justifié leur aptitude physique lors d'une épreuve préalable à leur incorporation dans l'armée de rentrer sous les drapeaux deux mois avant l'appel du contingent pour parfaire leur éducation physique ; troisièmement l'article 5 du projet de loi qui oblige les jeunes qui ont cessé de fréquenter un établissement dirigé ou subsidié par les pouvoirs publics, de s'inscrire, jusqu'au moment de leur incorporation dans l'armée, dans les associations agréées par le ministre des Sciences et des Arts sur avis des administrations communales. Cet article est jugé « arbitraire et excessif ». Selon la Ligue, il outrepassse les principes de l'obligation de l'instruction primaire qui va de la sixième à la quatorzième année de l'enfant et qui ne contraint d'ailleurs pas les parents à envoyer leurs enfants dans des écoles officielles ou subsidiées puisqu'ils peuvent les instruire chez eux ou

¹ SLUYS (A.), *L'éducation physique et la préparation au service militaire...*, op.cit., p.5-6.

² *Idem*, p.4.

³ *Idem*, p.4-5.

⁴ *Idem*, p.6.

les confier à des institutions libres non inspectées.¹ Quatrièmement, alors que le projet Carpentier prévoyait des restrictions quant aux manifestations politiques, religieuses ou philosophiques, rien de tel n'est prévu dans le projet de loi des ministres Hubert et Devèze. Cinquièmement, le projet est jugé irréalisable financièrement parlant vu l'infrastructure qu'il nécessite.² La conclusion de la Ligue de l'Enseignement est en tous cas sans appel :

« La préparation au service militaire telle qu'elle est formulée dans les articles 12 et 15 relève plutôt du statut de l'armée. L'adjoindre à un projet de loi sur l'éducation physique générale, c'est porter à celle-ci un préjudice grave. Tel qu'il est formulé, le projet rencontrera dans la Chambre et dans le pays, une opposition très forte à cause de son caractère militaire prépondérant ; s'il n'est pas scindé, l'organisation de l'éducation physique elle-même risque d'échouer. »³

L'élément central de la critique est bien le fait suivant : le Gouvernement confond dans un même projet de loi deux matières qui pour des raisons philosophiques chères à la Ligue de l'Enseignement, devraient se traiter de manière distincte. De son côté, dans une déclaration officielle aux membres du personnel enseignant, Albert Devèze se défend pourtant de vouloir promulguer une loi qui intéresse l'armée seule. Au contraire, déclare-t-il, elle concerne la « Nation tout entière et l'avenir de la race. »⁴

De son côté, Léon De Paeuw – directeur général de l'enseignement primaire, ancien chef du cabinet civil du ministre de la Guerre et futur écrivain du livre *Nos Rois au service de la Patrie* – a prédit et souhaité l'échec du projet de loi Hubert/Devèze. En réalité, il estime que créer dans les 2.600 communes du pays des associations de préparation militaire, trouver des instructeurs, organiser l'appel de tous les jeunes gens et le contrôle de leur assiduité, assurer dans les villages l'éducation physique aux jeunes gens et aux jeunes filles de 14 à 18 ans constitue « un treizième travail d'Hercule ».⁵ Cependant, cela ne l'empêche pas de formuler lui-même un projet qu'il développe dans un article de la *Revue générale* du 15 novembre 1922 et dont le titre n'a certainement pas dû plaire à la Ligue de l'Enseignement : « La contribution de notre enseignement à la constitution d'une forte armée nationale. » Les opinions de L. De Paeuw sont avant tout pratiques. « Un soldat consomme mais ne produit pas ! »⁶ C'est la raison pour laquelle la diminution du temps de service dans

¹ *Idem*, p.7.

² *Idem*, p.7-8.

³ *Idem*, p.6.

⁴ *Moniteur des Instituteurs Primaires*, 28 septembre 1922, p.16.

⁵ DE PAEUW (Léon), *La contribution de notre enseignement à la constitution d'une forte armée nationale...*, *op.cit.*, p.537.

⁶ *Idem*, p.528.

l'armée belge paraît inéluctable. Toutefois, cette diminution du temps de service doit s'accompagner d'une compensation qualitative des recrues. L'école a dans ce sens un rôle à jouer.¹ Nul besoin de légiférer sur un principe qui est déjà acquis, estime L. De Paeuw. En effet, puisque l'immense majorité de nos garçons et filles de six à quatorze ans reçoivent leur instruction dans des écoles soumises à l'inspection de l'Etat et que l'enseignement de la gymnastique y est obligatoire, il suffit d'organiser convenablement cette éducation physique grâce à des maîtres solidement formés à cette fin dans les écoles normales. Ensuite, lorsque l'obligation scolaire sera rentrée dans les mœurs, Léon De Paeuw propose de décréter un enseignement post-scolaire obligatoire, à raison de deux-cents heures par an (c'est-à-dire entre quatre et cinq heures la semaine !) avec au programme l'éducation physique et l'éducation civique.

Reste à déterminer comment on va former « convenablement » les instituteurs et professeurs (comprenez : dans un sens plus militaire) ?² C'est ici que Léon De Paeuw pousse très loin l'aspect militaire de son projet. En effet, ce dernier propose la création d'un *Institut Royal Supérieur d'éducation physique* à l'instar de ce qui se fait en Suède, établissement dont l'Institut de Gand pourra servir de base. De jeunes officiers et sous-officiers pourront y être préparés au rôle d'éducateurs physiques et seront ensuite répartis entre les athénées, les collèges libres et les écoles normales pour instituteurs. « De cette façon on agira sur tous les jeunes gens qui font des études moyennes et non seulement sur ceux qui fréquentent des établissements d'Etat. »³ Les instituteurs ainsi formés par des militaires permettront que « la préparation prérégimentaire à la campagne ne demeure pas un vain mot. »⁴

Léon De Paeuw entend bien que l'ensemble de l'enseignement belge contribue à la constitution d'une forte armée nationale. Selon une conception élitiste de la Nation, il considère que les détenteurs de qualités intellectuelles supérieures comme les normalistes ou les universitaires pourront constituer de très bons officiers. C'est pourquoi, il propose d'une part que les années passées à l'école normale soient considérées comme des années de service militaire : « Les normalistes porteront l'uniforme avec insigne particulier et formeront un peloton spécial d'instruction commandé par un adjudant ou un officier détaché de l'établissement, mais qui ne s'occupera toutefois d'eux que pendant les heures réservées au

¹ *Idem*, p.545.

² *Idem.*, p.538.

³ *Idem*, p.539.

⁴ *Idem*, p.540.

service militaire. »¹ D'autre part, Léon De Paeuw estime qu'il serait utile que tous les étudiants universitaires physiquement bien constitués soient spécialement préparés, au cours de leurs études, à la mission d'officier de réserve.² Un tel projet, de la part d'un directeur général de l'enseignement primaire auprès du Ministère des Sciences et des Arts, est révélateur d'un certain état d'esprit régnant à cette époque dans les sphères dirigeantes de notre « éducation nationale ». Il doit évidemment être mis en perspective avec le contexte historique dans lequel il s'inscrit. En effet, le climat politique d'immédiat après-guerre a permis l'émergence de pareilles réflexions. Ce climat « post-guerrier » ne suffira pas cependant à convaincre le monde politique belge et les projets de militarisation de l'enseignement aboutissent en définitive à une impasse.

Cependant, la question de la préparation pré-régimentaire n'est pas close et d'aucuns dans les milieux militaires continuent de regretter le manque de collaboration avec les écoles du pays. Aux alentours de 1929, le Capitaine d'infanterie Célestin Dechambre publie un ouvrage de préparation au service militaire.³ Le livre comporte une lettre d'introduction d'Albert Devèze, ancien et futur ministre de la Défense nationale, ainsi qu'une préface du Lieutenant Général Pontus. Le Général Pontus s'y plaint de la faible durée du service militaire. Selon lui, il faut treize mois pour former un bon soldat, or la dernière loi en vigueur n'en a accordé que huit :

*« Cette grave, cette dangereuse lacune de vingt semaines, comment la combler ? Par une préparation pré-régimentaire bien étudiée qui, d'après moi, doit comporter : 1) L'Education patriotique avec son maximum d'idéal ; 2) La culture physique, avec ses applications en plein air et ses distractions sportives ; 3) Des rudiments d'instruction militaire, avec des notions suffisantes de l'Ecole du soldat. Voilà, en résumé, l'équivalent des cinq mois supplémentaires d'instruction que notre infanterie réclame, afin de pouvoir former de bons gradés qui, seuls, dans une armée à courte durée de service, peuvent donner à nos unités la solidité indispensable pour assurer l'inviolabilité du territoire. »*⁴

Dans le discours du Lieutenant Général, nous décelons une pointe d'amertume face à l'échec des projets de militarisation de l'enseignement au début des années vingt qui auraient pu

¹ *Idem*, p.541.

² *Idem*, p.531.

³ DECHAMBRE (Célestin), *Capitaine d'Artillerie, Le soldat belge, sa préparation au service militaire*. (Lettre d'introduction de Monsieur A. Devèze, Ministre d'Etat, Ancien Ministre de la Défense Nationale et préface du Lieutenant Général R. Pontus. Président de la Ligue Nationale Belge de Préparation au Service Militaire.).- Bruxelles, Ferd. Wellens-Pay, [vers 1929].

⁴ *Idem*, p. XII-XIII.

apporter une solution au problème. Il salue les efforts qui ont été entrepris dans le passé par Albert Devèze mais qui n'ont pas été couronnés de succès :

« Nul n'ignore les longs efforts de notre jeune Ministre d'Etat, pour donner au Pays une préparation pré-régimentaire, indispensable sous le régime d'un service militaire réduit. »¹

Albert Devèze regrette lui aussi de n'avoir pu mener à terme ses objectifs. C'est pourquoi il accueille désormais chaleureusement « tout ce qui contribue à alléger la tâche de l'éducateur militaire et à faire en sorte que les recrues, c'est à dire la matière première que lui livre l'incorporation, aient déjà reçu dans des écoles préparatoires, les premières notions théoriques de la profession des armes. »² Le livre du Capitaine Dechambre est donc applaudi par le ministre d'Etat :

« J'avais proposé dans ce but, en 1923, un système organique cohérent : les circonstances ne m'ont malheureusement pas permis d'en assurer la réalisation. C'est pourquoi je vous félicite de votre initiative et j'en souhaite le grand succès. J'ajoute que les sentiments dont l'œuvre est animée sont dignes du bon soldat que vous avez été pendant la guerre, et de l'officier conscient de tous ses devoirs qui se consacre de tout son cœur à la haute mission dont il est investi. »³

Si en définitive, les tentatives de « militarisation » de l'enseignement sont mises sur une voie de garage, cela ne tarit nullement dans les revues pédagogiques les louanges vis-à-vis de l'armée ou du service militaire, présenté aux élèves comme un devoir sacré. Cela est d'ailleurs conforme à la brochure de Jules Destrée *Du rôle éducatif de l'école primaire*. Jules Destrée fait de la défense nationale le centre d'intérêt n° 35 de sa brochure. Il y présente le service militaire comme une nécessité, « la nécessité d'une armée prête à défendre le sol natal »⁴ et il y donne à l'instituteur des instructions pratiques pour bien faire rentrer dans l'esprit de l'enfant le centre d'intérêt. L'élève devra savoir essentiellement ce qui suit :

« La guerre est un métier qui s'apprend ; des soldats insuffisamment préparés ne constituent pas une armée, mais des hordes qui ne résistent pas aux chocs de l'ennemi et se font massacrer. (...) La laideur et la lâcheté de la fraude en matière militaire. Le service militaire est comme une prime d'assurance contre les dangers d'invasion ; un peuple incapable ou peu soucieux de se défendre attire l'invasion. (...) »⁵

¹ *Idem*, p.XI.

² *Idem*, p.IX.

³ *Idem*, p.X.

⁴ *Du rôle éducatif de l'école primaire tel que définit l'article 21 de la loi organique...*, *op.cit.*, p.29.

⁵ *Ibidem*.

Le *Moniteur des Instituteurs Primaires* suit à la lettre les instructions du ministre et propose chaque année, fin mai, une application du centre d'intérêt n° 35. Le rappel de la guerre 14 – 18 est souvent présent :

« *Quand l'étranger envahit la terre maternelle ; quand il y promène le fer et le feu ; quand les vieillards, les femmes, les enfants sont massacrés ; quand les monuments et les bibliothèques sont incendiés, alors, la guerre pour la défense du sol natal est légitime. (...) La trahison et la désertion déshonorent à jamais un soldat.* »¹

La *Revue Belge de Pédagogie* dans ses causeries patriotiques du mois de juillet 1932 parle de jeux d'enfants imitant les soldats. Elle conseille par exemple aux instituteurs de raconter cette histoire d'un petit enfant de 4 ans appelé « Petit Pierre » et admis à jouer au soldat avec des enfants plus âgés que lui parce qu'il leur a promis de souffrir sans pleurer.² Puis du jeu, la revue passe à la perspective d'une guerre bien réelle :

« *Nous jouons au soldat. Nous formons deux troupes ennemies. On creuse des tranchées, on cherche des abris. Au signal donné, les deux troupes se fusillent et s'attaquent. Chacun des deux régiments a son drapeau qu'il faut défendre. Dans quelques années nous serons de vrais soldats. Alors si la guerre éclate, nous défendrons courageusement notre pays.* »³

b. Préparation à l'Ecole Royale Militaire : concurrence entre réseaux ?

Un mémoire entier pourrait sans doute être réalisé sur les cercles militaires et leurs pressions fréquentes sur le monde éducatif visant à tisser des liens plus étroits entre l'enseignement et le service militaire. Ce sont le plus souvent les classes de rhétorique des athénées et des collèges qui sont visées par ces cercles ou du moins les établissements d'enseignement supérieur au degré primaire ; telle n'est pas en l'occurrence la sphère d'étude du présent travail. En dépouillant l'*Athénée*, tribune officielle de la *Fédération de l'enseignement moyen officiel du degré supérieur de Belgique* nous avons toutefois pu nous rendre compte des polémiques qui existent entre l'enseignement officiel et l'enseignement libre concernant la qualité de leur formation respective pour la préparation à l'Ecole Royale Militaire. Dans certains collèges, des classes préparatoires sont organisées pour préparer spécialement les élèves à ce type d'études. Le journal *l'Athénée* fait pression de son côté pour que de telles classes soient instaurées au sein des écoles d'enseignement d'Etat. Le fait de savoir qu'un plus grand nombre d'élèves issus de l'enseignement libre réussit à l'Ecole

¹ *Moniteur des Instituteurs Primaires, Rôle éducatif de l'école primaire : la défense nationale*, 22 mai 1924, p.279.

² *Revue Belge de Pédagogie*, juillet 1932, p.675.

³ *Ibidem*.

Royale Militaire porte en effet un coup dur à la fierté des partisans du réseau officiel, sans compter l'effroi que cause dans les milieux libéraux le spectre d'une armée entièrement sous la coupe des cléricaux.¹ Dans un article bibliographique de la *Revue belge d'Histoire militaire* (commentant un ouvrage du Général Crahay retraçant l'histoire de l'armée belge pendant l'entre-deux-guerres), Emile Lousse raconte d'ailleurs à quel point, dans les années trente, l'influence du réseau catholique est forte dans le recrutement des futurs officiers ; tellement forte que jusqu'en 1938, l'entièreté des admissions à l'Ecole Royale Militaire, provient, à quelques exceptions près, des seuls collèges catholiques. :

« *La réputation de l'Institut des Frères des Ecoles chrétiennes, à Carlsbourg, n'est plus à faire pour la préparation aux épreuves d'admission de la Grande Maison de l'Avenue de la Renaissance. Les RR. PP. Lange et de Ghellinck s'en occupèrent successivement, ainsi que des jeunes Brevetés d'Etat-major. Leur influence sur l'Ecole de Guerre et, par conséquent, sur l'Armée tout entière fut considérable, avec la quasi-totalité des admissions jusqu'en 1938. Les futurs généraux Danneels, Vandezande et Gailly en furent des collaborateurs dévoués, le futur Général Boussemaere, l'un des auditeurs les plus assidus.* »²

c. L'antimilitarisme socialiste et anarchiste

Il existe dans l'entre-deux-guerres des oppositions assez fortes à ces tendances martiales. D'abord dans les rangs socialistes aux opinions internationalistes ensuite en provenance de certains milieux anarchistes (minoritaires). L'*Association Nationale des Anciens Combattants Socialistes et Assimilés* a fait de la lutte anti-guerrière son cheval de bataille. Pour eux, les « bellicistes capitalistes » ont exploité leur souffrance durant la Première Guerre mondiale et il convient de critiquer l'état d'esprit néfaste dans lequel on continue à entretenir la jeunesse belge :

« *Nous en sommes toujours en Belgique au temps néfaste où l'esprit de guerre battait son plein. Tout ce qui flatte le chauvinisme étroit et le nationalisme névrosé des premiers temps de la grande catastrophe mondiale plaît au public.* »³

L'antimilitarisme des *Anciens Combattants Socialistes* défraye notamment la chronique juste après la guerre lors de l'« affaire du fusil brisé » provoquant la chute du Gouvernement d'Union Sacrée. En effet, la Fédération Socialiste de la Louvière décide en

¹ *L'Athénée*, janvier-février 1937, p.67-74.

² LOUSSE (E.), *Telle que par le Lieutenant Général Albert Crahay, l'Armée belge entre les deux guerres nous est contée (11 novembre 1918 – 9 mai 1940)*, dans *Revue belge d'Histoire militaire*, XXIII, 1979, p.390-391.

³ Extrait de *Le Jass*, n° 8 du 19 février 1922, p.1, col.4, citant un article de l'*Antimilitariste*. Cité d'après COLIGNON (Alain), *Les mouvements d'anciens combattants à Liège, le milieu et les hommes (1918-1923)*.-ULG, mémoire de licence en Histoire, année académique 1980-81, p. 131.

1921 d'adopter comme emblème des anciens combattants socialistes, un soldat belge brisant son fusil. A l'occasion de l'inauguration de l'emblème, le ministre des Travaux publics Edouard Anseele commente nonchalamment l'événement en déclarant qu'on peut être à la fois patriote et internationaliste. Le ministre de la Guerre, Albert Devèze, proteste. Certes le principe du désarmement universel est positif, dit-il, mais le soldat qui brise son arme est une incitation à l'indiscipline et à la désertion. Le 19 octobre 1921, Anseele et ses collègues doivent démissionner.¹ Cet incident rend bien compte de l'atmosphère très patriotique de l'époque et des débats fréquents autour de l'Armée et de sa place dans la Nation. « L'affaire du fusil brisé fut plus qu'un épisode insignifiant de l'histoire de Belgique et éclaire la symbolique du drapeau au XXe siècle. »²

Le 27 août 1928, la Belgique signe le pacte Briand-Kellog mettant la guerre « hors-la-loi ». Certains pacifistes vont se saisir de cette occasion pour critiquer le service militaire obligatoire : ce sont les objecteurs de conscience. Deux tentatives législatives – visant à accorder l'exemption du service militaire ou de services auxiliaires à l'armée aux miliciens qui font valoir des scrupules de conscience – échouent en 1931 et 1932.³ En 1933, un procès fortement médiatisé a lieu. Le Gouvernement a décidé de poursuivre deux objecteurs de conscience : Marcel Dieu (alias Hem Day) et Léon Champion, ayant renvoyé leur livret militaire à Albert Devèze, ministre de la Défense nationale. Ceux-ci s'étaient exprimés dans une lettre au ministre en lui disant qu'ils regrettaient d'avoir accompli leur service militaire puisque la Belgique, en signant le pacte Briand Kellog, a reconnu que la guerre était un crime contre l'humanité. Un vaste mouvement se crée autour du procès et de nombreuses personnalités apportent leur soutien aux deux objecteurs de conscience. Les deux pacifistes s'en tirent finalement avec une peine relativement légère mais sont privés de leur droit politique. Leur « coup » est toutefois réussi car le tapage médiatique produit autour du procès a permis aux idées pacifistes de « marquer des points » dans certains milieux. L'éducation des jeunes avait notamment été abordée au cours du procès et tout le monde se souvient de l'intervention d'Isabelle Blume affirmant que le vrai courage est d'enseigner aux jeunes à dire non quand il leur est ordonné de tuer.⁴ Les deux objecteurs de conscience ne sont pas des

¹ *Idem*, p.138-139.

² DEMOULIN (Robert), *Militarisme et antimilitarisme en Belgique après la première Guerre Mondiale. L'affaire du fusil Brisé.*- Actes du 103^e Congrès National des Sociétés savantes (Nancy-Metz 1978). Société d'histoire moderne et contemporaine, tome I, (Extrait, Tiré à part, Bibliothèque Nationale, 1979), p.321-322.

³ FRIPIAT (Bernard), *L'objection de conscience et la presse en Belgique de 1949 à 1964.*- Université de Liège, mémoire de licence en Histoire, année académique 1983-1984, p.5-13.

⁴ *Idem*, p.14-24.

socialistes mais font partie de la mouvance anarchiste aux opinions antimilitaristes proches des milieux internationalistes. Les anarchistes considèrent que la guerre est une conséquence de l'organisation « autoritaire » de la société et ont adopté comme règles de vie : le refus de fabriquer ou de transporter tout matériel de guerre, le développement d'une éducation internationaliste et antiguerrière, l'insurrection en cas d'hostilités et le refus de servir.¹

Ces opinions anti-bellicistes sont partagées par le journal de la *Centrale du Personnel Enseignant Socialiste, L'Étincelle*. Fin 1930, alors que les célébrations du Centenaire de l'Indépendance avaient battu leur plein tout au long de l'année, il publie un article très provocateur sur « les dangers de guerre et les devoirs socialistes. »² D'entrée de jeu, *L'Étincelle* met en garde les lecteurs contre le retour d'une nouvelle guerre :

« Dans tous les coins du vieux continent retentit le cliquetis des armes. Chaque pays ressemble à une place forte, hérissée de baïonnettes et de mitrailleuses. »³

Le journal socialiste fustige particulièrement les régimes autoritaires comme le régime fasciste italien et donne des conseils pratiques aux enseignants pour l'éducation de leurs élèves :

« Dans toute cette action, le Personnel enseignant, et plus particulièrement sa fraction qui se réclame du socialisme est investi d'une tâche particulièrement lourde et délicate. Inculquer aux enfants l'amour de la Paix requiert une attention et une sollicitude de tous les instants. Songeons à la grandeur de cette mission à l'heure où dans les pays fascistes l'instituteur se trouve être avant tout un caporal qui doit donner à un quelconque Mussolini des légions de brutes avides d'aventures sanguinaires (...) »⁴

Rappelons également que *L'Étincelle* n'hésite pas à pousser les parents au boycott de certaines manifestations patriotiques auxquelles leurs enfants doivent participer comme cette fête de gymnastique « à caractère militariste » organisée en 1930 au Cinquantenaire à l'occasion du Centenaire de la Belgique.⁵ La presse socialiste n'est pas en reste et relaie cette critique du militarisme de l'enseignement belge en se moquant notamment pour les écoles catholiques de la contradiction entre l'éducation chrétienne et l'éducation militaire. *Le Peuple* du 12 avril 1933 titre : « Dans les écoles catholiques, on apprend aux jeunes gens l'art de tuer. » *Le Peuple* reproduit une photo de la cour de l'Institut Saint-Ferdinand de Jemappes où

¹ KAROLINSKI (Didier), *Le mouvement anarchiste en Wallonie et à Bruxelles, 1919-1940*.- ULG, mémoire de licence en Histoire, année académique 1982-1983, p.55-56.

² *L'Étincelle*, 10 novembre 1930, p.3, col.4. et 20 novembre 1930, p.1, col.1.

³ *L'Étincelle, Les Devoirs de l'heure*, 20 novembre 1930, p.1, col.1.

⁴ *Ibidem*.

⁵ *L'Étincelle*, 10 octobre 1930, p.1, col.1-2.

sont rassemblés les élèves pour une fête de gymnastique. Ces élèves tiennent dans leurs mains un fusil. Le Peuple commente la photo sur un ton indigné :

« Dans le fond, des officiers de l'armée. Et devant eux, la future chair à canon : de jeunes gens dociles, dont on bourre le crâne. Ce à quoi, nous assistons, paraît-il, c'est à une leçon de gymnastique ! Une leçon de gymnastique avec des fusils ! Chez des chrétiens ! On doit rêver. Chaque semaine cet Institut catholique est honoré de la présence de gradés de l'armée qui viennent exercer les élèves au maniement des armes, en vue de la prochaine, fraîche et gazeuse... »¹

7) La germanophobie : le rejet d'un peuple, d'une civilisation, de sa pédagogie et de sa « Kultur ».

Une des caractéristiques qui nous a le plus marqué, lorsque nous avons analysé l'histoire de la guerre 14 – 18 dans les manuels d'histoire de l'enseignement primaire, est cette récurrence d'un discours radicalement anti-allemand : « Non contents d'avoir incendié Visé, Dinant, Andenne, Tamines, Louvain, Termonde, etc., et d'en avoir massacré les habitants, les Allemands nous tinrent pendant quatre ans dans la plus affreuse oppression. »² En réalité, l'histoire n'est pas la seule concernée par cet esprit car l'ensemble de la société belge baigne dans la germanophobie. Quelles sont au juste les racines d'un tel sentiment germanophobe en Belgique durant l'entre-deux-guerres ?

Selon John Horne³, il faut distinguer trois phases dans l'évolution de la mémoire collective face au premier conflit mondial : la mobilisation culturelle durant la guerre, la mémoire de guerre durant l'entre-deux-guerres et la projection de 1914 dans le danger d'un second conflit mondial.⁴ Durant la lutte, la propagande alliée n'hésite pas à faire flèche de tout bois pour stigmatiser l'Allemagne. C'est de bonne guerre car la propagande allemande fait de même vis-à-vis des puissances de l'Entente. L'Allemagne endosse non seulement le qualificatif de « nation parjure » pour avoir violé la neutralité de la « pauvre petite Belgique »

¹ *Le Peuple*, mardi 12 avril 1933. Cet article a été découpé par Maurice Lecat, ardent pacifiste et défenseur des objecteurs de conscience dans LECAT (Albert), *Contribution à l'histoire de la lutte antimilitariste de l'entre-deux-guerres en Belgique. Correspondance, articles et conférences de Maurice Lecat.*- Documentation Francis Balace, 1995, p.375. Nous reproduisons cet article en annexe n° 8.

² GROSJEAN (Optat), *Manuel d'histoire*, à l'usage des 3^e et 4^e degrés de l'école primaire. 3^e édition. - Liège, Ed. Biblio-Liège, 1931, 16°, pll., figg., cartes, p.177.

³ John Horne a consacré une étude très approfondie sur le mythe des atrocités allemandes en Europe. Il vient de publier avec Alan Kramer un ouvrage très complet sur le sujet : HORNE (John) et KRAMER (Alan), *German atrocities, 1914 : a history of denial.*- New Haven, London, Yale University Press, 2001, 608 p., ill., graph., couv., ill. en coul.

⁴ HORNE (John), *L'invasion de 1914 dans la mémoire (France, Grande-Bretagne, Belgique, Allemagne)*, dans CAUCANAS (Sylvie) et CAZALS (Rémy) (éds.), *Actes du colloque de Carcassonne : Traces de 1914-1918* (conclusions par Marc Ferro), éd. Les Audois, 1996, p.115-126.

mais surtout de « nation barbare » car ses soldats sont présentés comme des brutes sanguinaires ayant commis les pires atrocités lors de leur entrée en Belgique avec l'accord tacite de leurs officiers. L'armée allemande est successivement accusée de mener une campagne de terreur systématique contre les civils, de réaliser des exécutions individuelles et collectives arbitraires, de commettre des viols, de détruire des bâtiments en grand nombre, d'incendier volontairement et de piller quantité de villages, d'utiliser des boucliers humains contre l'ennemi et enfin d'exécuter et/ou de mutiler ses prisonniers et ses blessés.¹ Bref, pour reprendre un mot utilisé encore à l'heure actuelle par nos journalistes contemporains, la guerre menée par les Allemands est présentée comme une « guerre sale ». La question est de savoir comment il faut évaluer ce corpus d'accusations. Pour les contemporains, ces condamnations constituent « une réponse directe à la réalité des faits ».² Pour l'historiographie de l'entre-deux-guerres, la réponse est plus mitigée. La thèse, parfois hypercritique mais reposant aussi sur des éléments fondés, selon laquelle une grande partie de ces accusations n'est qu'un tissu de mensonges pondus par les services de propagande alliés, tend à faire des émules sous l'action conjuguée d'ouvrages modérés comme ceux de J. Norton Cru³ ou franchement plus contestataires comme ceux de G. Demartial⁴ ou A. Ponsonby⁵. En réalité, il faut plutôt concevoir les récits concernant les atrocités allemandes comme un mélange complexe entre réalité et propagande, « une rencontre plus compliquée entre la subjectivité collective et la réalité externe de la guerre ».⁶ En effet, d'une part les troupes

¹ HORNE (John), *Les mains coupées : « atrocités allemandes » et opinion française en 1914*, dans *Guerres mondiales et conflits contemporains*, n° 171, juillet 1993, p.29.

² *Ibidem*.

³ NORTON CRU (Jean), *Témoins, Essai d'analyse et de critique des souvenirs de combattants édités en français de 1915 à 1928*.- Paris, Les Etincelles, 1929, in-8°, VII-727 p. Voir aussi NORTON CRU (Jean), *Du témoignage*.- Dijon, Gallimard, 1930.

⁴ DEMARTIAL (G.), *La mobilisation des consciences : la guerre de 1914*.- Paris, Rieder, 1927, 337 p.

⁵ PONSONBY (A.), *Falsehood in War-Time : Containing an Assortment of Lies Circulated Throughout the Nations During the Great War*.- Londres, Allen & Unwin, 1928. La couverture porte comme sous-titre : *An Amazing Collection of Carefully Documented Lies Circulated in Great-Britain, France, Germany, Italy and America during the Great-War*. La première traduction en langue française date de 1930 : PONSONBY (Arthur), *Mensonges du temps de guerre, Evolution* [sous-titre : *Revue mensuelle des questions intéressant l'apaisement international et le rapprochement des peuples*], n° 50-51 (5^e année), février mars 1930, p.10-154. Le traducteur est Joseph CHAPIRO.- Paris, E. Bourin, 389 p. La deuxième édition en langue française est la suivante : PONSONBY (Arthur), *Les faussaires à l'œuvre en temps de guerre, donnant un assortiment de mensonges répandus parmi les nations pendant la guerre mondiale*.- Bruxelles, Maison Internationale d'édition, 1941, 184 p. D'après Anne Morelli, ce livre, dénonçant essentiellement les faux alliés, n'était pas pour déplaire aux Allemands ! Voir MORELLI (Anne) *Principes élémentaires de propagande de guerre (utilisables en cas de guerre froide, chaude ou tiède...)*.- Bruxelles, Labor, 2001, p.81. Comme l'attestent certains sites révisionnistes où il est entièrement publié, le livre a été récupéré par les milieux d'extrême-droite se servant des ouvrages de contestation liés à la Première Guerre mondiale pour étendre subrepticement leur aspect polémique à la Deuxième Guerre. Ainsi, nous avons trouvé à l'Université d'Anvers une troisième édition française de l'ouvrage datant de 1996 : PONSONBY (A.), *Mensonges et rumeurs en temps de guerre* (préface, traduction et notes par Jean Plantin).- Saint-Genis-Laval, Cahiers d'histoire révisionniste, Ed. du Dragon Vert, 1996, 264 p. .

⁶ HORNE (John), *Les mains coupées : « atrocités allemandes » et opinion française en 1914...*, *op.cit.*, p.29-30.

allemandes se sont bien livrées à des exécutions collectives et individuelles de civils et ont bien incendié de nombreux bâtiments dont la bibliothèque de Louvain. D'autre part, la propagande alliée est également une réalité dont il faut tenir compte.¹

Cette « culture de guerre » faite de réalité et de propagande survit largement au conflit et va profondément marquer l'entre-deux-guerres. A cela il faut ajouter la volonté des alliés en 1919 de rendre l'Allemagne responsable du déclenchement de la guerre en insistant sur la violation de la neutralité belge et les atrocités commises dans son sillage. Le Traité de Versailles insiste sur la responsabilité allemande et les poursuites judiciaires encourues par l'Empereur et les autres « criminels de guerre ».² Le traité de Locarno et les nécessités de la politique étrangère des différents gouvernements alliés vont cependant mettre un bémol à cette condamnation jugée outrageante par l'Allemagne. D'autant plus qu'en France, seul l'extrême Nord du pays avait connu l'occupation. La germanophobie exacerbée y était donc circonscrite à une région bien précise et il était finalement plus facile au reste du pays de pardonner. La logique est tout-à-fait différente pour la Belgique, occupée dans son entièreté de 1914 à 1918. Notre pays eut effectivement plus à souffrir de l'occupation allemande que les autres nations alliées. « Ce qui est mémoire locale en France est mémoire nationale en Belgique ».³ C'est la raison pour laquelle la Belgique, plus que les autres nations alliées, a eu à cœur d'entretenir entre les deux guerres le souvenir des événements les plus sombres de 1914 – 1918, contribuant évidemment aussi à entretenir un puissant ressentiment vis-à-vis de l'Allemagne. Les manuels d'histoire belges, y compris ceux parus lors de l'apogée de la S.D.N., ne manquent jamais de consacrer dans leur histoire de la Grande Guerre, un chapitre sur « les horreurs de l'occupation ».⁴ Il existe à ce propos une anecdote au sujet de la longévité de la mémoire belge. Selon une tradition que l'on se transmettait depuis 1914 à la Légation d'Allemagne, un diplomate espagnol aurait à l'époque ironiquement félicité son collègue allemand. « Merci, aurait-il dit. Vous venez de nous délivrer, nous Espagnols, d'une très longue malédiction. Depuis des siècles, un Belge ne pouvait voir un Espagnol sans

¹ HORNE (John), *L'invasion de 1914 dans la mémoire...*, *op.cit.*, p.118.

² *Idem*, p.119.

³ *Idem*, p.122.

⁴ Exemple : MEUNIER (E.), *L'année élémentaire d'histoire de Belgique*, à l'usage des 3^e et 4^e degrés des écoles primaires: aperçu intuitif de la vie des Belges à travers les siècles. 8^e édition mise au courant des derniers travaux historiques.- Tamines, Duculot-Roulin, 1932, p.337-340. Dans cet ouvrage classique paru 14 ans après la guerre, on trouve encore une description minutieuse des pillages, des populations fauchées, des destructions de localités ou des exécutions arbitraires.

lui reprocher le Duc d'Albe. Votre crime vient de faire oublier le nôtre. Les Belges ont une bonne mémoire. A vous, maintenant, d'essayer leur rancune pendant des siècles. »¹

La Belgique occupe donc bel et bien une place à part dans la culture de guerre du premier conflit mondial. Elle connaîtra néanmoins elle aussi une phase timide de « désarmement moral ». La question du frontispice de la bibliothèque de Louvain en est l'exemple type. Une polémique était née pour savoir s'il fallait y inscrire une légende blâmant la « furie teutonne » ou si celui-ci devait rester vierge. Le Cardinal Mercier avait donné son accord au projet. Après la mort du Cardinal (1926), le recteur de l'Université de Louvain décide de supprimer tout projet d'inscription afin de pouvoir reprendre des relations scientifiques avec les universités allemandes. Il y met son veto en 1928. Le frontispice ne comportera finalement aucune inscription.² Par contre, malgré une pression lourde du ministre De Broqueville invoquant la crise dans les relations germano-belges, l'allusion à la furie teutonne est incorporée dans le monument du « Mur des Fusillés » érigé à Dinant au bord de la Meuse et dédié aux « 674 victimes innocentes de la furie teutonne dont 116 trouvèrent la mort en ce lieu le 23 août. »³

L'immédiat avant-guerre est finalement la période la plus révélatrice de l'enracinement du sentiment germanophobe en Belgique. Les souvenirs de 14 – 18 sont ravivés par la crainte d'une nouvelle invasion. La même phrase est sur toutes les lèvres : « ils reviennent ! ». Pierre Stéphany brosse en ces termes la mentalité belge juste avant le second conflit mondial :

« Vingt-cinq ans plus tôt, c'était août quatorze. Des manifestations commémoratives sont organisées dans beaucoup d'endroits. On y conduit les enfants, qui entendent les aînés murmurer : « Vous verrez, ils vont revenir... » La guerre ! Pour les gosses, cependant, celle-ci n'a pas que de mauvais côtés : ils se disent que si la guerre éclatait, ça aurait pour effet de retarder la rentrée à l'école ! Les parents qui pensent plus loin font des neuvaines. Les évêques ordonnent des prières. Dans les villages, parfois, on organise des processions. (...) »⁴

Lors de l'invasion, le souvenir de la « furie teutonne » resurgit avec vigueur au sein de la population civile, accompagné de peurs plus modernes comme celle du bombardement

¹ WILLEQUET (M.J.), *Belgique et Allemagne, 1914-1945*, dans *Sentiment national en Allemagne et en Belgique (XIXe et XXe siècle)*, colloque des 25 et 26 avril 1963.- Bruxelles, Editions de l'Institut de Sociologie de l'ULB, 1964, p.59.

² HORNE (John), *L'invasion de 1914 dans la mémoire...*, *op.cit.*, p.123.

³ *Ibidem.*

⁴ STEPHANY (Pierre), *Les années 20 et 30. La Belgique entre les deux guerres...*, *op.cit.*, p.239.

aérien. En effet, c'est avant tout la mémoire du conflit précédent qui précipitera les populations belges sur le chemin de l'exode.¹ Ces mouvements de population étaient toutefois inutiles, les soldats allemands ayant reçu des consignes très claires : ne surtout pas reproduire les atrocités d'août 1914 et éviter autant que possible les phénomènes de peur collective qui s'étaient emparés de certains bataillons allemands persuadés que tous les curés belges se cachaient avec leur vieille pétoire dans les clochers de chaque village de Belgique.² A ce sujet, Jacques Willequet, professeur à l'Université Libre de Bruxelles et conseiller historique au Ministère des Affaires Etrangères, raconte une autre anecdote sur sa rencontre avec un diplomate allemand à Bruxelles en 1953. Celui-ci était étonné de constater que c'était moins le souvenir de 1940 qu'il devait s'efforcer de faire oublier aux Belges qu'il rencontrait, que « les mauvais souvenirs de 1914 – 1918 ».³

Cet « antigermanisme » se retrouve aussi dans la législation et les revues pédagogiques. Au niveau législatif, la circulaire ministérielle du 28 octobre 1919 interdit jusqu'à nouvel ordre, la fréquentation des écoles normales primaires par les élèves de nationalité allemande.⁴ Nous n'avons pas trouvé dans notre dépouillement, une circulaire venant apporter un correctif à cet état de fait, même après le traité de Locarno.

Conformément au contexte international les articles purement germanophobes dans le *Moniteur des Instituteurs Primaires* s'échelonnent jusqu'en 1924. Nous ne détectons plus d'article de ce type à partir de l'année scolaire 1924 – 1925. A côté des cruautés allemandes dont nous fournirons un inventaire détaillé dans l'analyse des manuels scolaires, le *Moniteur des Instituteurs Primaires* cloue essentiellement au pilori la pédagogie allemande. Un article intitulé : *Une nation sera ce que l'école la fera*, paraît pendant trois numéros au tout début de la reprise de la revue.⁵ L'auteur de l'article s'emploie à détruire la pédagogie allemande profondément influencée, selon lui, par la maxime du philosophe allemand Leibnitz : « Donnez-moi l'éducation et je changerai la face du monde »⁶ et par le pédagogue

¹ HORNE (John), *L'invasion de 1914 dans la mémoire...*, op.cit., p.124.

² VAN LANGENHOVE (Fernand), *Comment naît un cycle de légendes: francs-tireurs et atrocités en Belgique.*- Paris, Payot et Cie, 1916.

³ WILLEQUET (M.J.), *Belgique et Allemagne, 1914-1945...*, op.cit., p.59.

⁴ *Bulletin du Ministère des Sciences et des Arts*, circulaire ministérielle du 28 octobre, II (Circulaires et dépêches), p.70.

⁵ L.J.H., *Une nation sera ce que l'école la fera*, dans *Moniteur des Instituteurs Primaires*, 16 octobre 1919, p.17-21 ; 30 octobre 1919, p.33-36. et 13 novembre 1919, p.49-52.

⁶ L.J.H., *Une nation sera ce que l'école la fera*, dans *Moniteur des Instituteurs Primaires*, 16 octobre 1919, p.17.

Herbart.¹ Selon l'auteur, l'intellectualisme pédagogique d'Herbart a dirigé uniquement les efforts des éducateurs vers l'éducation utilitaire et scientifique. Par une « rigueur toute prussienne », l'Allemagne s'est dotée de l'organisation scolaire la plus complète qu'un pays ait jamais connue et qui faisait l'admiration avant-guerre des pays étrangers. Cependant, et c'est là que l'auteur se déchaîne :

« Cette éducation exclusivement utilitaire et scientifique a donné d'autres résultats : sécheresse, méchanceté et bassesse d'âme ! Cette éducation a formé le peuple le plus réaliste que le monde ait jamais connu, le plus dédaigneux des idées de justice et d'humanité, le plus adorateur de la force brutale ! Il doit en être ainsi quand on prend pour unique guide l'éducation utilitaire, quand on ne parle aux enfants que de leur intérêt, quand on les habitue à rechercher en tout, l'utile. »²

Après ces constatations, il est facile, dit-il, de comprendre la tourmente dont la Belgique a été victime en août 14. Beaucoup de Belges se sont étonnés qu'un pays comme l'Allemagne s'en allât ainsi à la ruine mais ils n'auraient pas dû être si surpris, rétorque l'auteur, car :

« (...) lorsque l'on considère les doctrines éducatrices dont on a nourri ce peuple, quand on analyse – sans haine et sans passion (sic) – l'idéal qu'on lui a proposé et qui a été inlassablement poursuivi, on ne peut plus s'étonner. On est obligé de conclure que nous assistons à l'aboutissement logique et fatal d'une éducation mal comprise. »³

Un autre article s'intitule *Les bourreurs de crâne* et est rédigé par un certain Lefuret qui collabore assez régulièrement à la revue juste après la guerre.⁴ Lefuret fustige les pédagogues de la « Bochland » qui peuvent désormais ranger au placard « leurs bouquins orgueilleux ».⁵ Le plus grand défaut de la culture allemande selon Lefuret est d'avoir divinisé l'Etat. Cette particularité allemande donne lieu chez l'auteur à une débauche de critiques :

« Deutschland über alles ! C'était flatter les plus bas instincts, c'était pétrir d'orgueil les cerveaux dans la soumission à l'autocratie, dans le culte de la Force. (...) Deutschland über alles ! C'était fournir l'occasion d'un drame mondial où les petits-fils des hordes d'Attila, par un phénomène d'atavisme bien naturel, allaient retrouver en eux, à défaut d'autre chose, la conscience ancestrale légitimant les meurtres, les viols, les rapines et autres suggestions infernales. Deutschland über alles ! Il fallait, pour atteindre ce sommet que la Force seule pouvait atteindre, pousser l'enseignement utilitaire à outrance pour que chaque fils devint un facteur de productions matérielles insurpassable. Il fallait qu'il se débarrassât de sa

¹ L.J.H., *Une nation sera ce que l'école la fera...*, op.cit., 30 octobre 1919, p.33.

² L.J.H., *Une nation sera ce que l'école la fera...*, op.cit., 13 novembre 1919, p.49.

³ *Idem*, p.51.

⁴ LEFURET, *Les bourreurs de crânes*, dans *Moniteur des Instituteurs Primaires*, 13 novembre 1919, p.52-54. et 27 novembre 1919, p.68-70.

⁵ *Idem*, p.52.

personnalité, qu'il se réduisît au rôle d'organe dans la kolossale mécanique de l'Etat-dieu, pour s'adapter aux besoins de ce géant que constituent les pseudo-super-hommes de l'altière Allemagne. On vit alors les hystériques adorateurs de la divinité-étatiste, le crâne bourré de l'étope des philosophes et autres extravagants, orienter leurs conceptions vers l'idéal qu'avait enfanté l'orgueilleux désir de la domination universelle ; la guerre éclata. »¹

Ces articles sont parus en 1919, ce qui explique leur ton particulièrement acerbe. Toutefois, le très officiel *Moniteur des Instituteurs Primaires* n'abandonne pas si vite le créneau de la pédagogie « dégénérée » allemande. Il publie encore en 1921 un article anonyme établissant un parallèle entre le refus de l'Allemagne d'avouer ses crimes de guerre et la pédagogie allemande qui n'a pas su inculquer aux Allemands les valeurs de la justice et de la vérité.² Cet article s'inscrit sur fond de protestations allemandes par rapport aux crimes dont elle accusée à Versailles. En effet, l'Allemagne avait créé au début des années vingt, une *Commission des IV* afin d'écrire l'histoire de l'avant-guerre et de défendre sa propre version des faits. Cette initiative ne plaît pas à l'auteur de l'article qui s'interroge sur les origines de cette fourberie générale, de cet esprit collectif de mensonge : « Comment se fait-il que les teutons soient restés réfractaires au grand principe humain corroboré par des siècles de christianisme : Tu ne mentiras pas. »³ La réponse pour l'auteur est simple :

« Les allemands sont menteurs et hypocrites, parce qu'ils sont déformés par la discipline policière de l'école. Au lieu d'être un éducateur, le maître d'école allemand est plutôt un caporal, un policier ; au lieu de former chez ses élèves, le sens du vrai, il les terrorise et les brutalise ; au lieu d'en faire des personnalités indépendantes, il en fait des automates, qui ne gardent qu'une seule préoccupation : échapper aux brutalités par tous les moyens, fût-ce même le mensonge. »⁴

Quand les explications sont aussi claires que cela, il n'y a pas besoin d'en rajouter ! Et afin de mettre en relief cette « mauvaise pédagogie » faisant usage de la force brutale, le *Moniteur des Instituteurs Primaires* donne des exemples. Lors de l'occupation de la Ruhr par l'armée belge en 1923, il se fait l'écho des exactions d'un instituteur allemand de Botrop, nommé Pfall, qui aurait battu jusqu'au sang, en le frappant sur les doigts, un enfant de dix ans ayant indiqué leur chemin à deux soldats belges. Le lendemain, l'instituteur allemand aurait repris ses méfaits en battant à nouveau jusqu'au sang le jeune Hottermann ayant conduit un soldat belge à son cantonnement et qui en avait reçu dix marks. Selon le *Moniteur des Instituteurs*

¹ *Idem*, p.53-54.

² *Moniteur des Instituteurs Primaires, Partie Pédagogique : le mensonge et l'hypocrisie, fruits d'une pédagogie*, 21 juillet 1921, p.373-376.

³ *Idem*, p.374.

⁴ *Idem*, p.375.

Primaires, les autorités belges ont tenté d'arrêter l'instituteur qui s'était échappé vers Hanovre mais n'ont pas réussi à appréhender le sinistre individu.¹

Il existe aussi cette histoire tirée directement du *Bulletin Polonais* et mettant en scène une classe d'écoliers polonais avant la guerre aux prises avec un instituteur allemand au beuglement sonore et à la chevelure rousse. Cet instituteur tout droit sorti d'un musée des horreurs tente de faire réciter aux écoliers polonais leur prière en allemand mais l'héroïsme des écoliers les pousse à ne pas vouloir le faire. L'instituteur rentre alors dans une colère noire. Il désigne l'un après l'autre les écoliers mais ceux-ci refusent toujours stoïquement de réciter leur prière en allemand. Au moyen de son bâton, il les frappe alors au visage jusqu'à ce que le sang se mette à couler. L'histoire atteint son paroxysme quand la plus « freluquette » des gamines, n'ayant pas été interrogée, se lève à son tour pour recevoir, par solidarité, la même correction que ses camarades. Tout en se levant, elle répond au nez du professeur qu'elle aussi est Polonaise et qu'elle ne priera pas en Allemand. L'instituteur rentre dans une rage tellement aiguë qu'il commence à battre la fillette de telle façon qu'elle s'écroule à terre. Le reste de la classe commence à crier mais rien n'y fait :

« (...) cent mains suppliantes se tendent vers le maître ; tous tombent à ses pieds, lui embrassent ses bottes, mais, lui, reste sourd à ces supplications ; hors de lui, il continue à battre, et la petite fille, déjà sans connaissance retire toujours ses mains, mais automatiquement elle répète : « Je ne prierai pas. Non, je ne prierai pas en allemand ! ». »²

Et le rapporteur de cette histoire de conclure :

« Et dire que nous allions chercher nos méthodes et nos procédés d'enseignement chez ces barbares d'Outre-Rhin ! »³

Car c'est bien là l'essence même de la critique de la pédagogie allemande. Les enseignants belges ne peuvent avaler qu'au cours des années qui ont précédé la guerre, il n'y ait pas eu un article pédagogique qui n'ait fait l'éloge de l'Allemagne. Les voisins de l'Est étaient des inspireurs et des modèles et « nos livres et nos journaux célébraient avec ravissement les méthodes de l'instituteur allemand. »⁴ Nous observons le même phénomène dans l'enseignement des Humanités anciennes. Avant-guerre de nombreux corpus de textes latins et grecs étaient édités par des maisons allemandes à qui les professeurs belges

¹ *Moniteur des Instituteurs Primaires, Echos et Nouvelles*, 15 février 1923, p.171-172.

² *Moniteur des Instituteurs Primaires*, Le martyr des écoliers en Pologne, 16 octobre 1919, p.20-21.

³ *Idem*, p.21.

⁴ L.J.H., *Une nation sera ce que l'école la fera*, dans *Moniteur des Instituteurs Primaires*, 16 octobre 1919, p.17

reconnaissaient une grande qualité philologique. Voilà ce qu'écrit directement après la guerre, J. Hombert, chargé de faire la publicité d'un corpus de textes latins dans l'*Athénée* :

« Nous croyons faire œuvre utile en signalant à nos collègues, chargés de l'enseignement des Humanités anciennes, le « Corpus scriptorum latinorum » publié par la maison Paravia sous la direction du distingué philologue C. Pascal. Ces éditions, dont le texte latin a été établi avec soin, sont suivies de notes critiques comme les éditions allemandes qu'ont eues entre les mains tant de générations de jeunes Belges. Elles ont sur ces dernières une grande supériorité : le texte est plus clair, plus aisé à lire, et cependant le prix n'en est pas aussi élevé que celui de la plupart des ouvrages classiques analogues. Nous avons donc à notre disposition le moyen d'écarter définitivement de nos athénées et collèges, en même temps que de notre enseignement supérieur, les auteurs latins édités par les Teubner, Weidmann et autres Boches (souligné par nous). (...) Nous émettons le vœu que la même maison entreprenne bientôt également la publication d'un Corpus scriptorum graecorum. »¹

Nous avons aussi trouvé dans l'*Athénée* cet article d'Henri Glaesener intitulé « Logique et Justice allemandes ».² Henri Glaesener y déclare que, si l'affirmation – voulant que pour bien juger les Allemands il faut dresser une cloison étanche entre l'élément militaire et l'élément intellectuel – est un peu simpliste, elle possède cependant une part de vérité. C'est pourquoi, il se déclare incapable de citer un quelconque artiste ou penseur « prussien » :

« Seulement ce qu'il importe de souligner ici, c'est que la Prusse, terre classique de l'encasernement et du despotisme armé, se trouve presque tout à fait (souligné par nous) dépourvue d'artistes et de penseurs. Pour ma part, je serais embarrassé d'en citer ; je ne me souviens en ce moment que de Kant qui, par une anomalie piquante, a vu le jour à Königsberg. Quant aux disciples de la Muse, aucune grande et géniale figure n'émerge de cette obscurité. Les Goethe, les Wieland, les Klopstock, les Haydn, les Mozart, les Wagner ne sont pas des Prussiens, tant s'en faut. La patrie de Bismarck n'a donc pas à se prévaloir des célébrités intellectuelles qu'elle a produites. »³

Ces articles parmi les plus virulents sont bien sûr parus dans l'immédiat après-guerre et le ton s'adoucit progressivement au fil du temps. Quoi qu'il en soit, la caractéristique essentielle de ceux-ci réside dans le fait qu'ils ne s'en prennent pas tellement à un homme (le Kaiser) ou encore à un type d'hommes (les soldats allemands) mais à l'ensemble d'un peuple et à sa « Kultur ». Les auteurs des articles attaquent l'« Allemand », défini comme un grand roux mal dégrossi, à l'esprit obtus, dépourvu de la finesse propre à la culture Latine, une brute germanique. Lors d'un discours au troisième Congrès international de l'enseignement

¹ L'*Athénée*, organe officiel des Athénées royaux, Lycées et Collèges communaux, 10 novembre 1919, 1^{er} année, n° 12, p.4 (bibliographie).

² L'*Athénée*, *Logique et Justice allemandes*, 1^{er} et 15 avril 1920, 2^e année, n° 7, p.4 et 1^{er} mai 1920, 2^e année, n° 8, p.4.

³ L'*Athénée*, *Logique et Justice allemandes*, 1^{er} et 15 avril 1920, 2^e année, n° 7, p.4.

secondaire à Paris en 1921, le président de la FEMO¹, M. Pecqueur, disait à propos de la bataille de la Marne qu'elle avait été le triomphe de la civilisation latine sur la civilisation germanique.² Ces articles sont donc profondément méchants et offensants car ils s'en prennent à tout un peuple et pas seulement à ses dirigeants. Au risque d'employer un concept inadéquat, mais au vu et au su des articles et des manuels consultés, nous affirmons pour notre part la présence d'un réel « racisme anti-allemand » dans l'enseignement belge de l'immédiat après-guerre.

A ces articles s'attaquant à la pédagogie et à la culture allemande il faut encore ajouter tout un folklore anti-allemand. Le *Moniteur des Instituteurs Primaires* publie en 1924 quelques chansons de Botrel directement issues de la propagande de guerre. La chanson par exemple du « petit-fusil de bois » (que nous avons retrouvée dans le recueil des refrains de guerre de Botrel publié en 1916 dans la collection des livres roses pour la jeunesse chez Larousse³ et également dans le recueil des chants de guerre de Botrel destinés aux soldats français⁴) se transforme en une récitation à l'usage des élèves ! Les élèves y apprendront comment un jeune alsacien de la région de Romagny, tenant dans ses mains un fusil de bois et faisant mine de tirer sur un allemand, a été tué sauvagement par la brute teutonne :

« (...) *Il tombe le pauvre gosse,
Il appelle sa maman :
On l'achève à coups de crosse !!!
« Gloire au Kaizer allemand !
Hoch ! Gott mitt uns ! Gloire! Gloire! »
Wolff annoncera demain
Cette première victoire
Du vaillant peuple germain ! (...)
Et si ton corps, petit brave,
Peut se retrouver encore,
Je demande que l'on grave
Sur la tombe en lettres d'or :
Ci-gît l'enfant qui, naguère,
Mit l'Allemagne aux abois
En partant en guerre,
Avec un fusil de bois ! »⁵*

¹ Fédération de l'enseignement moyen officiel du degré supérieur de Belgique.

² *L'Athénée, Compte-rendu du 3^e Congrès de l'Enseignement secondaire (Paris)*, 1^{er} et 15 mai 1921, 3^e année, n° 7, p.10.

³ BOTREL (Théodore), *Les refrains de guerre de Botrel*.- Paris, Lausanne, 1916, ill. (Larousse : Les livres roses pour la jeunesse, n° 202), p.22-23. Ce recueil de chansons est également un livre à colorier. Nous reproduisons, le texte intégral de la chanson et les dessins à colorier, en annexe n° 9.

⁴ BOTREL (Théodore), *Les Chants de guerre de Botrel*.- Paris, Maison de la Bonne Chanson, s.d., p.10.

⁵ *Moniteur des Instituteurs Primaires, Récitations*, 27 mars 1924, p.218-220.

Dans la même veine, nous trouvons aussi dans les pages du *Moniteur des Instituteurs Primaires*, la « leçon du vieux mur ». Il s'agit pour l'instituteur de mener ses élèves auprès d'un vieux mur de la commune et de leur expliquer tout ce que ce vieux mur a déjà vécu. Le début de la leçon parle évidemment de l'époque où le vieux mur a été construit et rappelle l'histoire de la commune. Cet exercice donne aussi l'occasion d'étudier la faune et la flore qui se sont ménagé un habitat dans les lézardes du vieux mur. De cette explication bucolique l'instituteur doit arriver alors au moment le plus grave de la leçon :

« Un jour – ah ! ce fut un moment pénible de sa longue existence – le Vieux mur vit arriver sur le sol patrial les hordes barbares du Kaiser. Et ses oreilles résonnèrent à jamais de leurs cris. De leurs exploits meurtriers, son âme reste encore bouleversée. Et sur sa face impassible et décolorée, le passant voit encore, telles qu'elles giclèrent de la rage du combat, les éclaboussures de larges gouttes de sang. Depuis ce jour, le Vieux mur est teinté de sang, - du précieux sang des nôtres. »¹

A mesure que la menace de guerre se précisera, nous retrouverons après l'intermède de 1925 – 1932, des articles de mise en garde face au danger allemand. Les articles sont moins profondément anti-allemands mais vont plutôt dans le sens d'un avertissement : « Attention, ils vont revenir... ». Au détour d'une page de la *Revue Belge de Pédagogie*, nous apprenons par exemple en 1933 que le ministre de l'Instruction publique du Mecklenburg-Schwerin a introduit dans le programme de l'Institut pédagogique de Rostock des cours d'école militaire :

« Le chef de la police exerce les futurs instituteurs aux marches à corps, à la lecture de cartes militaires, à l'évaluation des distances, au tir au fusil, au lancement des grenades. Ainsi se prépare la revanche. »²

La bibliographie des revues pédagogiques est également un bon indicateur. La série des ouvrages de A. Jacoby est particulièrement prisée. En février 1935, la *Revue Belge de Pédagogie* conseille la lecture de : « Ouvrez le ban ! ».³ En mars-avril 1937, *l'Athénée* conseille un autre de ses ouvrages : « Saluez ! ».⁴ En juillet 1938, la *Revue Belge de Pédagogie* conseille toujours du même auteur son livre : « Au drapeau ! ».⁵ Ces trois ouvrages sont un inventaire de tous les faits héroïques des belges qui sont méconnus et en

¹ *Moniteur des Instituteurs Primaires*, Style impressionniste.- Styles sensationniste et style créateur ou La leçon du Vieux mur, 14 février 1924, p.163-164.

² *Revue Belge de Pédagogie*, *Propos divers, formation militaire à l'école normale*, janvier 1933, p.311.

³ JACOBY (A.), *Ouvrez le BAN !*.- Bruxelles, Editions de la Belgique, 1935, dans *Revue Belge de Pédagogie*, *Bibliographie*, février 1935, p.323-324.

⁴ JACOBY (A.), *Saluez !* – Bruxelles, Les Editions de Belgique, 202 p. dans *l'Athénée*, *Bibliographie*, mars-avril 1937, p.226.

⁵ JACOBY (A.), *Au drapeau* (Préf. De C. Melloy).- Courtrai, Ed. Jos Vermaut, dans *Revue Belge de Pédagogie*, *Bibliographie*, juillet 1938, p.629-630.

contrepartie des méfaits des allemands en 14 – 18. L'« antigermanisme » des livres de Jacoby dépasse l'inimaginable mais il est fort utile pour rappeler au personnel enseignant de se tenir sur ses gardes :

« *L'ouvrage du commandant Jacoby, ressuscite tous les héros d'hier afin qu'ils vivent encore un peu leurs exploits en marge de l'égoïsme et de la veulerie d'aujourd'hui. Ceux-là dont il retrace la voix sanglante, puissent-ils dicter à notre jeunesse l'attitude simple et grande qui doit être la sienne en face des dangers toujours actuels de la Patrie.* »¹

Nous trouvons aussi des ouvrages comme ceux de Paul Werrie², de Fernand Desonay³ ou de sa femme Jeanne Cappe⁴ vantant les exploits du Roi Albert, de Léopold II et du Cardinal Mercier au cours de la guerre 14 – 18. Leur noblesse de cœur contrastant évidemment avec la barbarie allemande. Ils sont publiés au cours de la même période et conseillés par les revues pédagogiques. Tout cela contribue à donner des Allemands une image mythique de « Prussiens assoiffés de sang », de plus en plus ancrée dans la mentalité collective de la population belge.

8) Le dépassement du problème communautaire : la chasse à toute forme de propagande et la promotion de l'unité face aux dangers futurs.⁵

Quoique plus discrète, cette thématique transparaît néanmoins en filigrane à plusieurs reprises dans la législation et les revues. Les circulaires ministérielles donnent des directives spéciales aux instituteurs pour insuffler aux élèves le souci de l'unité de la Belgique dans l'esprit de la maxime d'Antoine Clesse : « Flamands, Wallons ne sont que des prénoms, Belge est notre nom de famille ! » La guerre 14 – 18 a évidemment un rôle très important à jouer dans ce sens. Passant sous silence les problèmes du mouvement frontiste, les revues pédagogiques insistent sur le fait que le premier conflit mondial a prouvé l'union des belges

¹ *Revue Belge de Pédagogie, Bibliographie*, février 1935, p.324.

² WERRIE (Paul), *La Légende d'Albert 1er, Roi des Belges*. Préface du Lieutenant Général Pontus. Dessins de Hergé.- Paris-Tournai, Casterman, 1934 (recommandé par *l'Athénée, Bibliographie*, septembre-octobre 1934, p.278-279). Pour l'anecdote, Paul Werrie, auteur de cet ouvrage ultra-patriote sur le Roi Albert, fut par la suite rédacteur au journal d'extrême droite *Cassandra* et pendant la guerre, au *Nouveau Journal* soupçonné après-guerre d'avoir reçu des subventions de la part de l'occupant. Voir GERARD-LIBOIS (J.) et GOTOVITCH (José), *L'an 40, la Belgique occupée*. Cinquième tirage.- Bruxelles, CRISP, 1971, p.315-318.

³ DESONAY (F.), *Léopold II, Ce Géant*. Illustrations de Pierre Devos.- Paris-Tournai, Casterman, (s.d.)

⁴ CAPPE (Jeanne), *Le Très Grand Cardinal*. (Collection Jeunesse et Patrie).- Casterman, Tournai, 194 p., illustré et cartonné, dans *Revue Belge de Pédagogie, Bibliographie*, novembre 1938, p.162.

⁵ Ce thème pourrait à lui seul être traité dans un autre travail. Il faudrait d'ailleurs pour compléter une telle étude consulter des revues pédagogiques flamandes, ce que nous n'avons pas fait.

dans un même combat. C'est ce thème de l'union nécessaire face aux dangers potentiels (jamais totalement disparus durant l'entre-deux-guerres) qui sera le plus régulièrement utilisé.

Rappelons d'abord au niveau linguistique, les pressions de la part du mouvement flamand pour la « flamandisation » totale du réseau éducatif situé au nord de la frontière linguistique. Lors de l'élaboration de la loi sur l'obligation scolaire (19 mai 1914), le mouvement flamand tente de faire prévaloir le principe de la territorialité sur celui de la personnalité. Mais le législateur consacre le système existant en permettant aux écoles de créer des classes en fonction de la langue usuelle des enfants. Le mouvement flamand exprime alors ses craintes face à la possible prééminence, dans certaines communes, des « fansquillons », ce qui générerait la création de nouvelles classes françaises.¹ Dans les années vingt, par crainte de voir le bilinguisme étendu à la partie wallonne du pays, le P.O.B. et certains libéraux wallingants consentent de plus à plus à l'idée d'unilinguisme régional. La loi du 5 avril 1930 « flamandise » complètement l'université de Gand. La loi du 14 juillet 1932 consacre quant à elle, le principe selon lequel la langue usuelle est celle de la région. Le néerlandais est désormais la seule langue véhiculaire dans les écoles officielles et subsidiées de Flandres. Le français occupe les mêmes positions en Wallonie. Les revendications linguistiques du mouvement flamand étant satisfaites pour l'enseignement primaire et secondaire, il reportera désormais ses rancœurs sur l'enseignement universitaire (affaire de Louvain après la guerre).²

Au niveau législatif, la plupart des circulaires que nous avons trouvées ne désignent pas spécifiquement le mouvement flamand. Elles se bornent à interdire toute propagande politique dans les écoles ou du moins, toute propagande dont « l'objet final n'est pas l'éducation des enfants ». Ces circulaires visent en réalité essentiellement la propagande séparatiste que pourrait exercer le mouvement flamand mais également la propagande internationaliste ou bolchéviste de certains instituteurs d'extrême gauche. Par la circulaire du 13 février 1896 rédigée en application de la circulaire générale du 25 juin 1884, le ministre Schollaert³ rappelait aux instituteurs qu'ils devaient s'abstenir d'intervenir activement dans les affaires politiques. « En raison des circonstances nouvelles engendrées par la guerre » la circulaire du 25 février 1920 du ministre Jules Destrée désire réviser le sens des directives

¹ WYNANTS (Paul) et PARET (Martine), *Ecoles et clivages aux XIXe et XXe siècles*, dans GROOTAERS (Dominique) (dir.), *Histoire de l'enseignement en Belgique*.- Bruxelles, CRISP, 1998, p.77.

² *Idem*, p.78-81.

³ Ministre de l'Intérieur du 25 mai 1895 jusqu'au 31 juillet 1899 dans les Gouvernements catholiques J. de Burlet, P. de Smet de Naeyer et J. Vandenpeereboom. Jusqu'en 1907, il n'existait pas de Ministère des Sciences et des Arts et l'enseignement primaire était rattaché à l'Intérieur.

antérieures et « concevoir les droits des instituteurs d'une façon plus large ».¹ En 1884 la circulaire générale avait déjà précisé le droit des instituteurs de voter « selon leurs convictions » et en dehors de toute pression. La circulaire de Jules Destrée autorise désormais explicitement les instituteurs à faire partie d'une association politique, à s'abonner au journal politique de leur choix ou à s'inscrire dans un parti. Mais ils ne peuvent utiliser ce droit qu'avec mesure et prudence « de façon à ne diminuer en rien la confiance que doivent avoir en eux les parents des enfants qui leur sont confiés ».² C'est pourquoi :

« (...) non seulement l'instituteur qui transformerait l'école en un centre de propagande politique ou profiterait des réunions scolaires pour proposer aux élèves des suggestions politiques ou leur distribuer des publications de parti, manquerait gravement à ses devoirs, mais l'instituteur, qui, même en dehors de l'école, heurterait violemment les sentiments des pères de famille, compromettrait son prestige et affaiblirait le respect que les parents doivent conserver à l'éducateur de leurs enfants. »³

Cette question de la propagande politique est évidemment cruciale aux yeux des parlementaires et, malgré la circulaire du 25 février 1920, les craintes de ces derniers ne sont pas écartées. Une question au ministre des Sciences et des Arts le 13 mars 1923 révèle cette préoccupation bien réelle. Le député demande au ministre si l'inspection de l'Etat a relevé des cas où les membres du corps enseignant se seraient livrés en classe, à des attaques contre les partis politiques. La réponse du Ministre P. Nolf⁴ est affirmative mais se veut rassurante :

« L'administration de l'enseignement primaire est intervenue à diverses reprises, vis-à-vis de certains membres qui s'étaient livrés à de la propagande politique. Chaque fois, les sanctions nécessaires ont été appliquées aux agents reconnus coupables. »⁵

A de nombreuses reprises au cours de l'entre-deux-guerres, les différents ministres de l'instruction publique vont rappeler les directives contenues dans la circulaire ministérielle du 25 février 1920. Ces rappels ne sont évidemment pas dus au hasard. Si le ministre prend la peine de confirmer les positions du Gouvernement, c'est qu'on lui a rapporté les agissements de certains instituteurs. Le ministre Vauthier⁶ justifie ainsi sa circulaire du 7 février 1928 par une interpellation qui lui a été adressée à la Chambre concernant « la présence dans

¹ *Bulletin du Ministère des Sciences et des Arts*, circulaire ministérielle du 25 février 1920, II (Circulaires et dépêches), p.28-29.

² *Ibidem*.

³ *Idem*, p.29.

⁴ Ministre libéral des Sciences et des Arts du 8 novembre 1922 au 5 avril 1925, dans le gouvernement catholique-libéral G. Theunis.

⁵ *Moniteur des Instituteurs Primaires, Chambres législatives, Questions et réponses*, 10 mai 1923, p.271.

⁶ Ministre des Sciences et des Arts du 22 novembre 1927 au 18 mai 1931 dans le deuxième gouvernement catholique-libéral-socialiste H. Jaspar.

l'enseignement officiel de nombreux instituteurs et professeurs bolchévistes ». Le Ministre Vauthier profite de cette interpellation pour à nouveau rappeler « quels principes régiront l'attitude du gouvernement en cette matière. »¹ Le ministre cite mot pour mot les termes de la circulaire de Jules Destrée de 1920 qui sont, selon lui, « la sagesse même. »² Cependant, il va plus loin en déclarant qu'il ne suffit pas de ne pas faire de propagande politique à l'école, il faut aussi inculquer à l'élève les préceptes de la morale, le sentiment du devoir, l'amour de la patrie, le respect des institutions nationales et l'attachement aux libertés constitutionnelles. Il met donc en exergue l'article 21 de la loi organique qui « ne condamne pas seulement le semeur de germes malsains, l'empoisonneur dont l'esprit ou la parole s'attaquerait à nos institutions, à nos libertés et à la patrie même ; il disqualifie encore celui qui, déloyalement, par une prétérition calculée, faillirait à une partie essentielle de sa tâche : l'éducation civique. »³ En rappelant les termes de la circulaire de Jules Destrée, le ministre Vauthier insiste sur la discrétion politique de l'instituteur en dehors de l'école. Il désigne particulièrement deux types de propagande politique condamnable : le séparatisme et l'internationalisme :

« Mais l'instituteur qui, publiquement, par la parole ou par la presse, décrierait nos institutions, proclamerait ses sympathies pour des doctrines et des méthodes qui seraient la négation et l'antithèse de l'ordre moral et social que nous avons adopté ; celui qui se ferait l'apologiste des entreprises de violence et l'apôtre d'un internationalisme destructif de l'idée de nation ou d'un séparatisme incompatible avec l'existence de la patrie ; celui, enfin, qui par ses écrits ou par ses discours, blesserait les sentiments les plus respectables des parents qui lui confient leurs enfants, celui-là ne pourrait demeurer à la fois le propagandiste de ses convictions et le serviteur de l'Etat : il aurait à choisir. »⁴

Le 16 août 1930 le Ministre Vauthier réitère à nouveau ses avertissements, en précisant bien sûr que ce n'est pas la liberté d'opinion de l'enseignant qui est en cause mais son rôle d'éducateur et d'agent de l'Etat.⁵ Le ministre Vauthier n'explique pas les raisons de ce rappel. Nous avons cependant trouvé un commentaire de cette circulaire dans *l'Etincelle*. Le journal des instituteurs socialistes définit la circulaire ministérielle comme étant « Un avertissement aux Instituteurs Activistes. »⁶ *L'Etincelle* se fait d'abord l'écho des

¹ *Bulletin du Ministère des Sciences et des Arts*, circulaire ministérielle du 7 février 1928, II (Circulaires et dépêches), p.13-15.

² *Idem*, p.14.

³ *Ibidem*.

⁴ *Idem*, p.15.

⁵ *Bulletin du Ministère des Sciences et des Arts*, circulaire ministérielle du 16 août 1930, II (Circulaires et dépêches), p.46.

⁶ *L'Etincelle, Une nouvelle circulaire sur la liberté d'opinion. Un avertissement aux Instituteurs Activistes*, 10 octobre 1930, p.1, col.3 et 4.

commentaires donnés par M. Cnudde, président de la Fédération générale des Instituteurs belges (Fédération de tendance libérale). M. Cnudde applaudit au rappel du ministre Vauthier mais estime que la circulaire a un caractère trop limitatif. Il en profite pour assortir ses commentaires de considérations très anti-cléricales. Il ne comprend pas que la circulaire ne s'adresse qu'aux administrations communales et aux instituteurs communaux alors que c'est surtout dans les écoles primaires libres du pays flamand que l'on trouve des instituteurs séparatistes. Il engage toute la Fédération générale des Instituteurs belges à une guerre scolaire contre « l'école libre anti-belge », contre ces instituteurs flamands du réseau libre, contre ces « sans patrie qui transforment leur école en un centre de propagande séparatiste », contre ces écoles où l'enseignement de notre chant national n'existe plus et d'où le mot même de « Belgique » est banni.¹ La réaction de *l'Étincelle* est bien sûr plus mitigée face à une telle circulaire car de telles mesures ne touchent pas seulement les instituteurs activistes mais aussi les instituteurs socialistes. Et si cette fois-ci, ce sont les instituteurs activistes qui sont visés, ce pourrait bien-être prochainement le tour des ses propres abonnés :

*« Les instituteurs communistes (en existe-t-il encore ?) ont été de la première charrette. Ensuite, les socialistes ont subi un furieux assaut. Maintenant voilà le tour des instituteurs activistes. Nous ne nous réjouissons pas de voir brûler le toit du voisin. Que M. Cnudde prenne garde, les instituteurs libéraux pourraient suivre (...) »*²

Le 12 janvier 1933 c'est au tour de Maurice Lippens de renouveler les recommandations de ses prédécesseurs car « des manquements ayant exigé des sanctions ont été constatés à l'occasion des dernières élections ».³ Nous rappelons que les élections de 1932 s'étaient opérées sur fond de querelle entre l'enseignement libre et l'enseignement officiel : les libéraux et les socialistes se déclarant hostiles à toute forme de subside de l'enseignement libre par l'Etat. Cette circulaire vise sans doute aussi ces querelles survenues entre cléricaux et anticléricaux. Le ministre rappelle que, même si la préhension du Gouvernement sur les écoles subsidiées est moindre, il possède quand même « par le jeu des subventions qu'il commande, (...) le moyen d'exiger qu'elles observent une discipline conforme aux intérêts généraux de la nation qui les soutient. »⁴ Cette précision est importante car la Flandre, terre catholique, possède une beaucoup plus grande proportion

¹ *Idem.*

² *L'Étincelle, Une nouvelle circulaire sur la liberté d'opinion. Un avertissement aux Instituteurs Activistes*, 10 octobre 1930, p.1, col.3 et 4.

³ *Bulletin du Ministère de l'Instruction publique*, circulaire ministérielle du 12 janvier 1933, II (Circulaires et dépêches), p.1-2.

⁴ *Ibidem.*

d'établissements subsidiés que la Wallonie. Ce genre de rappel peut toujours être utile en cas de propagande flamingante. Maurice Lippens, dont on connaît l'ardent patriotisme, souligne également par la circulaire du 10 novembre 1933 les mesures encourues par les agents de l'Etat « coupables d'agissements révolutionnaires ou anti-nationaux », qui « en violation de leur serment » sont affiliés « à un groupement ennemi de l'Etat », participent « à une action visant à la destruction de l'Etat », ou font profession « d'opinions tendant au même but ».¹

Si dans les circulaires citées précédemment, le mouvement séparatiste est évoqué de façon très générale, il l'est plus concrètement dans la circulaire ministérielle du ministre Lippens du 17 novembre 1933 qui interdit la distribution et l'emploi, dans les établissements d'enseignement moyen de l'Etat, de l'agenda de poche que publient annuellement les éditions du « Blauwvoet » (« Algemeen Katholiek Vlaamsch Studentenverbond », Louvain).² Il semble que cette interdiction ne soit pas totalement respectée puisque le ministre O. Dierckx³ renvoie le 5 décembre 1938 un nouvel avertissement aux bureaux administratifs et aux chefs des établissements d'enseignement moyen de l'Etat⁴ mais également aux inspecteurs principaux de l'enseignement primaire.⁵ Dans l'enseignement primaire, la distribution et l'emploi « de toutes les publications qui ne respectent pas nos institutions nationales ou qui seraient de nature à froisser les convictions et les sentiments des familles » avaient déjà été interdits sous le ministre Lippens par la circulaire du 20 novembre 1933.⁶ Dans la circulaire du 5 décembre 1938 adressée à l'enseignement primaire, le ministre Dierckx justifie ce rappel par le fait que, malgré la défense formelle qui en a été faite par son prédécesseur, « l'agenda édité chaque année par le « Blauwvoet » de Louvain serait encore répandu dans certaines écoles. »⁷

¹ *Bulletin du Ministère de l'Instruction publique*, circulaire ministérielle du 10 novembre 1933, II (Circulaires et dépêches), p.76-77.

² Nous n'avons pas trouvé la circulaire dans le *Bulletin du Ministère de l'Instruction publique* de 1933 mais nous nous basons sur la circulaire ministérielle du 5 décembre 1938 qui la mentionne : *Bulletin du Ministère de l'Instruction Publique*, circulaire ministérielle du 5 décembre 1938, II (Circulaires et dépêches), p. 61.

³ Ministre libéral de l'Instruction publique du 15 mai 1938 au 9 février 1939 dans le Gouvernement catholique-libéral-socialiste P. H. Spaak.

⁴ *Bulletin du Ministère de l'Instruction publique*, circulaire ministérielle du 5 décembre 1938, II (Circulaires et dépêches), p. 61.

⁵ *Bulletin du Ministère de l'Instruction publique*, circulaire ministérielle du 5 décembre 1938, II (Circulaires et dépêches), p. 63.

⁶ Nous n'avons pas trouvé la circulaire dans le *Bulletin du Ministère de l'Instruction publique* de 1933 mais nous nous basons sur la circulaire ministérielle du 5 décembre 1938 qui la mentionne : *Bulletin du Ministère de l'Instruction publique*, circulaire ministérielle du 5 décembre 1938, II (Circulaires et dépêches), p. 63.

⁷ *Bulletin du Ministère de l'Instruction publique*, circulaire ministérielle du 5 décembre 1938, II (Circulaires et dépêches), p. 63.

Cette question de la concorde nécessaire entre les différentes communautés du pays, revêt toute son acuité à la veille du second conflit mondial. Il est important que la querelle linguistique ayant gagné l'armée dans les tranchées de 14 – 18, ne se reproduise pas en cas de nouvelle guerre. C'est pourquoi, dans sa circulaire du 15 décembre 1939, le ministre Jules Duesberg évoquant les nécessités de l'éducation civique « en ces jours d'anxiété », rappelle aussi que :

« L'heure est exceptionnellement propice pour prendre conscience de ce que la patrie est pour nous ; c'est le moment de mettre en lumière les liens étroits qui rendent solidaires nos diverses classes sociales ainsi que nos deux communautés linguistiques, si soucieuses de garder intactes leur personnalité » (souligné par nous). »¹

Le « Catéchisme civique » de Charles du Bus de Warnaffe, publié en 1939 dans *L'Enseignement catholique*, témoigne lui aussi de l'inquiétude que fait peser sur le pays le communautarisme flamand. Le chapitre III consacré aux concepts de « patrie », « nation », « Etat », comporte plusieurs questions sur la problématique des communautés :

*« La communauté populaire historique, chez nous, est nationale belge. En d'autres termes, notre « communauté populaire » est belge (...). L'histoire de Belgique est l'histoire de cette communauté à fondement essentiellement catholique. Question 13 : Mais ne parle-t-on pas de « communautés populaires flamande et wallonne ? Réponse : Oui, et ce pourrait être un danger pour l'avenir. Question 14 : Pourquoi ? Réponse : Parce que la notion la plus récente de communauté populaire n'est autre que la théorie nazie de la « Volksgemeinschaft » à base racique. Il n'est pas rare d'entendre les nationalistes flamands employer indifféremment comme synonymes les termes « communauté populaire flamande » et « nation flamande ». Cette terminologie peut prêter à des équivoques à tout le moins inutiles. Question 15 : Quel péril y voyez-vous ? Réponse : Celui-ci : c'est qu'en accentuant ce qui est avant tout populaire et national du point de vue flamand, on semble placer au second plan – si non omettre complètement – la communauté belge et ce qui est national belge. Or la communauté, la nationalité belges, sont des réalités primordiales, historiques et vitales. »*²

Le frontisme de la guerre 14 – 18 n'est jamais évoqué en tant que tel dans les revues de pédagogie, une manière comme une autre d'en limiter l'aura. Cependant, les réflexions magnifiant la nécessaire unité du pays révèlent parfois au détour d'une phrase les inquiétudes que le séparatisme engendre. Ainsi, dans son article sur la « contribution de l'école à l'œuvre de la restauration nationale », S.M. Barré souligne l'importance de l'histoire de Belgique qui doit :

¹ *Bulletin du Ministère de l'Instruction Publique*, circulaire ministérielle du 15 décembre 1939, II (Circulaires et dépêches), p.109-110.

² DU BUS de WARNAFFE (Charles), *Catéchisme civique*, dans *L'Enseignement catholique*, n° 4, juillet-août 1939, p. 12-13.

« (...) montrer comment, sous l'action des mêmes influences et de la même activité sociale, les deux rameaux de races différentes se sont si bien noués et attachés l'un à l'autre qu'il est devenu impossible de les séparer. Flamands, Wallons ne sont que des prénoms ; Belge est notre nom de famille. Combien les commentaires de cet aphorisme seront de nature à fortifier le sentiment de notre unité nationale, à combattre les velléités d'antagonisme que cherchent à susciter quelques exaltés (souligné par nous) »¹

L'année 1930 est l'occasion rêvée de juguler au maximum les antagonismes communautaires. Le monde de l'enseignement l'a bien compris. Les conférences pédagogiques dans l'enseignement primaire sont consacrées cette année-là au thème de « L'Unité belge. » Juste avant d'expliquer aux instituteurs comment décorer leurs écoles à l'occasion du Centenaire, le *Moniteur des Instituteurs Primaires* consacre, dans son numéro du 6 mars 1930, un petit dossier sur ce thème crucial à ses yeux.² Ces quelques pages sont divisées en deux parties : la première est un commentaire de notre histoire nationale et la seconde un commentaire de notre devise nationale : « L'Union fait la force ». Le commentaire sur notre histoire nationale a un seul objectif ; justifier le caractère unitaire des deux communautés linguistiques :

« D'abord, les races originelles se sont mêlées et fondues par une séculaire cohabitation. Leurs qualités et défauts respectifs se sont mélangés et compénétrés pour donner naissance à notre esprit national qui se caractérise par la vaillance. (...) Au cours des siècles évanouis, Wallons et Flamands, ont mêlé avec enthousiasme, leurs rangs épais d'hommes d'armes, dans d'épiques corps à corps, pour la défaite d'un ennemi commun. Ensemble, ils luttèrent contre les légionnaires lancés par Jules César à la conquête de la Gaule-Belgique. Ensemble, sous les bannières du duc de Bouillon et du comte de Flandre, ils s'en furent combattre l'Infidèle. A la bataille des Eperons d'or, les compagnies de communiers flamands étaient fraternellement secondées par des bandes de wallons du comté de Namur. En 1830, ce furent des volontaires en sarrau bleu, venus de tous les coins du pays qui, dans un unanime élan, se liguèrent pour secouer le joug de l'étranger. Plus près de nous, ce furent tous les fils solides de Flandre et de Wallonie qui opposèrent aux chocs des massives cohortes du Kaiser, l'infranchissable barrière de leurs jeunes corps tout palpitants d'héroïsme. Depuis Liège jusqu'à la Mer, il n'est pas une parcelle du sol belge qui n'ait été fécondée par un flot clair du plus riche de leur sang. »³

L'article n'éluide pas cette fois-ci l'existence des velléités de scission, mais son auteur rejette la faute du sentiment séparatiste sur l'occupation allemande. Selon lui il s'agit d'un « virus injecté sournoisement, goutte à goutte pendant l'occupation par ceux-là qui ont si bien

¹ BARRE (S.M.), *Contribution de l'école à l'œuvre de la restauration nationale...*, op.cit., p. 234-235.

² *Moniteur des Instituteurs Primaires, Histoire : Quelques considérations.- Sur l'unité belge - Notre Devise nationale : L'Union fait la force*, 6 mars 1930, p.225-231.

³ *Moniteur des Instituteurs Primaire, Histoire : Quelques considérations.- Sur l'unité belge*, 6 mars 1930, p.225-226.

compris que diviser c'est régner. » Et l'auteur de conclure, qu'en cette année jubilaire, il est vital que tous les éducateurs de Belgique répètent souvent « à tous les petits gars des écoles de Belgique, la fière devise à laquelle nous sommes redevables de notre indépendance. »¹ Cette conclusion est une remarquable transition vers un autre article que le *Moniteur des Instituteurs Primaires* consacre à l'unité belge, ce dernier exaltant notre devise nationale à l'aide d'exemples naïfs :

« *Travailleurs !... Songez à la lourde charrette arrêtée dans la bourbe des ornières et qu'un cheval épuisé ne réussit plus à ébranler. Quelques passants, des ouvriers, des écoliers viendront à la rescousse et bientôt délivrée, la voiture roulera encore sur le pavé de la route.* »²

Ces exemples naïfs sont assortis d'exemples historiques. Le plus intéressant pour nous est l'exemple historique de la guerre 14 – 18. Il est difficile de parler après guerre de l'union des Flamands et des Wallons sur le front tant la polémique sur leur pourcentage respectif fait rage. En effet, la tour de l'Yser a été dressée en l'hommage des soldats flamands morts majoritairement sur le front et les chiffres des historiens flamingants vont jusqu'à prétendre que plus de 90 % des soldats belges du front étaient Flamands. C'est sans doute la raison pour laquelle l'exemple invoqué par l'auteur de l'article met l'accent sur une autre union qui a marqué le conflit : l'union des armées alliées sous l'unique commandement du Maréchal Foch lors de l'offensive finale. Cet exemple est censé aider l'élève à comprendre que cette union historique des armées alliées est parfaitement transposable à la société belge : « (...) car ce qui est vrai en histoire est vrai dans toute la vie de l'Humanité ! »³ Cet exemple d'union sous l'autorité suprême d'un Maréchal français n'est pas des mieux choisis. Heureusement que le *Moniteur des Instituteurs Primaires* s'adresse majoritairement aux instituteurs francophones.

La *Revue Belge de Pédagogie* et *L'Enseignement catholique* abondent généralement dans le même sens que le *Moniteur des Instituteurs Primaires*. Dans des modèles de « causeries patriotiques » destinées à être mises en pratique par les maîtres, les deux revues définissent ce qui unit les Belges. La seule différence avec l'enseignement officiel est d'ordre confessionnel :

« *Ce qui unit les Belges, c'est qu'ils ont tous le même sol ; c'est qu'ils ont lutté ensemble pour garder leur religion d'abord* (souligné par nous), *pour conquérir la*

¹ *Idem*, p.228-229.

² *Moniteur des Instituteurs Primaires, Notre Devise nationale : L'Union fait la force*, 6 mars 1930, p. 231.

³ *Ibidem*.

liberté ensuite ; c'est qu'ils possèdent une même histoire, qu'ils ont subi les mêmes épreuves, qu'ils ont enduré les mêmes patriotiques angoisses, qu'ils ont joui de la même prospérité, qu'ils ont bénéficié des mêmes lois. Aussi tous les Belges sont prêts à donner leur vie pour la patrie. »¹

La seule voix dissonante vient du journal des instituteurs socialistes *L'Étincelle*. Comme nous l'avons vu plus haut, en octobre 1930, *L'Étincelle* analyse d'un oeil torve la circulaire du 16 août 1930 du ministre Vauthier censée toucher essentiellement les activistes. La circulaire ministérielle n'est pas une bonne nouvelle pour le journal socialiste parce qu'il y voit les signes avant-coureurs de prochaines circulaires visant cette fois-ci des agents de l'Etat socialistes.²

9) La lutte contre l'instabilité sociale.

La crainte que des mouvements irrédentistes à connotation communautaire ou sociale ne déstabilisent l'unité nationale du pays à la veille du second conflit mondial est réelle. La phobie d'une guerre civile et d'une dissolution de « l'âme belge » transforme les velléités séparatistes des mouvements flamands et l'« internationalisme destructeur de l'idée de nation » prôné par d'éventuels instituteurs communistes en véritables bêtes noires de notre éducation nationale. L'enseignement doit être surveillé. Pour contrer le discours socialiste radical, la circulaire du ministre de l'Instruction publique Duesberg insiste justement sur la solidarité unissant les différentes classes sociales alors que le danger est à nos portes.³

Les peurs du Ministère de l'Instruction publique sont elles justifiées ? Les socialistes ne constituent pourtant plus à proprement parler des éléments dangereux pour la cause nationale. Ceux-ci n'ont-ils pas avant guerre, sous l'impulsion de personnages comme Jules Destrée ou Emile Vandervelde voté les budgets de guerre ? Vandervelde n'a-t-il pas au Congrès du Parti organisé en mars 1913 ouvertement remis en question la conception marxiste – selon laquelle le travailleur n'a pas de patrie – en disant que le Manifeste du Parti

¹ *Revue Belge de Pédagogie, Causeries patriotiques*, juillet 1934, p. 621.

² *L'Étincelle, Une nouvelle circulaire sur la liberté d'opinion. Un avertissement aux Instituteurs Activistes*, 10 octobre 1930, p.1, col.3 et 4.

³ *Bulletin du Ministère de l'Instruction publique*, circulaire ministérielle du 15 décembre 1939, II (Circulaires et dépêches), p.109-110.

communiste datait de 1848 et que les choses avaient changé ?¹ Le « hic » est que, au lendemain de la guerre, le P.O.B. a vu émerger hors de ses rangs un « vilain petit canard » : le Parti Communiste Belge (P.C.B.). Le P.C.B. regroupera en son sein des sympathisants puisés dans toutes les mouvances gênantes au suffixe en « -isme » : frontisme, flamingantisme, pacifisme, communisme. Il ne constituera jamais une réelle menace avant 40 – 45 pour l'Etat belge mais opérera néanmoins une percée inquiétante aux élections législatives de 1936 où il passera de 2, 8 % à 6 % et comptera pas moins de 8.500 membres.² Les élections de 1939 viendront par la suite remettre les pendules électorales à l'heure, cependant la présence d'éléments d'extrême gauche au sein de la société belge constitue pour l'« establishment » un aiguillon désagréable. Concernant les idées socialistes au sens large, tout le monde se rappelle des déclarations du Ministre Anseele qui ont fait chuter le Gouvernement d'union sacrée après la guerre. Il est légitime que l'on ne fasse pas totalement confiance à cette mouvance dans laquelle quelques exaltés adoptent comme emblème un soldat belge brisant son arme. Et d'ailleurs, peu importe le nombre, l'idée qu'une poignée d'instituteurs puissent adhérer à des conceptions pacifistes et internationalistes au lendemain de la victoire fait tache d'huile au sein d'un monde éducatif acquis à la cause patriotique.

Il faut ajouter à cela le fait que, depuis l'avant-guerre, une *Centrale du Personnel Enseignant Socialiste* existe et qu'elle possède sa tribune officielle : *l'Etincelle*. La Centrale compte, tous degrés d'enseignement confondus, 1.222 membres en 1919, 2.053 en 1920, 2.114 en 1921, 2.361 en 1922, 2.652 en 1924 et 2.963 en 1925.³ L'ascension du nombre de ses membres est plutôt significative. De plus, si les « tenants de l'ordre établi » appartenant au monde de l'enseignement s'attardent à lire ce que *l'Etincelle* propose au niveau pédagogique⁴, les positions du journal ne sont pas faites pour les rassurer, que du contraire :

« (...) Il ressort qu'une simple transformation des méthodes actuelles ne suffit pas, mais qu'une révolution profonde dans l'esprit et les bases même de l'enseignement s'impose. Cette révolution, à notre sens, n'est possible que si elle se transpose dans le

¹ VANSCHOENBEEK (GUY), *Socialisten : Gezellen zonder vaderland ? De Belgische Werkliedenpartij en haar verhouding tot het "vaderland België", 1885-1940.*, dans *Cahiers d'Histoire du Temps Présent*, n° 3, (consacré au Nationalisme), 1997, p.250-251.

² GOTOVITCH (José) et VAN DOORSLAER (Rudi), *Les Communistes et la Question Nationale, 1921-1945*, dans *Cahiers d'Histoire du Temps Présent*, n° 3, (consacré au Nationalisme), 1997, p.260-265.

³ JALLET (Martine), *Les fédérations nationales d'instituteurs en Belgique (1919-1925)*, UCL, mémoire de licence en Histoire, année académique 1984-1985, p.98.

⁴ Ce qui est le cas. En effet, le *Moniteur des Instituteurs Primaires* critique en 1920 la propagande antipatriotique faite par *l'Etincelle* contre le salut au drapeau.

domaine matériel, qui donnera une base nouvelle à la société elle-même, réglant les rapports économiques de ses membres d'après des normes nouvelles. »¹

Au point de vue législatif, nous renvoyons le lecteur au point n° 8 de ce chapitre, consacré au problème communautaire. Les circulaires interdisant la propagande politique sont valables tant pour les agitateurs socialistes que pour les instituteurs activistes flamands. Les premiers noyaux d'opposition à la participation du P.O.B. à l'effort de guerre étaient d'ailleurs nés en Flandre.² Conformément à l'esprit des différentes circulaires ministérielles sur la propagande politique à l'école, les autorités gouvernementales ne contestent pas la liberté d'opinion de l'enseignant socialiste en dehors de l'établissement scolaire. La circulaire du 25 février 1920 de Jules Destrée enjoint d'ailleurs les syndicats constitués à dialoguer directement avec le Ministère des Sciences et des Arts :

« Je ne verrai, pour ma part, aucun inconvénient à recevoir les délégués de ces syndicats, à correspondre directement avec eux, persuadé qu'ils s'apercevront immédiatement que leur autorité ne pourra que gagner à n'appuyer que des plaintes reconnues fondées ou des solutions sérieusement étudiées. »³

Par contre, au sein des murs de l'école, la loi se veut inflexible et l'enseignant y est étroitement limité. *Le Moniteur des Instituteurs Primaires*, face aux agitations sociales qui secouent la Belgique après la guerre, appelle à la concorde civile en Belgique. Il est partisan de la paix intérieure, seule capable de ramener la prospérité économique et la restauration nationale :

« (...) Ce qui trouble la paix à l'intérieur, c'est l'agitation, la lutte des classes, la discorde, la guerre civile. Or dans un pays, livré à ces désordres, les éléments de prospérité matérielle disparaissent ; l'instruction populaire est négligée et l'on voit s'évanouir le goût pour les jouissances artistiques et littéraires. Nous pouvons donc conclure que la paix à l'intérieur du pays est la condition essentielle du bonheur et de la prospérité d'un peuple. »⁴

¹ JALLET (Martine), *Les fédérations nationales d'instituteurs en Belgique (1919-1925)...*, op.cit., p.111-112 d'après *l'Étincelle*, 8 novembre 1923, p.42.

² Ils dénonçaient la collaboration de la classe des dirigeants socialistes et leur politique de guerre, nationaliste belge et anti-flamande. Le pacifisme et l'internationalisme deviennent le credo de ces courants tels : la *Socialistische Jonge Wacht* (SJW), la *Vlaamse Sociaaldemokratische Arbeidersgemeenschap* ou encore le *Vredesgroep van de BWP*. Voir GOTOVITCH (José) et VAN DOORSLAER (Rudi), *Les Communistes et la Question Nationale, 1921-1945*, dans *Cahiers d'Histoire du Temps Présent*, n° 3, (consacré au Nationalisme), 1997, p.258.

³ *Bulletin du Ministère des Sciences et des Arts*, circulaire ministérielle du 25 février 1920, II (Circulaires et dépêches), p.28.

⁴ *Moniteur des Instituteurs Primaires*, 10 juin 1920, p.91-92.

La revue signale avec ravissement en juin 1923 que deux communes ont été invitées à prendre des sanctions contre des membres du personnel enseignant qui avaient distribué des imprimés bolchévistes, « constituant des appels à la guerre civile et à une propagande antisociale. »¹

La *Revue Belge de Pédagogie* tout comme l'*Enseignement catholique* sont profondément antibolchéviques pour des raisons idéologiques évidentes. Face aux rappels à l'ordre réguliers de l'autorité gouvernementale, la rédaction de *l'Étincelle* estime quant à elle qu'un enseignement neutre est utopique :

*« Les partisans d'un enseignement neutre élèvent contre l'éducation socialiste le reproche d'être tendancieux, au même titre que les divers enseignements religieux. Or, il est impossible d'isoler l'enfant de son milieu social. La société actuelle étant divisée en classes, l'enfant est soumis à une éducation de classe. Parler d'éducation neutre est donc utopique. »*²

¹ *Moniteur des Instituteurs Primaires, Mesures disciplinaires*, 29 mars 1923, p.223.

² *L'Étincelle, Education socialiste*, 31 janvier 1930, p.3., col.3.

C. L'éducation de l'enfant, citoyen du monde.

Un des aspects les plus ambigus de l'enseignement belge de l'entre-deux-guerres réside dans sa difficulté à définir clairement l'éducation pacifiste. Le personnel scolaire et les inspecteurs ne sont pas fondamentalement opposés à l'idée de défense de la paix. Pour preuve le nombre d'articles consacrés dans les revues pédagogiques à la Société des Nations durant la période 1925 – 1932 et même après. Mais la gageure se trouve en réalité dans le pari suivant : « Comment expliquer à l'enfant la grande œuvre défendue par la Société des Nations sans pour autant porter atteinte à son amour de la patrie ? » Le concept de paix est bien au centre du débat. L'inculquer aux enfants réfléchissant le plus souvent de manière manichéenne n'est pas nécessairement chose aisée. En effet, parler d'abord à un enfant en termes martiaux du rôle héroïque des combattants de la guerre puis ensuite lui parler de la beauté d'un monde sans conflit a de quoi dérouter plus d'un instituteur. Nul doute qu'un passage de l'histoire doit souvent triompher en classe au détriment de l'autre. C'est pourquoi de nombreux partisans pacifistes auraient voulu supprimer des manuels d'histoire de la guerre 14 – 18 les « passages nuisibles à la compréhension mutuelle des peuples », ce qui aurait signifié pratiquement en Belgique, la suppression des passages consacrés aux horreurs de l'occupation allemande ! Durant cette période de détente des relations internationales, l'enseignement belge a donc dû jongler, tout comme nos ministres des Affaires étrangères l'ont fait pour la politique extérieure de notre pays, avec les impératifs nationaux et internationaux.

1) La Société des Nations et la Coopération intellectuelle.

« On ne comprendrait pas, en effet que la Société des Nations s'intéressât à l'amélioration des moyens d'échange des produits matériels et se désintéressât des moyens d'accélérer les échanges d'idées de nation à nation. Sans un esprit de mutuelle intelligence internationale, une Société des Nations ne peut vivre. »¹

¹ *La Société des Nations et la Coopération intellectuelle.*- Genève, Section d'information, Secrétariat de la Société des Nations, 1923, p.5.

Dans la droite ligne de cette phrase prononcée par Léon Bourgeois¹ lors de la première Assemblée de la Société des Nations en décembre 1920, un projet d'organisation internationale du travail intellectuel voit le jour. Monsieur Léon Bourgeois est chargé par ses collègues du Conseil de la Société des Nations de donner suite à ce vœu. Il propose la création d'une commission de douze membres au maximum, composée des hommes les plus qualifiés dans l'ordre éducatif et scientifique, et dont l'objectif serait de simplifier, clarifier et amplifier les relations intellectuelles internationales déjà existantes.² Une commission provisoire est nommée et est chargée d'élaborer un programme d'action. Lors de la deuxième réunion de l'Assemblée de la Société des Nations, le rapport de la commission provisoire, présenté par M. Gilbert Murray³, est adopté. A la suite de l'adoption de ce rapport, le Conseil de la S.D.N. procède à la nomination de la *Commission Internationale de Coopération Intellectuelle* composé de douze membres. Parmi ceux-ci se trouve Jules Destrée, présenté comme un « ancien ministre des sciences et des arts de Belgique et un membre de l'Académie belge de langue et de littérature françaises ».⁴ La *Commission Internationale de Coopération Intellectuelle* élit comme président M. H. Bergson⁵ et comme vice-président M. Gilbert Murray. La Commission est immédiatement saisie d'une cinquantaine de propositions et de vœux touchant la coopération intellectuelle internationale, soumis par ses membres, par des gouvernements, des associations internationales ou nationales, des académies, etc. Cette première organisation embryonnaire d'entraide intellectuelle internationale s'est rapidement développée grâce à la création dans certains pays de *Comités nationaux de coopération intellectuelle*. A la suite de ces créations spontanées, la *Commission Internationale de Coopération Intellectuelle* a décidé d'encourager elle-même la formation de tels comités dans tous les pays avec l'accord du Conseil et de l'Assemblée de la S.D.N. Ces comités nationaux serviront de correspondants officiels auprès des intellectuels de leur pays respectif et permettront à la *Commission Internationale de Coopération Intellectuelle* de coordonner et d'amplifier son action. En 1923, un tel Comité national est en voie de formation dans notre

¹ Homme politique français (1851-1925). Député radical (1888), plusieurs fois ministre et président du Conseil (1895-1896), président du Sénat (1920-1925), il est l'auteur d'un *Essai d'une philosophie de la solidarité* (1902) dans lequel il élabore la doctrine du solidarisme, « tiers chemin » entre le collectivisme et le libéralisme. Ce réformisme donna lieu à diverses mesures sociales telles la loi sur les retraites ouvrières ou la démocratisation de l'enseignement secondaire, et contribua dans le domaine international à la création de la S.D.N. dont Bourgeois fut l'un des promoteurs. Prix Nobel de la paix en 1920.

² *La Société des Nations et la Coopération intellectuelle*.- Genève, Section d'information, Secrétariat de la Société des Nations, 1923, p.6-7.

³ Professeur de philologie grecque à l'Université d'Oxford, membre du Conseil de l'Académie britannique et délégué de l'Afrique du Sud à l'Assemblée de la Société des Nations.

⁴ *Ibidem*, p.8-9.

⁵ Professeur honoraire de philosophie au Collège de France, membre de l'Académie française et de l'Académie des sciences morales et politiques.

pays.¹ Diverses sous-commissions sont créés au sein de la Commission afin de répartir les nombreuses tâches qui lui sont dévolues : Sous-commission des relations universitaires, sous-commission de bibliographie, sous-commission des Lettres et des Arts (dont fait partie Jules Destrée) et sous-commission des droits intellectuels.²

En 1924, l'Assemblée de la Société des Nations décide qu'il est de la plus grande importance que la jeunesse du monde entier se familiarise avec les principes et le travail de la Société des Nations. Le Secrétaire général de l'Assemblée est chargé de présenter un rapport sur les moyens les plus propres à développer et à coordonner les efforts destinés à favoriser les relations entre les jeunes gens de différentes nationalités ainsi qu'à donner à la jeunesse de tous les pays un enseignement sur les idéaux de paix mondiale et de solidarité. L'enquête entreprise par le Secrétaire général révèle que diverses initiatives sont déjà prises en la matière au sein des écoles de certains pays membres de la S.D.N. Cependant, vu la diversité des systèmes scolaires et le nombre d'actions émanant de certains organismes privés, l'enquête constate aussi la nécessité d'une coordination en la matière. La *Commission Internationale de Coopération Intellectuelle* est toute désignée pour examiner les méthodes les mieux appropriées en vue de coordonner tous les efforts officiels et privés dans ce domaine.³ La Commission étudie alors différents projets allant dans ce sens. Elle exprime ses sympathies pour divers projets visant à la publication, avec la collaboration d'auteurs de divers pays, de traités d'histoire, de géographie et de civilisation, destinés à montrer le rôle de la coopération internationale dans le développement de la civilisation. Elle décide en outre, d'utiliser la collaboration des comités nationaux de coopération intellectuelle pour essayer de supprimer ou d'atténuer, dans les livres scolaires, les passages susceptibles de semer, parmi la jeunesse d'un pays, les germes d'une incompréhension essentielle à l'égard des autres pays. Les demandes adressées par un comité national à un autre pour le prier de faire des démarches en vue d'obtenir la rectification d'un passage ne pourront toutefois pas porter sur des appréciations objectives d'ordre moral, politique ou religieux. Cette dernière disposition donne donc un caractère limitatif aux prérogatives de la *Commission Internationale de Coopération intellectuelle*. Ajoutons d'ailleurs qu'il n'existe aucune mesure coercitive obligeant un pays à modifier un passage d'un de ses manuels jugé « nuisible à la

¹ *La Société des Nations et la Coopération intellectuelle*.- Genève, Section d'information, Secrétariat de la Société des Nations, 1923, p.9-14.

² *La Société des Nations et la Coopération intellectuelle*.- Genève, Section d'information, Secrétariat de la Société des Nations, 1927, p.10-12.

³ *Idem*, p.33-34.

compréhension internationale. »¹ En effet, à l'instar du principe directeur de la Société des Nations, la *Commission Internationale de Coopération Intellectuelle* n'a qu'un pouvoir de conseiller et de consultant. Léon Bourgeois avait d'ailleurs insisté, lors de la création de la Commission, pour que celle-ci adhère toujours au principe de respect des spécificités nationales :

« *Eviter de porter atteinte à l'originalité des esprits nationaux, mais, au contraire, permettre à chacun de se développer avec d'autant plus de force et de vitalité qu'il pourrait puiser plus largement dans le trésor commun des connaissances, des méthodes, des découvertes de tous.* »²

La *Commission Internationale de Coopération Intellectuelle* se base donc sur le très beau mais aussi très utopique principe de « bonne volonté » des différents comités nationaux.

Afin de mener à bien la mission qui lui est confiée dans le domaine éducatif, la Commission crée un *sous-comité d'experts pour l'enseignement à la jeunesse des buts de la Société des Nations*. Ce sous-comité adopte une série de mesures tendant à obtenir des gouvernements que l'enseignement des buts de la Société des Nations, qui devra commencer dans les écoles primaires et se poursuivre dans les écoles secondaires et dans les universités, soit rattaché à celui de la géographie, de l'histoire et de l'instruction civique. Le sous-comité d'experts souhaite également que les gouvernements mettent à la disposition des professeurs, des manuels rédigés sur un modèle-type, préparé éventuellement par les soins du Secrétaire général de la Société des Nations, en collaboration avec des experts. Il souhaite aussi fournir aux principales revues pédagogiques, un résumé des travaux accomplis par la Société des Nations au fil des années écoulées³ et mettre à la disposition du personnel enseignant, des conférenciers chargés de donner dans les différents pays, des renseignements précis sur l'œuvre de la Société des Nations.⁴

Mais pour réaliser ses projets, la Commission manque à la fois de ressources matérielles et d'un organe permanent. Le Gouvernement français offre, le 24 juillet 1924, de créer à Paris un *Institut International de Coopération Intellectuelle* afin de procurer à la

¹ *Idem*, p.34-35.

² *La Société des Nations et la Coopération intellectuelle*.- Genève, Section d'information, Secrétariat de la Société des Nations, 1923, p.6.

³ Nous trouvons effectivement dans le *Moniteur des Instituteurs Primaires* et la *Revue Belge de Pédagogie* de tels résumés (voir ci-dessous).

⁴ *La Société des Nations et la Coopération intellectuelle*.- Genève, Section d'information, Secrétariat de la Société des Nations, 1927, p.35-36.

Commission, avec l'argent et les locaux nécessaires, les moyens d'étude et d'action qui lui font défaut. Cet Institut sera indépendant des autorités du pays dans lequel il est établi et fonctionnera selon le principe hiérarchique suivant : la *Commission Internationale de Coopération Intellectuelle* fait fonction de Conseil d'administration. Lorsqu'elle siège comme tel, la présidence en est assumée par le membre français de la Commission. C'est ce Conseil d'administration qui établit le budget et détermine le programme de l'Institut. C'est aussi lui qui nomme le Comité de direction, le directeur et les chefs de section et de service. Le Comité de direction se compose de six membres de nationalités différentes et du président du Conseil d'administration. Il se réunit tous les deux mois et assure la direction technique de l'Institut.¹ La Commission définit elle-même l'Institut comme son prolongement naturel, comme :

« un secrétariat technique et un organe exécutif mis à sa disposition pour qu'elle puisse atteindre le double but pour lequel elle a été elle-même créée par la Société des Nations : travailler au désarmement des esprits et au rapprochement des peuples en développant la coopération intellectuelle entre les nations du monde entier, faciliter le travail scientifique et promouvoir l'intellectualité par cette coopération même. »²

Tout comme la Commission dont il est le prolongement, l'*Institut International de Coopération Intellectuelle* possède des prérogatives limitées. M. G de Reynold³, membre de la Commission déclare en juin 1925, que l'Institut ne pourra pas pénétrer dans les domaines qui ne sont pas les siens, ni s'immiscer par exemple dans des questions scolaires trop délicates et touchant de près la souveraineté des Etats, ni porter atteinte à l'autonomie des universités, des académies et des sociétés savantes.⁴ Cette limitation valable pour tous les organismes attachés à la *Commission Internationale de Coopération Intellectuelle* posera plus tard des problèmes à certains pacifistes plus volontaires que les autres, désirant conférer à l'ensemble de l'organisation un statut de juge dans des conflits entre deux nations, ce qui n'est évidemment pas inscrit dans ses prérogatives primitives. Certes, la *Commission Internationale de Coopération Intellectuelle* a bien une fonction de juge... à partir du moment où les deux parties en présence font appel à elle et sont prêtes à lui reconnaître cette qualité. Son rôle se limite donc *de jure* à un organe de liaison facultatif. Le texte de la loi portant création de l'Institut fut définitivement approuvé par le Parlement français, le 9 juillet 1925. Le 12 septembre suivant, le Gouvernement français affecta par décret, les bâtiments situés au Palais

¹ *Idem*, p.42-44.

² *Idem*, p.45.

³ Professeur de littérature française à l'Université de Berne.

⁴ *La Société des Nations et la Coopération intellectuelle.*- Genève, Section d'information, Secrétariat de la Société des Nations, 1927, p.45.

Royal, dans l'aile Montpensier, à l'*Institut International de Coopération Intellectuelle*, organe permanent de la *Commission Internationale de Coopération Intellectuelle*.¹

Pour assurer la continuité des travaux entrepris par le *sous-comité d'experts d'enseignement à la jeunesse des buts de la Société des Nations*, un *centre d'informations scolaires* est institué en 1927. Il se compose de deux branches, l'une établie auprès du secrétariat à Genève, l'autre auprès de l'*Institut International de Coopération Intellectuelle* à Paris. Il appartient à la branche de Genève, en ce qui concerne l'enseignement de l'existence et des buts de la Société des Nations, de communiquer avec les gouvernements au sujet des mesures prises par eux comme suite aux propositions du sous-comité d'experts. Ce centre d'informations s'est doté d'une revue bi-annuelle, le *Recueil Pédagogique*, ainsi que d'un service d'étude et d'information.² Le *Recueil Pédagogique* a pour rôle de faire la publicité de l'action officielle du centre et de relayer l'appui des milieux pédagogiques intéressés dans les différents pays. La revue paraît deux fois par an et est divisée en trois parties. La première a un caractère de tribune libre où professeurs et éducateurs peuvent exprimer leurs idées sur les principes, les méthodes et l'organisation de l'enseignement des questions internationales qui vise à faire connaître l'activité de la Société des Nations. La deuxième partie comprend des rapports émanant de divers pays et la troisième contient des renseignements d'un caractère strictement officiel (textes d'enquêtes, résolutions et compte-rendus des organes de la coopération intellectuelle s'occupant des questions d'éducation, rapports des gouvernements, etc.).³ Le *Recueil Pédagogique* est donc un instrument primordial pour tout pédagogue pacifiste soucieux de se mettre au courant des dernières actualités en matière de solidarité internationale. Le *centre d'informations scolaires* ne se borne pas à répandre des connaissances sur l'œuvre de la Société des Nations dans le domaine de l'enseignement, il est également chargé d'une mission de contact avec le nombre, sans cesse croissant, d'organisations internationales de caractère privé ayant leur siège à Genève. Ainsi, il collabore étroitement avec le *Bureau International d'Education*⁴ mais également avec le *Comité International des Sciences Historiques*. Le centre organise aussi des cours d'été adressés aux professeurs, instituteurs, pédagogues de tous les pays et des conférences épisodiques sur la collaboration internationale. Les membres du centre se déplacent aux

¹ *Idem*, p.45-46.

² Institut International de coopération intellectuelle. *L'année 1932 de la coopération intellectuelle*.- Paris, L'Institut, 1933, p.58-59.

³ *Idem*, p.64-65.

⁴ Voir le premier chapitre de ce travail.

différents congrès internationaux et nationaux qui s'occupent des questions de la coopération intellectuelle.¹

Quelles sont en pratique les actions entreprises par le *sous-comité d'experts pour l'enseignement à la jeunesse des buts de la Société des Nations* ? Nous limiterons ici notre étude à l'enseignement primaire tout en spécifiant parfois certaines démarches liées à l'enseignement supérieur au degré primaire lorsqu'elles apportent un éclairage global sur la politique éducative du sous-comité d'experts. Le sous-comité dirige tout d'abord durant le premier semestre 1929, la publication d'une brochure spécialisée à l'usage du personnel enseignant intitulée « Les fins et l'organisation de la Société des Nations ». Cette brochure est destinée à être expédiée aux différents ministères en charge de l'éducation dans les Etats membres de la S.D.N. Ces derniers redistribueront ensuite celle-ci dans les écoles et les bibliothèques scolaires.² Elle est d'ailleurs accompagnée d'une lettre-circulaire adressée par le Secrétaire général de la Société des Nations aux Etats membres dans laquelle il demande aux différents ministères en charge de l'éducation, de bien vouloir lui indiquer les mesures que leur gouvernement a prises pour introduire cette brochure dans les écoles. Le Secrétaire général serait également heureux de savoir si cette brochure a généré dans certains pays l'élaboration d'un ouvrage de référence sur la Société des Nations.³

Après la deuxième session du *sous-comité d'experts pour l'enseignement à la jeunesse des buts de la Société des Nations*, une série de recommandations ont été envoyées aux différents Etats membres. Ces recommandations n'ont pas vraiment suscité de critiques mais elles ont toutefois provoqué dans chaque pays de nombreux commentaires de la part des ministères en charge de l'éducation. Suite à ces commentaires, Jules Destrée, rapporteur du sous-comité d'experts, tient à préciser certaines positions du sous-comité en matière d'instruction. A cette occasion, il insiste sur l'importance primordiale de l'école primaire dans l'œuvre éducative de la Société des Nations. Une fois que l'enfant a assimilé les bases de l'instruction, à savoir le calcul, l'écriture et la lecture, il est parfaitement possible de lui apprendre que la Société des Nations existe et de lui inculquer quelques notions sommaires sur son idéal de paix et de fraternité entre les peuples. La jeunesse de l'enfant ne doit pas être un barrage. Au contraire l'innocence du jeune l'enfant justifie, selon Jules Destrée,

¹ *Idem*, p.66-76.

² *Recueil Pédagogique*, juillet 1929, p.10.

³ *Idem*, p.171.

l'importance de l'école primaire pour l'apprentissage des buts de la Société des Nations. L'enseignement primaire est d'ailleurs le seul degré d'enseignement où la S.D.N. est sûr de toucher le plus grand nombre d'élèves dans tous les pays :

« Il faut le faire, non seulement à cause de l'intensité des impressions du premier âge, mais parce que l'enseignement primaire est le seul que reçoive la grande masse. Or, s'il est important d'atteindre la classe cultivée, il est non moins important de créer dans la population tout entière un préjugé favorable à la Société des Nations. Celle-ci ne sera véritablement forte que si elle a à la fois l'appui des gouvernements et celui des peuples. »¹

Les principes méthodologiques de cet enseignement rentrent paradoxalement dans un canevas très proche de celui présidant à l'éducation patriotique des élèves. Enraciner l'enfant dans sa communauté proche (sa famille) puis ensuite lui faire prendre conscience, par paliers successifs, de son appartenance à une communauté villageoise, régionale, nationale et, en l'occurrence, internationale. Jules Destrée, ancien ministre des Sciences et des Arts de Belgique, à la base de la circulaire très belgo-centrée sur le rôle éducatif de l'école primaire, désormais rapporteur du sous-comité d'experts, conseille à présent de transcender positivement l'amour de la nation à l'échelle internationale :

« A la fois pour son propre équilibre et pour le bien général, l'enfant, futur citoyen, doit être élevé dans la notion du devoir et apprendre qu'il aura à remplir virilement toutes ses obligations envers sa famille, envers ses camarades, envers son village ou sa cité, et envers son pays. On lui montrera, en outre, que cette nécessaire solidarité ne peut ni ne doit s'arrêter aux frontières nationales ; car entre les divers peuples, comme entre les divers membres d'une même société, existe une communauté de droits et de devoirs, en même temps d'ailleurs, qu'une interdépendance de fait toujours plus grande. L'enfant doit apprendre que la civilisation a été et demeure l'œuvre commune de tous les peuples, y compris de ceux que l'histoire a le plus durement opposés ; et que, du sentiment de cette communauté, du désir de la maintenir et de la développer, malgré les inévitables divergences, est née la Société des Nations. »²

Suite à la troisième session du *sous-comité d'experts pour l'enseignement à la jeunesse des buts de la Société des Nations*, tenue à Genève du 3 au 5 juillet 1930, le centre d'informations scolaire envoie à nouveau aux différents gouvernements une série de recommandations. La section I de ces recommandations énumère les grandes orientations qu'il serait utile de suivre dans les écoles afin de faire connaître la Société des Nations aux enfants et aux jeunes gens :

- 1) Tous les enfants et les jeunes gens devraient recevoir, avant d'achever leur scolarité obligatoire, (...) un enseignement sur l'œuvre et les buts de la Société des

¹ *Recueil Pédagogique*, janvier 1931, p.118-120.

² *Idem*, p.121-122.

Nations et, d'une manière générale, sur le développement de la coopération internationale. Etant donné le rôle important des femmes dans la formation de la conscience des enfants, il y a lieu, dans les pays où l'instruction n'est pas identique pour les deux sexes, de veiller à ce que cet enseignement soit également donné aux filles.

- *2) Cet enseignement devrait commencer à l'école primaire et se poursuivre avec l'instruction générale des élèves jusqu'à un degré aussi élevé que possible.*
- *3) (...) Cet enseignement paraît devoir être lié à celui de la géographie, de l'histoire ou de l'instruction civique ou morale (...).*
- *4) Cet enseignement devrait être également prévu pour les jeunes gens qui passent des écoles d'enseignement général dans les écoles spéciales de tous genres : écoles agricoles, industrielles, commerciales, techniques, militaires ou navales (...).*
- *5) Comme cet enseignement sera donné avant tout par les instituteurs et par les professeurs, il devrait faire l'objet d'une attention spéciale dans les écoles normales et dans tous les établissements d'instruction qui préparent des éducateurs. Aux examens et concours, dans la limite des programmes et pour les disciplines qui le permettent, l'organisation, le but et l'activité de la Société des Nations devraient fournir matière à des interrogations.*
- *6) Il serait désirable que le professeur ou l'instituteur pût avoir à sa disposition, pour l'aider dans sa tâche :*
 - a) Des livres et des brochures exposant les principes, l'histoire et l'activité de la Société des Nations et de son œuvre ;*
 - b) Un matériel d'enseignement par image (illustrations, images d'Epinal, appareils de projections fixes ou cinématographiques etc.) ;*
 - c) Des ouvrages de lecture courante pour les enfants et les jeunes gens de divers âges.*
- *7) Les autorités compétentes pourraient encore encourager cette étude dans les écoles de tous genres par les moyens suivants, en choisissant ceux qu'elles jugent les mieux appropriés aux conditions particulières :*
 - a) Fournir aux professeurs et aux instituteurs des facilités pour suivre des cours d'instruction soit à Genève, soit ailleurs ;*
 - b) Fixer chaque année une journée ou une demi-journée festive au cours de laquelle on donnerait aux élèves des notions précises sur les buts et les résultats de la Société des Nations ;*
 - c) Instituer des concours entre les élèves d'une école, d'une région ou d'un pays, pour récompenser le meilleur travail sur une question concernant la Société des Nations ;*
 - d) Veiller à la présence dans les bibliothèques pédagogiques pour instituteurs et professeurs et dans les bibliothèques pour écoliers, d'ouvrages appropriés sur la Société des Nations ;*
 - e) Faciliter l'action des associations privées parmi les jeunes gens en dehors des heures d'école ;*
 - f) Veiller à ce que les examens comprennent, toutes les fois que ce sera possible, des questions relatives à la S.D.N ;*
 - g) Créer dans les musées pédagogiques, une section relative à la S.D.N.*
 - h) Utiliser les nouveaux procédés radiophoniques*

- 8) *Les établissements d'enseignement qui ne relèvent pas de l'Etat devraient être invités à adopter un programme d'enseignement conforme aux indications du présent document.*¹

Le sous-comité d'experts pour l'enseignement à la jeunesse des buts de la Société des Nations s'occupe également de la coordination entre les différents centres de documentation pédagogique nationaux. Il émet le vœu en 1932 que soit constitué, si ce n'est déjà fait, un centre national de documentation pédagogique dans tous les pays membres. Il met alors sur pied un comité permanent chargé de la coordination entre les différents centres. En Belgique, un tel centre existait déjà avant les initiatives de la S.D.N. Il s'agit du *Musée scolaire National* qui fournissait aux différentes écoles du royaume du matériel pédagogique. Le comité permanent du sous-comité entre en relation avec ce centre.² Notre Musée Scolaire préparera d'ailleurs dès 1931, en relation avec le *Comité belge de propagande scolaire pour la Société des Nations*, un stand spécial destiné à exposer tout ce qui a été fait, dans les établissements d'enseignement aux divers degrés, en Belgique et à l'étranger, pour faire connaître l'action de la S.D.N.³

Une délégation du sous-comité d'experts se charge également de la question épineuse des manuels scolaires « en vue de la concorde entre les peuples ». ⁴ La question de la révision des manuels scolaires amène le sous-comité d'experts à s'intéresser particulièrement aux manuels d'histoire et à l'enseignement de cette branche du programme scolaire. La troisième session du comité consultatif pour l'enseignement de la Société des Nations tenue à Genève les 8 et 9 juillet 1936, a pris comme thème des débats : « La Société des Nations dans ses rapports avec l'enseignement de l'histoire et de la géographie. »⁵ Le *Recueil Pédagogique* de décembre 1936 consacre d'ailleurs l'entièreté de sa publication à ce sujet. Dans la note introductive de la revue, nous trouvons résumée en quelques mots, l'orientation générale que le sous-comité d'experts entend donner à l'enseignement de ces deux disciplines :

« Le Bulletin s'efforce de rechercher comment il serait possible d'adapter l'enseignement de matières qui figurent déjà dans les programmes, telle que l'histoire, la géographie et l'étude des langues vivantes, afin de faire ressortir plus nettement les

¹ *Recueil Pédagogique*, janvier 1931, p.108-110.

² *Rapport sur la Réunion d'une Délégation du Sous-Comité, tenue à Genève les 12 et 13 juillet 1932 par le Président, le Professeur Gilbert Murray [document C.I.C.I. 283]*, dans *Recueil Pédagogique*, septembre 1932, p.67.

³ *Revue Belge de Pédagogie, Communiqués*, avril 1931, p.506-507.

⁴ *Idem*, p.61-65.

⁵ *Recueil Pédagogique*, décembre 1936, p.10-12.

problèmes que posent l'interdépendance des peuples, en tant que facteur nouveau dans l'évolution humaine, et la coexistence de différentes cultures. »¹

La question du « désarmement moral » n'est plus une simple préoccupation de pédagogue mais se révèle être un sujet de préoccupation politique.

2) Le Comité pour le « désarmement moral ».

La Commission Internationale de Coopération Intellectuelle est interpellée en 1931 – 1932, à l'occasion des travaux de la Conférence pour la réduction et la limitation des armements. En effet, la délégation polonaise présente à la conférence adresse le 17 septembre 1931, le 13 février et le 15 mars 1932, trois memoranda définissant les aspects principaux du « désarmement moral ».² Au moment même où se pose la question de la réduction matérielle des armements, ils soulignent la nécessité de rechercher des méthodes propres à favoriser la détente des esprits, à dissiper les sentiments de méfiance et d'inquiétude, à préparer l'établissement d'une paix durable. Selon la délégation polonaise, le désarmement des esprits conditionne celui des armées :

« La situation internationale risque d'être de plus en plus troublée par l'agitation dangereuse de certains éléments qui s'efforcent d'envenimer les relations entre les peuples et de semer dans les esprits de leurs partisans les germes de nouveaux conflits. Les appels de haine qui retentissent dans certains milieux éveillent l'inquiétude générale et font naître une atmosphère de méfiance qui rend vains tous les efforts de la paix. Ce problème mérite d'être examiné tout particulièrement par la Conférence du désarmement, dont les résultats seront nécessairement influencés par le degré de confiance mutuelle qui régnera entre les pays participants. (...) Pour réaliser un désarmement moral durable, il faudrait faire un grand effort pour protéger la jeunesse contre tout ce qui pourrait allumer dans son âme la haine du peuple étranger. »³

Pour la délégation polonaise, l'action visant à réaliser une pacification des esprits doit être de deux types. D'un côté une « action négative » visant à interdire aux maîtres d'école d'abuser de leur situation pour éveiller dans l'esprit de leurs élèves la méfiance ou la malveillance à l'égard de l'étranger. Il faut aussi, selon le Gouvernement polonais, examiner les manuels scolaires, notamment ceux qui ont trait à l'histoire et à la géographie. De l'autre côté une « action positive » qui, par un enseignement obligatoire, familiariserait la jeunesse avec les

¹ *Recueil Pédagogique*, décembre 1936, note introductive.

² *Recueil Pédagogique*, septembre 1932, p.5

³ *Extraits du Mémoire et des propositions du Gouvernement polonais relatives à la réalisation progressive du désarmement moral [Doc. C.602.M.240 et Conf. D.76], dans Recueil Pédagogique*, mars 1932, p.134-135.

buts et l'organisation de la Société des Nations. Le Gouvernement polonais n'ignore pas l'existence de la *Commission Internationale de Coopération Intellectuelle* mais « le temps passe, estime-t-il, et la situation reste telle qu'elle est, ou à peu près ». ¹

Suite à l'intervention polonaise, la commission politique de la conférence pour le désarmement constitue un *comité spécial pour le désarmement moral*. Ce comité est placé sous la présidence du délégué de Suisse, M. Perrier et comprend des personnalités choisies parmi ceux des délégués de la conférence qui avaient en d'autres rencontres témoigné de leur intérêt pour des questions de ce caractère. Le problème du désarmement moral est divisé en trois catégories :

- 1) Questions relatives à la coopération intellectuelle et aux moyens techniques de diffusion, y compris les problèmes d'enseignement, de l'utilisation du cinématographe et de la radiodiffusion ;
- 2) Questions relatives à la collaboration de la presse ;
- 3) Questions de caractère juridique. ²

Lors de sa séance du 27 avril 1932, le comité pour le désarmement moral a approuvé la création d'un **sous-comité pour l'élaboration d'un texte sur la question de l'éducation primaire**. Nous trouvons notamment dans ce sous-comité spécial, l'homme politique socialiste Louis de Brouckère, délégué belge à la conférence pour le désarmement. ³ En réponse à l'interpellation polonaise, la *Commission Internationale de Coopération Intellectuelle* avait réagi en faisant parvenir une note rappelant aux délégués de la conférence pour la réduction et la limitation des armements, son expérience et sa compétence au point de vue du désarmement moral. ⁴ L'on décide finalement que la *Commission Internationale de Coopération Intellectuelle* collaborera avec ce sous-comité spécial pour l'élaboration d'un projet de texte qui sera ensuite soumis à la signature des délégués présents à la conférence pour le désarmement. Ce projet de texte comporte vingt-six articles et est divisé en quatre grandes parties :

- 1) Formation des jeunes générations ;

¹ *Ibidem*.

² *Recueil Pédagogique*, septembre 1932, p.6-7.

³ *Rapport présenté par M. Szumlakowski au nom du Sous-Comité chargé de l'examen des questions visant l'enseignement, la collaboration des milieux intellectuels, la radiodiffusion et le cinématographe [document Conf.D./C.D.M.19]*, dans *Recueil Pédagogique*, septembre 1932, p.47.

⁴ *Extraits de la note sur l'activité de l'organisation internationale de coopération intellectuelle au point de vue du désarmement moral [Doc. Conf. D.98]*, dans *Recueil Pédagogique*, mars 1932, p.136-141.

- 2) Collaboration des milieux intellectuels ;
- 3) Utilisation des moyens techniques de diffusion ;
- 4) Voies et moyens.¹

La première partie du projet nous intéresse particulièrement car elle traite largement de questions relatives à l'enseignement :

- I. *Article Premier.- Les gouvernements s'engagent à veiller non seulement à ce que l'enseignement donné sur leurs territoires respectifs ne puisse créer ou entretenir parmi les jeunes générations de la haine, du mépris ou l'incompréhension à l'égard des autres peuples, mais encore à ce que cet enseignement soit conçu de façon à développer la bonne entente et le respect mutuel des peuples.*
- II. *Article 2.- A tous les degrés, l'enseignement doit être inspiré de la préoccupation de faire ressortir, à propos de chaque matière, l'interdépendance qui existe entre les divers pays et fait de la collaboration internationale une nécessité. A cet effet, il doit avoir pour objet de donner, selon le degré de l'instruction, des notions plus ou moins étendues des rapports internationaux sous leurs divers aspects, notamment culturels, économiques, sociaux et politiques. Cet enseignement tient compte, dans la plus large mesure possible, de la situation nouvelle créée par l'avènement de la Société des Nations. Il doit porter sur les buts, les méthodes et l'activité de cette institution.*
- III. *Article 3.- Dans l'enseignement supérieur, l'étude des relations internationales doit être organisée, en relation avec la formation professionnelle. Il est au besoin créé, à cet effet, des chaires ou instituts spéciaux.*
- IV. *Article 4.- Une place importante doit être assignée à l'étude des langues et cultures étrangères, reconnue nécessaire au rapprochement des peuples. Cet enseignement, selon les degrés et autant que possible, est donné avec le concours de professeurs ou de lecteurs appartenant aux pays étrangers dont il s'agit.*
- V. *Article 5.- Il est tenu compte, dans la préparation du corps enseignant, des principes visés aux articles 1 et 2 du présent texte et du rôle prépondérant auquel les maîtres sont appelés pour la réalisation desdits principes.*
- VI. *Article 6.- Les centres nationaux de documentation pédagogique doivent s'attacher à l'étude comparative des différents systèmes d'enseignement et notamment à l'enseignement de la Société des Nations.*
- VII. *Article 7.- L'enseignement post-scolaire, de même que l'enseignement professionnel, les universités populaires et autres cours de vulgarisation à l'usage de la jeunesse et des adultes doivent s'inspirer des mêmes principes.*
- VIII. *Article 8.- Une attention particulière doit être apportée au choix des ouvrages et manuels scolaires en vue d'encourager la diffusion de publications susceptibles de contribuer aux fins visées aux articles 1 et 2 du présent texte. Les ouvrages et manuels ne doivent pas contenir de passages nuisibles à la compréhension mutuelle des peuples. Ceux des manuels en usage qui contiendraient de tels passages devraient faire l'objet d'une révision. Des encouragements doivent être accordés aux bibliothèques*

¹ *Projet de texte soumis par le Sous-Comité comme base de discussion. Annexe au rapport présenté par M. Szumlakowski au nom du Sous-Comité chargé de l'examen des questions visant l'enseignement, la collaboration des milieux intellectuels, la radiodiffusion et le cinématographe, dans Recueil Pédagogique, septembre 1932, p.50-55.*

*populaires et scolaires en vue de les faire contribuer à la diffusion des ouvrages et publications propres à favoriser cette même compréhension (...)*¹

Après l'adoption des vingt-six articles, l'activité du comité pour le désarmement moral cesse durant une longue période étant donné la suspension des travaux de la conférence pour le désarmement qui l'avait institué. Cette activité ne peut reprendre qu'à partir du 26 mai 1933 sous la conduite de Mme Corbett-Ashby élue présidente. Le comité réexamine alors les textes adoptés en 1932. De l'avis des membres du comité, ces textes, élaborés antérieurement, doivent être révisés très attentivement. Eu égard aux circonstances nouvelles, il paraît préférable de dégager de ceux-ci les dispositions essentielles qui seront l'objet de quelques articles à insérer dans la future *Convention du désarmement* elle-même. Les autres dispositions accessoires pourront, sous une nouvelle forme, figurer séparément, soit dans l'Acte final de la Convention, soit dans un protocole annexe, soit dans un rapport. Le rapporteur du comité pour le désarmement moral, M. Komarnicki, élabore, par la suite, deux textes distincts, qui sont mis à la disposition de la *Commission Internationale de Coopération Intellectuelle*.² Suite à l'analyse de ces deux textes, le Président de la *Commission Internationale de Coopération Intellectuelle*, M. Gilbert Murray, envoie à M. Komarnicki un projet de texte « qui n'a aucunement l'intention de recommander de nouvelles bases de discussion aux représentants des gouvernements, (...) mais d'ajouter sa contribution, le cas échéant, aux éléments d'appréciation mis à leur disposition. »³ Le projet définitif s'inspire d'ailleurs en partie du texte proposé par la *Commission Internationale de Coopération Intellectuelle* et est adopté par le comité pour le désarmement moral. Il est adressé ensuite par ledit comité au Président de la conférence pour la réduction et la limitation des armements, le 1^{er} décembre 1933. Ce projet final se réduit à un préambule et quatre grands articles généraux. Le comité pour le désarmement moral estime que, dans les textes définitifs de la *Convention du désarmement*, ces dispositions devront être placées « sur le même pied que les dispositions visant le désarmement matériel (souligné par nous). »⁴ Dans ce projet, les deux premiers articles nous intéressent particulièrement :

I. *Article Premier.* - *Les Hautes Parties contractantes s'engagent à user de leur pouvoir ou de leur influence pour que l'enseignement à tous les degrés, y compris la formation du*

¹ *Idem*, p.51-52.

² *Recueil Pédagogique*, décembre 1933, p.214-215.

³ *Lettre du Professeur Gilbert Murray, Président de la Commission internationale de coopération intellectuelle, à M. Komarnicki, rapporteur du Comité pour le désarmement moral de la conférence pour la réduction et la limitation des armements*, Genève, le 22 juillet 1933, dans *Recueil Pédagogique*, décembre 1933, p.232-233.

⁴ *Lettre adressée au Président de la Conférence pour la réduction et la limitation des armements par le Président du Comité pour le désarmement moral*, le 1^{er} décembre 1933, dans *Recueil Pédagogique*, décembre 1933, p.235.

corps enseignant, soit conçu de façon à inspirer le respect mutuel des peuples et à souligner leur interdépendance qui fait de la collaboration intellectuelle une nécessité.

- II. Article 2.- *Les Hautes Parties contractantes feront également ce qui dépend d'elles pour que les personnes chargées de l'enseignement s'inspirent de ces principes. Les manuels scolaires devraient être conçus dans le même esprit ; ceux qui seraient contraires à cet esprit feraient l'objet d'une révision. Les Hautes Parties contractantes conviennent, en outre, de recommander aux autorités compétentes de faire figurer les matières suivantes dans les examens pour l'admission aux postes officiels qui impliquent des relations avec les autres pays : principes fondamentaux du droit des gens, organisation juridique de la communauté internationale et aperçu des efforts destinés à renforcer la paix entre les nations. Elles s'engagent à recommander aux autorités compétentes de présenter l'histoire nationale dans ses rapports avec l'histoire des autres pays.*¹

Si la conférence pour le désarmement avait abouti, elle aurait donc amené les différents pays signataires à prendre des engagements internationaux en matière d'éducation. Mais l'histoire en a décidé autrement.

3) La réception dans l'enseignement belge de la pédagogie pacifiste.

Lorsque les organismes internationaux d'éducation veulent transmettre leurs conseils, leurs brochures ou certaines informations en Belgique, ils le font via différents canaux : automatiquement par la voie de notre Ministère des Sciences et des Arts (Ministère de l'Instruction publique à partir de 1932/1933) ; par l'intermédiaire de l'*Union belge pour la Société des Nations* ; par le canal de nos revues pédagogiques et de notre Musée Scolaire National.²

Plusieurs fois nous verrons le ministre en charge de l'enseignement intervenir personnellement auprès des écoles en faveur de la propagande pacifiste. Le premier à réagir aux attentes de la Société des Nations est le ministre Camille Huysmans.³ Suite à une résolution de l'Assemblée de la Société des Nations – priant les gouvernements des Etats membres de faire connaître à la jeunesse des écoles l'existence et le but de la Société des Nations – le Gouvernement belge se déclare prêt à rester fidèle aux sentiments pacifiques qui ont toujours animé la Belgique. Par une circulaire, le 10 avril 1926, Camille Huysmans interpelle donc les inspecteurs principaux de l'enseignement primaire. Les accords conçus

¹ Texte adopté par le Comité pour le désarmement moral, dans *Recueil Pédagogique*, décembre 1933, p.235-237.

² *L'enseignement sur la Société des Nations en Belgique*, dans *Recueil Pédagogique*, janvier 1930, p.68-70.

³ Ministre socialiste des Sciences et des Arts du 17 juin 1925 au 8 mai 1926 dans le Gouvernement catholique-socialiste P. Pouillet- E. Vandervelde et du 20 mai 1926 au 21 novembre 1927 dans le Gouvernement catholique-libéral-socialiste de H. Jaspar.

récemment à Locarno, rappelle le ministre, s'inspirent d'un idéal de coopération internationale. Il convient désormais que l'enseignement à la jeunesse s'inspire de cet idéal. Il déclare qu'à présent, les leçons d'histoire ne seront pas jugées complètes « si la mission pacificatrice de la Société des Nations n'y est pas mise en lumière ».¹ Le cours d'éducation morale sera lui-même jugé incomplet « si quelques leçons n'y sont pas prévues pour l'analyse des principes qui inspirent la morale internationale et pour l'exposé des efforts accomplis par nos contemporains qui ont eu foi dans la réalisation de leur idéal. »² Des mesures spéciales sont édictées par le ministre dans le domaine des manuels scolaires :

« Mais cet enseignement ne pourrait produire tous ses fruits, si les manuels classiques, les livres de bibliothèque, les ouvrages distribués en prix, s'inspiraient d'un autre esprit que celui qui anime la Société des Nations. Il conviendra donc d'inviter les autorités scolaires à bannir de leurs établissements les ouvrages qui prêchent la haine entre les races et entre les peuples et leur recommander, au contraire, les livres qui, par l'étude objective des idées et des faits, font connaître à la fois les obligations du patriotisme et les devoirs de la morale internationale. »³

La circulaire s'accompagne d'un projet de syllabus pour une leçon sur la Société des Nations destinée à l'enseignement primaire. Ce syllabus développe de manière simple, les raisons de la création de la Société des Nations, son fonctionnement ou encore le « rôle considérable » tenu par la Belgique dans cette organisation. La présidence de la première assemblée par le Belge Paul Hymans « peut être considérée, selon le syllabus, comme un hommage rendu par le monde entier à notre pays pour son attitude pendant la guerre. »⁴ Un peu après la circulaire d'avril 1926, Camille Huysmans soutient un concours organisé dans les écoles du monde entier par l'association américaine *The national Council for Prevention of War*.⁵

Tout comme le Gouvernement soutenait les concours organisés par les anciens combattants pour exalter l'héroïsme de la jeunesse pendant la guerre, le Gouvernement soutient, durant cette période de détente internationale, les concours destinés à inculquer aux élèves un esprit de paix. En mai 1927, dans une circulaire adressée à l'enseignement moyen, Camille Huysmans se fait plus virulent. Il a constaté que sa circulaire d'avril 1926 n'avait pas toujours été respectée. C'est pourquoi il invite « Messieurs les Inspecteurs et Messieurs les

¹ *Bulletin du Ministère des Sciences et des Arts*, circulaire ministérielle du 10 avril 1926, II (Circulaires et dépêches), p. 44-45.

² *Idem*, p.45.

³ *Ibidem*.

⁴ *Idem*, p.46-48.

⁵ *Bulletin du Ministère des Sciences et des Arts*, circulaire ministérielle du 15 mai 1926, II (Circulaires et dépêches), p.76-77.

Professeurs qui ont bien voulu se charger de lire les livres dont l'emploi est recommandé par le Gouvernement, d'examiner très attentivement ces ouvrages (...) et d'éviter soigneusement de proposer l'adoption d'ouvrages qui en quelque manière, dans leur texte ou leurs illustrations, enfreindraient les prescriptions de la circulaire du 10 avril 1926.»¹ Dans le « Plan d'études » et les instructions pédagogiques de 1936, le Ministre François Bovesse rappelle encore l'importance de la circulaire de Camille Huysmans.² La plupart des ministres, lorsqu'ils évoquent l'enseignement pacifiste, se réfèrent effectivement à cette circulaire du ministre socialiste.

L'enseignement des objectifs de la Société des Nations acquiert progressivement de l'importance en Belgique et, en avril 1928, le ministre des Sciences et des Arts, Maurice Vauthier, demande expressément aux inspecteurs qu'ils fournissent au Ministère un rapport sur l'enseignement de l'existence et des buts de la Société des Nations dans les écoles primaires. A partir de l'année scolaire 1928 – 1929, ces renseignements seront insérés dans le rapport annuel des inspecteurs principaux dont ils formeront un chapitre spécial.³ Le *Bureau International d'Education* organise chaque année un cours spécial fin juillet, début août pour préparer les membres du personnel enseignant et les éducateurs à faire connaître le but et l'œuvre de la Société des Nations à la jeunesse et à développer dans les milieux scolaires l'esprit de coopération internationale. La circulaire ministérielle du 17 mai 1930 attire d'ailleurs les chefs des établissements d'enseignement moyen de l'Etat sur le troisième cours d'été que le *Bureau International d'Education* organise à Genève sous les auspices de la *Commission Internationale de Coopération Intellectuelle*.⁴

A partir de l'année académique 1930 – 1931, l'*Union Belge pour la Société des Nations* organise chaque année une semaine de propagande pour l'œuvre de la Société des Nations. Durant cette semaine, divers moyens d'action sont mis en œuvre, notamment des publications dans la presse quotidienne, des émissions radiophoniques, des leçons dans les

¹ *Bulletin du Ministère des Sciences et des Arts*, circulaire ministérielle du 20 mai 1927, II (Circulaires et dépêches), p.49.

² *Plan d'études et instructions pédagogiques pour les trois premiers degrés des écoles primaires et des classes d'application annexées aux Ecoles normales et pour les sections préparatoires des écoles moyennes. Arrêté ministériel du 13 mai 1936.*- Bruxelles, Imprimeries du Moniteur belge, 1936, Royaume de Belgique. Ministère de l'Instruction Publique, p.153.

³ *Bulletin du Ministère des Sciences et des Arts*, circulaire ministérielle du 25 avril 1928, II (Circulaires et dépêches), p.26-27.

⁴ *Bulletin du Ministère des Sciences et des Arts*, circulaire ministérielle du 17 mai 1930, II (Circulaires et dépêches), p.24-25.

établissements d'instruction officiels et libres, l'organisation de conférences, l'affichage de placards, la projection de films consacrés à l'œuvre de la S.D.N. ou encore des manifestations publiques. Le ministre Vauthier attire l'attention des inspecteurs principaux de l'enseignement primaire sur cette semaine de propagande dans sa circulaire du 25 octobre 1930. En 1930, la semaine d'information se tient du 9 au 16 novembre avec notamment la mise sur pied d'une grande manifestation le 11 novembre à Bruxelles. La commémoration de l'Armistice interfère donc avec cette festivité pacifiste. Dans sa circulaire du 25 octobre, le ministre Vauthier rappelle également aux maîtres de bien respecter les directives contenues dans la circulaire ministérielle de Camille Huysmans du 10 avril 1926.¹

L'Union belge pour la Société des Nations, dont le siège social est situé au Palais d'Egmont à Bruxelles, est particulièrement active dans le milieu scolaire ; en décembre 1930, elle organise pour les jeunes gens de 14 à 16 ans un concours de rédaction sur les buts de la Société des Nations, sa composition, ses organismes principaux, ses moyens d'action, son utilité, ses résultats déjà obtenus et ses perspectives d'avenir. Les copies sont à rendre pour le 15 mai 1931 au plus tard. Le ministre des Sciences et des Arts se fait l'écho de ce concours et recommande la documentation que *l'Union Belge* peut fournir aux écoles à cette occasion.² La circulaire pour ce concours s'adressait uniquement aux élèves de l'enseignement moyen mais en février 1931, une nouvelle circulaire recommande le même concours pour les élèves des écoles normales (futurs instituteurs).³ *L'Union belge pour la Société des Nations* a bien compris qu'il ne suffisait pas de faire rédiger aux jeunes élèves des travaux ayant comme thème la Société des Nations pour développer le message pacifiste. Afin de toucher aussi les futurs instituteurs, elle organise des concours parmi ceux-ci. Le premier prix de ces concours est généralement une bourse d'étude permettant au lauréat d'aller suivre les cours d'été sur la Société des Nations organisés à Genève. Le ministre Vauthier demande en février 1931 que tous les inspecteurs principaux de l'enseignement primaire renseignent les instituteurs sur l'organisation de tels concours.⁴ Le sujet du concours de 1931 donne par la même occasion l'opportunité à *l'Union belge pour la Société des Nations* de sonder les instituteurs sur la réception du concept de « Société des Nations » au sein de la jeunesse scolaire :

¹ *Bulletin du Ministère des Sciences et des Arts*, circulaire ministérielle du 25 octobre 1930, II (Circulaires et dépêches), p.52-53.

² *Bulletin du Ministère des Sciences et des Arts*, circulaire ministérielle du 23 décembre 1930, II (Circulaires et dépêches), p.61-62.

³ *Bulletin du Ministère des Sciences et des Arts*, circulaire ministérielle du 6 février 1931, II (Circulaires et dépêches), p.5-6.

⁴ *Bulletin du Ministère des Sciences et des Arts*, circulaire ministérielle du 28 février 1931, II (Circulaires et dépêches), p.14-15.

« Vers quel âge le concept « Société », le concept « Nation », le concept « Société des Nations » paraissent-ils être, ou pouvoir être acquis par les enfants (justifier votre thèse). Comment l'école peut-elle préparer et préciser l'acquisition de chacun de ces trois concepts ? Faites des suggestions ayant trait à l'enseignement de l'histoire, de la géographie et d'une troisième branche à votre choix, en vue de développer l'esprit de coopération internationale et de solidarité humaine entre les peuples. »¹

Le *Bureau International d'Education* précise dans son *Bulletin* quels sont les buts et les particularités des cours d'été qui sont organisés par ses soins. Il s'agit de cours qui s'adressent aux praticiens de l'enseignement, notamment aux maîtres primaires et secondaires, aux directeurs d'écoles, aux inspecteurs scolaires, aux professeurs d'école normale, aux personnes s'occupant d'œuvre extra-scolaires. Ils sont organisés par le *Bureau International d'Education* depuis 1927 dans la ville de Genève.² Ils ont pour ambition de « fournir les moyens de mener à bien leur tâche, aux éducateurs désireux de développer chez leurs élèves l'esprit de coopération internationale et de leur faire connaître les buts et l'œuvre de la Société des Nations ».³ Le *Bulletin* du B.I.E. donne chaque année un programme des différents cours d'été. Pour donner une idée au lecteur, nous donnons ci-dessous la liste des conférenciers et du thème de leur conférence lors des cours d'été de 1933 :

- ❑ *Monsieur le Professeur Jean Piaget, Directeur du Bureau International d'Education* : « Les bases psychologiques de l'éducation internationale » ;
- ❑ *M.P. Azcarate, Secrétaire général adjoint de la Société des Nations* : « L'Organisation et l'œuvre de la Société des Nations » ;
- ❑ *M. le Prof. Pierre Bovet, Directeur de l'Institut universitaire des Sciences de l'Education* : « Les difficultés didactiques de l'enseignement de la collaboration internationale » ;
- ❑ *M. Kullmann, Membre de la Section des Bureaux Internationaux et de la Coopération intellectuelle* : « La Société des Nations devant la jeune génération » ;
- ❑ *M. Georges Thélin, Membre de Section, Division des Relations et des Renseignements au Bureau International du Travail* : « L'œuvre de l'Organisation internationale du Travail » et « La crise économique et la réforme sociale » ;
- ❑ *M. Th. Ruyssen, Secrétaire général de l'Union internationale des Associations pour la S.D.N.* : « La Conférence du Désarmement » ;
- ❑ *M.P. Rossello, Directeur-adjoint du Bureau International d'Education* : « Le Bureau International d'Education en 1932-1933 » ;
- ❑ *Mlle Butts, Secrétaire général du Bureau International d'Education* : « Quelques méthodes pour l'enseignement de l'histoire de la civilisation. » ; « Quelques méthodes pour l'enseignement de la géographie du point de vue international » et « Instruction civique et éducation internationale » ;
- ❑ *M.R. Dottrens, Directeur des études pédagogiques du Canton de Genève* :

¹ *Ibidem.*

² Ils seront organisés jusqu'à la veille de la Deuxième Guerre mondiale.

³ *Comment faire connaître la Société des Nations et développer l'esprit de coopération internationale. Sixième cours spécial pour les membres du personnel enseignant. (Genève, 31 juillet au 5 août 1933), dans Bulletin du Bureau International d'Education, VIIe année, 2^e trimestre 1933, n° 27, p.55-58.*

- « *L'éducation nouvelle et la paix.* » ;
- *M. le Prof. Zimmern, Directeur du Bureau d'Etudes internationales et Professeur à l'Université d'Oxford : « Le dilemme psychologique que pose le système de la Société des Nations. »*¹

La liste de ces cours aux intitulés ronflants montre bien à quel point l'éducation de la paix s'est érigée en une véritable science, avec ses spécialistes et ses experts se proposant de transmettre leur savoir aux instituteurs. En 1934, le *Bulletin du Bureau International d'Education* signalait qu'un nombre considérable de participants aux cours d'été avaient été enregistrés. En particulier des professeurs et des instituteurs belges, britanniques et français. Ceux-ci profitèrent de leur séjour sur place pour visiter l'exposition permanente pour l'enseignement de la paix et de la collaboration internationale et parcourir la riche collection de manuels et d'ouvrages de bibliothèque traitant d'histoire, de géographie, d'instruction civique... que leur offrait l'exposition.²

Il n'est pas rare qu'au cours d'une seule année, plusieurs actions soient mises sur pied. En 1931, en plus des rédactions proposées aux élèves de quatorze à seize ans et du concours pour obtenir une bourse d'études afin de participer aux cours d'été à Genève, deux autres actions sont encore organisées. Le 15 avril 1931, le ministre Vauthier envoie aux établissements d'enseignement moyen un ouvrage publié par le Secrétariat de la Société des Nations intitulé : « Dix ans de coopération internationale ». Il est destiné aux professeurs chargés de donner aux élèves des notions sur la société des Nations.³ Du 8 au 15 novembre 1931 s'organise également la semaine de propagande en faveur de la S.D.N chaudement recommandée par le ministre Petitjean.⁴ Le ministre demande que les chefs d'établissement d'enseignement moyen d'Etat fassent parvenir le meilleur travail écrit qu'aura rédigé un élève à la suite d'une causerie ou d'une leçon sur la Société des Nations « afin de donner une forme concrète à la participation de nos établissements d'enseignement à la semaine de propagande (...). »⁵ La semaine de propagande annuelle est aussi l'occasion pour les

¹ *Ibidem.*

² *Bulletin du Bureau International d'Education*, VIIIe année, 4e trimestre 1934, n° 33, p.206.

³ *Bulletin du Ministère des Sciences et des Arts*, circulaire ministérielle du 15 avril 1931, II (Circulaires et dépêches), p.29.

⁴ Ministre libéral des Sciences et des Arts du 18 au 21 mai 1931 dans le Gouvernement libéral-socialiste de H. Jaspar et du 5 juin 1931 au 18 octobre 1932 dans le Gouvernement libéral-catholique de J. Renkin.

⁵ *Bulletin du Ministère des Sciences et des Arts*, circulaire ministérielle du 20 octobre 1931, II (Circulaires et dépêches), p.77-78.

enseignants « d'intensifier (souligné par nous) l'enseignement donné aux enfants en ce qui concerne l'organisme créé à Genève pour assurer la paix dans le monde. »¹

A cela il faut encore ajouter, à partir de 1932, la commémoration chaque année de la « Journée de la Bonne Volonté » le 18 mai, saluant l'anniversaire de la première conférence de la paix tenue à la Haye en 1899. Cette commémoration semble venir remplacer la semaine de propagande organisée par la S.D.N. en novembre car nous ne trouvons plus, à partir de 1932, de circulaires ministérielles invitant les écoles à participer à cette cérémonie. « La Journée de la Bonne Volonté » est réalisée à l'échelle mondiale, ce qui lui donne un caractère plus solennel encore. A l'occasion de cette « Journée de la Bonne Volonté », le ministre invite le personnel enseignant à faire comprendre « le sens profond de la manifestation du 18 mai où les enfants de l'univers communieront dans la même volonté de se rapprocher et de se comprendre sans cesse davantage. »² Le jour de cette « fête », les instituteurs sont chargés de lire le « Message de Bonne Volonté » envoyé par les garçons et les filles d'Angleterre à la jeunesse du monde entier. En 1932, le message est le suivant :

« Nous adressons ce message de bonne volonté à tous les pays. Nous savons que tous les pays appartiennent à une même et grande famille ; qu'ils n'ont pas été constitués pour se quereller et se détruire mutuellement, mais pour vivre une vie commune et harmonieuse, de telle façon que la Nature et ses dons multiples puissent par la voie du savoir et de la science, servir à faire progresser la santé et le bonheur de tous, et que le monde devienne un lieu, où il fait bon vivre. La meilleure façon d'atteindre ce but, c'est de mettre tout en œuvre pour rendre notre pays vraiment grand en servant les intérêts de tous, car nous croyons que la véritable grandeur d'un pays ne consiste pas tant dans la puissance et les richesses, que dans sa contribution au progrès et au bonheur de l'humanité. »³

Ce message est également transmis, dans les écoles équipées de postes de radio, par T.S.F. D'année en année le message change peu, il est souvent chargé d'une forte sentimentalité et affirme pleinement sa foi dans les progrès de l'humanité :

« Nous nous réjouissons de toutes les beautés de ce monde : beauté de la terre, de la mer et du ciel. C'est notre commun héritage et le lien qui nous unit tous. Nous nous exaltons à la pensée des vaillants de tous les pays qui, pour ouvrir des voies nouvelles, ont su vaincre la peur et le danger. Des actes héroïques, comme de voler seul à travers la nuit au-dessus de l'Atlantique, nous remplissent d'orgueil. Garçons et

¹ *Bulletin du Ministère des Sciences et des Arts*, circulaire ministérielle du 20 octobre 1932, II (Circulaires et dépêches), p.65.

² *Bulletin du Ministère de l'Instruction Publique*, circulaire ministérielle du 11 mai 1936, II (Circulaires et dépêches), p.65-66.

³ *Bulletin du Ministère des Sciences et des Arts*, Annexe à la circulaire ministérielle du 8 avril 1932, II (Circulaires et dépêches), p.16-17.

filles, faisons de notre mieux pour que chacun de ces triomphes ne serve jamais qu'à rapprocher nos peuples les uns des autres, à les unir en une même et vaste famille ! »¹

Le jour de cette manifestation pacifiste, *l'Union Belge pour la Société des Nations* transmet aussi à toutes les écoles une publication intitulée *La Jeunesse et la Paix du Monde*.² Le ministre J. Hoste³ conseille dans une circulaire du 19 avril 1938 que des extraits de cette revue soient lus et commentés en classe. Elle est fournie par le *Bureau International d'Education* qui fait chaque année le bilan de sa réceptivité dans les différents pays. Aux yeux du Bureau, notre pays est un bon élève. En 1933, le journal *La Jeunesse et la Paix du Monde* a été tiré en Belgique à 20.500 exemplaires français et 10.000 exemplaires flamands.⁴ En 1934, l'édition française a été tirée à 17.500 exemplaires : 8.795 exemplaires ont été distribués par les soins du Ministère de l'Instruction publique ; 4.500 commandés par les échevins de l'Instruction publique de différentes communes, et le reste par des directeurs d'école, professeurs, instituteurs, etc. L'édition flamande a été tirée à 14.800 exemplaires, dont 7.975 ont été distribués par les soins du Ministère de l'Instruction Publique, 4.325 par les échevins de l'Instruction publique de différentes communes et le reste par les éducateurs. En outre, 260 exemplaires de l'édition allemande ont été distribués par les soins du Ministère de l'Instruction publique.⁵ En 1936, l'édition française était passée à 22.000 exemplaires et l'édition flamande conservait ses 14.000 exemplaires.⁶

A plusieurs reprises, le centre d'informations scolaires de la *Commission Internationale de Coopération Intellectuelle* entreprend des enquêtes dans les pays membres pour voir si l'enseignement de la Société des Nations y est bien respecté. En 1930, il se déclare satisfait de ce qui a été entrepris dans notre pays. Le centre d'informations scolaires félicite particulièrement le Gouvernement belge ayant constitué en la matière un très bon relais. Il mentionne que, dès avril 1925, notre Gouvernement lui faisait connaître un certain nombre de mesures qu'il avait déjà prises.⁷ Outre les mesures que nous venons de citer ci-

¹ *13^e message annuel des enfants du Pays de Galles*, 1934, dans *Bulletin du Bureau International d'Education*, VIII^e année, 1^{er} trimestre 1934, n° 30, p.26-27.

² *Bulletin du Ministère de l'Instruction Publique*, circulaire ministérielle du 11 mai 1936, II (Circulaires et dépêches), p.65.

³ Ministre libéral de l'Instruction Publique du 13 juin 1936 au 25 octobre 1937 dans le Gouvernement catholique-libéral-socialiste de P. Van Zeeland et du 23 novembre 1937 au 13 mai 1938 dans le Gouvernement catholique-libéral-socialiste de P. Janson.

⁴ *Bulletin du Bureau International d'Education*, VIII^e année, 1^{er} trimestre 1934, n° 30, p.27.

⁵ *Bulletin du Bureau International d'Education*, VIII^e année, 3^e trimestre 1934, n° 32, p.131.

⁶ *Bulletin du Bureau International d'Education*, Xe année, 4^e trimestre 1936, n° 41, p.185.

⁷ *L'Enseignement de la Société des Nations en Belgique*, dans *Recueil Pédagogique*, janvier 1930, p.68-70.

dessus, le centre d'informations scolaires signale encore la recommandation faite par le Gouvernement aux auteurs de manuels d'histoire contemporaine de faire figurer dans leurs ouvrages un chapitre sur la Société des Nations et d'organiser régulièrement dans les écoles primaires des conférences sur la Société des Nations. Le Centre d'informations scolaires se réjouit particulièrement de l'initiative de notre Ministère des Sciences et des Arts en 1928, année au cours de laquelle il consacre l'une des quatre conférences pédagogiques cantonales annuelles au thème de l'éducation pacifiste :

« Ces conférences constituent pour les inspecteurs de l'enseignement un moyen de demander aux instituteurs et professeurs de faire des travaux sur un sujet déterminé, d'organiser des leçons sur ledit sujet et de perfectionner, de cette façon, tel ou tel élément de l'enseignement. Elles sont un moyen pour les inspecteurs de vérifier si le personnel enseignant possède à un degré suffisant certaines connaissances qu'on exige de lui. Elles constituent enfin pour le personnel enseignant une occasion de faire connaître ses mérites, dont il est tenu compte pour l'avancement et pour les promotions. Cette initiative de consacrer une conférence pédagogique à la Société des Nations a produit dans le personnel enseignant belge une émulation considérable qui permet de bien augurer de l'aboutissement des efforts entrepris en Belgique en faveur de l'enseignement sur la Société des Nations, tant dans les écoles moyennes que dans les écoles primaires. »¹

Une autre preuve concrète de la volonté de l'enseignement belge de se conformer aux instructions de la S.D.N est la publication en 1930 par les inspecteurs M. Peers et H. Wuilquot d'un ouvrage intitulé *L'Ecole et la Société des Nations*.² Ce livre est destiné à aider les professeurs de tous degrés d'enseignement à réaliser les prescriptions gouvernementales. L'ouvrage est recommandé dans le *Moniteur des Instituteurs Primaires* avant même qu'il ne soit paru. Selon la notice bibliographique de la revue, cet ouvrage facilitera particulièrement la tâche des instituteurs qui ont du mal à s'y retrouver dans la littérature « trop touffue et trop abondante » relative à la S.D.N.³

Le *Moniteur des Instituteurs Primaires* est d'ailleurs un bon indice de la réceptivité du message pacifiste dans l'école primaire belge. En 1929 par exemple, il fournit aux instituteurs un petit dossier de quelques pages sur la constitution de la Société des Nations, sa mission, son activité. Ce petit dossier est destiné à aider les instituteurs à rédiger une

¹ *Idem*, p.69.

² PEERS (M.) et WUILQUOT (H.), inspecteurs de l'enseignement, *La Société des Nations et l'Ecole*. Ouvrage répondant aux prescriptions de la circulaire ministérielle du 25 avril 1928, enjoignant au personnel enseignant de donner aux élèves un enseignement formel et occasionnel sur la S.D.N., ses buts, ses idéals (sic) et son fonctionnement. Ce livre s'adresse au personnel enseignant des écoles primaires, des écoles normales, des écoles moyennes et classes inférieures des lycées et des athénées.- La Louvière, Labor, 1930, 292 p.

³ *Moniteur des Instituteurs Primaires*, Bibliographie, 16 mai 1929, p.323-324.

dissertation exigée par le Gouvernement sur le thème de la Société des Nations. Le *Moniteur des Instituteurs Primaires* s'est mis spécialement en contact avec le Secrétaire général de la Société des Nations pour fournir au personnel enseignant, « une documentation sérieuse. »¹ Bref, les rouages de la S.D.N. sont bien huilés et fonctionnent à plein régime dans notre pays !

Cependant le centre d'informations scolaires, dans son article de 1930 sur l'enseignement de la Société des Nations en Belgique, émet des réserves par rapport à l'enseignement libre belge « sur lequel l'action gouvernementale, sans être dans tous les cas inefficace, est cependant plus ou moins limitée. » Le centre reste toutefois confiant car il existe selon lui des indices permettant de présumer que l'enseignement libre en Belgique n'est pas totalement réfractaire à l'enseignement des buts et de l'œuvre de la Société des Nations.² Le centre d'informations scolaires ne se trompe pas. L'opposition à l'« internationalisme » que l'on rencontre dans le monde catholique s'exprime généralement contre les idéaux pacifistes prônés par le mouvement communiste, idéaux dissimulant généralement des objectifs politiques moins avouables. Les idées véhiculées par la Société des Nations ne sont pas considérées comme telles. Th. Rollmann dans un article de la *Revue Belge de Pédagogie* en mai 1930, après avoir critiqué le pacifisme radical prôné par « l'internationale rouge »³, apporte son soutien au pacifisme contemporain de la Société des Nations car le « Pacte de la Société des Nations reprend en les mitigeant, la presque totalité des principes préconisés par le pape Benoît V ». Il estime que l'idée d'une Société des Nations est une idée essentiellement chrétienne et que les catholiques ont le devoir de manifester une attitude amicale vis-à-vis de la Société des Nations :

« Cette attitude se justifie par l'obéissance aux conseils du Pape, mais aussi par le fait que rien n'est plus conforme à la morale naturelle. »⁴

Th. Rollmann préconise donc un enseignement « bien compris » de l'internationalisme aux jeunes. Cet article résume assez bien l'orientation pédagogique suivie par la revue catholique. La *Revue Belge de Pédagogie* est d'ailleurs tout autant réceptive que le *Moniteur des Instituteurs Primaires* à la propagande de l'*Union Belge pour la Société des Nations*. Elle communique régulièrement les actions organisées par cette association tels les concours ou

¹ *Moniteur des Instituteurs Primaires, Conférence pédagogique : la Société des Nations*, 24 janvier 1929, p.181-185.

² *L'Enseignement de la Société des Nations en Belgique*, dans *Recueil Pédagogique*, janvier 1930, p.69-70.

³ ROLLMANN (Th.), *Le Pacifisme : Internationalisme et Pacifisme*, dans *Revue Belge de Pédagogie*, mai 1930, p.646-647.

⁴ *Idem*, p.652-653.

encore la mise sur pied du « Jour de la bonne volonté »¹ et la distribution du journal *La Jeunesse et la Paix du Monde*.² En 1932, la *Revue Belge de Pédagogie* publie même les pages principales d'un travail fourni par un instituteur à l'Union belge pour la Société des Nations, travail qui a été classé 6^e par le jury du concours et a valu à son auteur une bourse de voyage à Genève. Le titre du travail s'intitulait : « Comment développer à l'école primaire la compréhension et l'amour entre les peuples ? »³

Il existe donc dans l'enseignement belge un assentiment global autour des valeurs de la S.D.N. tant du côté libre que du côté officiel. Nous n'avons trouvé pratiquement aucune critique dans les revues pédagogiques contre la propagande scolaire générée par la Société des Nations. Cette propagande scolaire en faveur de la paix atteint son « pic quantitatif » aux alentours de 1930 pour se tasser très vite à mesure que la Société des Nations perd en crédibilité en raison de son inefficacité dans les crises internationales.⁴ Le pacifisme ne plaît pourtant pas à tout le monde. Dans les milieux conservateurs nationalistes, on crie à l'infamie. A Bruxelles, le docteur Emile Convent est à la tête du *Cercle d'Etudes Economiques et Sociales*, publiant une collection intitulée *Série Noire* qui s'attaque au pacifisme sous toutes ses formes. Un ouvrage paraissant au sein de cette collection accuse la Société des Nations et les pacifistes de tous bords de faire le jeu de « l'Allemagne et des Soviets »⁵ qui désirent nous affaiblir de l'intérieur :

« *Le désarmement n'est pas désiré pour éviter les solutions violentes entre les peuples, mais pour affaiblir la force interne des Etats et ouvrir les voies à la Guerre civile.* »⁶

L'ouvrage intitulé : *Le pacifisme au service de l'Allemagne et de la Révolution* déclare que, derrière les poncifs pacifistes se cachent en réalité les socialistes, les protestants, la Russie, l'Allemagne, les « judéo-germans » formant des ligues pacifistes aux Etats-Unis. Le plus grave, estime la brochure, est que ce sont les jeunes qui sont spécialement touchés :

« *Les journaux socialistes font sans doute une large place à la déclamation pacifiste, mais c'est surtout dans les organes destinés à la jeunesse qu'elle sévit, car c'est cette jeunesse qu'il s'agit de dresser contre la défense nationale et l'incorporation.* »⁷

¹ Voir par exemple l'organisation du concours en 1931 pour l'obtention d'une bourse d'études permettant de suivre les cours d'été à Genève : *Revue Belge de Pédagogie, Communiqués*, avril 1931, p.507-508.

² *Revue Belge de Pédagogie, Communiqués*, mai 1931, p.568-569.

³ *Revue Belge de Pédagogie, Comment développer à l'école primaire la compréhension et l'amour entre les peuples ?*, mars 1932, p.301-306 et avril 1932, p.361-368.

⁴ Quelques communiqués subsistent toutefois jusqu'en 1938 dans les revues pédagogiques.

⁵ *Le Pacifisme au service de l'Allemagne et de la Révolution* (La Série Noire n° 6).- Bruxelles, Editions du Cercle d'Etudes Economiques et Sociales sous la direction d'E. CONVENT, 1933, p.6.

⁶ *Idem*, p.11.

⁷ *Idem*, p.8.

« Il ne faut pas se le dissimuler : une nombreuse jeunesse d'origine bourgeoise s'enflamme pour ces infamies ; de nombreux jeunes gens catholiques, plus des deux tiers du corps étudiantin de l'Université de Bruxelles, jeunes gens comme jeunes filles, les élèves des athénées bruxellois, y sont gagnés en dépit du patriotisme sincère des journaux libéraux et catholiques. »¹

Pire encore pour les rédacteurs de la *Série Noire*, le « poison pacifiste » semble gagner les milieux ouvriers catholiques. En effet jusqu'à la veille de la Deuxième Guerre mondiale, la *Jeunesse Ouvrière Chrétienne* (J.O.C.) constitue un mouvement aux orientations nettement pacifistes. En 1937, alors que l'atmosphère internationale est lourde de menaces, la J.O.C. organise même un pèlerinage international pour la paix qui doit avoir lieu à Rome en 1939. Ce pèlerinage n'aura finalement jamais lieu mais son organisation a mobilisé de nombreux garçons et filles de Belgique.² Le *Cercle d'Etudes Economiques et Sociales* commente de manière scandalisée le fait que des catholiques participent à cette « grande machination » :

« Beaucoup plus grave est l'antimilitarisme que tendent à répandre certains organes de la démocratie chrétienne au sein des jeunesses ouvrières chrétiennes (J.O.C.) qui se prévalent de l'encouragement de Nos Seigneurs les évêques. **IL EST ABSOLUMENT INCROYABLE QUE CET ANTIMILITARISME CHRETIEN REVETE EXACTEMENT TOUTES LES FORMES ET ADOPTE TOUS LES PONCIFS DE L'ANTIMILITARISME SOCIALISTE ET PROTESTANT** (en majuscule dans le texte). »³

La brochure étant publiée au moment du « triomphe de l'hitlérisme » en Allemagne, l'auteur exulte car la situation internationale lui donne raison :

« Tous ces bonzes, jeunes et vieux, tous ces malins, tous ces amiables compositeurs, tous ces clercs, tous ces avocats, tous ces matuvus, tous ces professeurs de servitude et de lâcheté, tous ces imbéciles bruyants à cheval sur des chimères et responsables de la corruption d'une foule de jeunes cervelles sans défense, sont soudainement placés devant la majesté de leur bêtise. Ils vont se taire, ils se taisent déjà, ils n'avaient pas voulu ça ! »⁴

C'est d'ailleurs au début de l'année 1933, alors que s'amorce la période de régression de la S.D.N., que nous trouvons un article très critique dans le « coin des grincheux » de la revue *l'Athénée*. L'auteur de cet article, Georges Mercier, professeur à l'athénée de Charleroi, raconte son expérience lors d'une conférence en faveur de la S.D.N. L'orateur y envisageait

¹ *Idem*, p.27.

² BRAGARD (Lucie), FIEVEZ (Marguerite), JORET (Bernadette), e.a., *La Jeunesse Ouvrière Chrétienne (JOC), Wallonie-Bruxelles, 1912-1957.*- Bruxelles, Editions Vie Ouvrière, 1990, vol. n° 2, p.244-247.

³ *Le Pacifisme au service de l'Allemagne et de la Révolution...*, *op.cit.*, p.20.

⁴ *Idem*, p.29.

les moyens de développer l'esprit de paix dès le jardin d'enfants et réclamait avec énergie la suppression dans les manuels d'histoire, de tout texte perpétuant le souvenir des horreurs de 1914. Un film y fut passé montrant les horreurs de la guerre en Allemagne. Dans son article, Georges Mercier se déclare profondément indigné par ce genre d'initiatives et estime qu'il est injurieux de vanter la paix et la conciliation à des professeurs belges qui n'ont jamais « cherché noise à personne, alors que tant de pauvres égarés dans l'Est, sont privés de la bonne parole. »¹ Le plus scandaleux pour le professeur d'athénée réside dans le fait que des bonnes âmes trop naïves tentent d'encenser auprès des jeunes des écoles primaires et supérieures la perte de la souveraineté des Etats au profit de la S.D.N., présentée comme le rempart inestimable de la Paix. « Quelle aberration ! », s'exclame Georges Mercier, cet organisme n'a-t-il pas prouvé son incapacité dans le règlement du conflit sino-japonais ? Quel danger aussi pour la jeunesse de nos écoles :

« Les ravages de ces débilatantes idéologies sont terribles dans nos cerveaux latins, qui, quand ils sont mal défendus, poussent leurs déductions jusqu'aux extrêmes conséquences. Ce sont ces théories qui recrutent dans une jeunesse anesthésiée les objecteurs de conscience, les défaitistes et autres. Et elles seraient inculquées, ouvertement ou sournoisement, par la parole ou la brochure, à des futurs universitaires, donc futurs officiers ? Belle besogne que de former des malades de l'intelligence et des impuissants de la volonté. (...) Eh bien, non, nos adolescents ne sont pas pacifistes et puissent-ils ne pas le devenir, (...) puissent-ils acquérir de nos vieilles disciplines [telles que l'histoire], avec la vision claire des faits et des lois, l'amour des vertus militaires qui sont tout de même les premières dans le monde où n'a cessé de se réaliser la maxime antique : l'homme, loup pour l'homme. »²

Cet article constitue une exception à cette époque parmi ceux consacrés à l'éducation des jeunes. Il sera d'ailleurs critiqué avec virulence dans le numéro de *l'Athénée* de mars – avril 1933 par un professeur de Bruxelles accusant Georges Mercier de s'inspirer des « dogmatismes genre Barrès et Maurras, avec leur vénération pour l'homme d'armes, archétype de beauté morale, (...) dogmatismes qui transforment les élèves en de bons Allemands. »³ Cet article de Georges Mercier a toutefois le mérite de montrer que, malgré les directives officielles, l'instituteur ou le professeur, une fois refermée la porte de sa classe, est le seul maître à bord !

¹ *L'Athénée*, organe officiel des Athénées Royaux, Lycées et Collèges communaux, janvier-février 1933, p.29-30.

² *Idem*, p.31-32.

³ *L'Athénée*, mars-avril 1933, p.101-104.

Chapitre III : L'enseignement de l'histoire.

L'HISTOIRE

*« C'est un théâtre, un spectacle nouveau,
Où tous les morts, sortant de leur tombeau,
Viennent encor sur une scène illustre
Se présenter à nous dans leur vrai lustre,
Et du public, dépouillé d'intérêt,
Humbles acteurs, attendre leur arrêt.
Là, retraçant leurs faiblesses passées,
Leurs actions, leurs discours, leurs pensées,
A chaque Etat ils reviennent dicter
Ce qu'il faut fuir, ce qu'il faut imiter ;
Ce que chacun, suivant ce qu'il peut être,
Doit pratiquer, voir, rechercher, connaître.
Et leur exemple, en diverses façons,
Donnant à tous les plus nobles leçons,
Rois, magistrats, législateurs suprêmes,
Princes, guerriers, simples citoyens mêmes,
Dans ce sincère et fidèle miroir,
Peuvent apprendre à lire leur devoir. J. B. Rousseau. »¹*

Cette citation du poète Jean-Baptiste Rousseau reprise par Jean Dardenne, directeur d'école communale, illustre à merveille l'esprit avec lequel l'enseignement de l'histoire est abordé dans la plupart des écoles primaires de l'entre-deux-guerres. Que l'on se place dans la perspective d'une histoire patriotique, voire nationaliste ou dans la perspective d'une histoire pacifiste, la fonction de la leçon d'histoire est la même : non contente d'énoncer des faits, elle doit en plus apporter à l'enfant des exemples. Et si certains pacifistes critiquent l'« Histoire à la Pirenne », qui tente de faire d'Ambiorix et de Boduognat les premiers Belges s'illustrant face à l'envahisseur – Histoire affirmant que le peuple belge existe depuis des siècles et que la création de la Belgique était une finalité inéluctable² – ces pacifistes donnent en définitive eux aussi un caractère eschatologique à l'Histoire puisqu'ils la considèrent comme un enchaînement perpétuel de guerres destructrices dont l'ultime et nécessaire issue doit être, selon eux, l'idéal pacifiste défendu par la Société des Nations. Dans ce chapitre, nous analyserons l'enseignement de l'histoire selon ce dualisme entre fonction patriotique et

¹ DARDENNE (Jean), directeur communal, *Lectures historiques, Patrie. Recueil de récits, légendes, poésies. Histoire du pays. Histoire de la civilisation.*- Bruxelles, Office de Publicité, 1923, illustr., pl., p.1

² HASQUIN (Hervé), *Historiographie et Politique en Belgique*- Bruxelles-Charleroi, Editions de l'Université de Bruxelles et Institut Jules Destrée, 1996, p.66-67.

fonction pacifiste. Une autre perspective aurait pu être choisie mais nous pensons que cet angle de vue est sans doute le plus représentatif des enjeux de l'enseignement historique entre les deux conflits mondiaux.

A. L'Histoire au programme.

1) Modèles gouvernementaux : les programmes-types de 1897, 1922 et 1936.

L'appellation « programme-type » est due au fait que les autorités scolaires (les conseillers communaux pour les écoles communales et les directions des écoles adoptées et adoptables) peuvent arrêter le programme de leur propre école. Cependant le Gouvernement, soucieux d'une certaine unicité dans les écoles et pour faciliter la tâche des directions scolaires, promulgue à plusieurs reprises des « programmes-types » susceptibles d'inspirer les écoles tous réseaux confondus. Pour ne pas être en reste, les autorités ecclésiastiques, mues par le même souci d'unicité dans le réseau catholique, font de même en donnant aux écoles du réseau confessionnel des « directives et instructions pédagogiques ». Le plus souvent, ces instructions publiées par le *Conseil central de l'Enseignement primaire catholique* ne rejettent pas en bloc les idées émanant du Gouvernement mais les corrigent ou les précisent en leur donnant un sens plus chrétien.¹

Après la guerre, le programme d'histoire promu par le Gouvernement se conforme encore aux instructions du programme-type des écoles communales, défini dans l'**arrêté ministériel du 1^{er} mai 1897**. Le programme-type ne prévoit pas d'enseignement de l'histoire pour le degré inférieur (enfants de 6 à 8 ans). Celui-ci débute à partir du degré moyen avec l'étude de « petits récits et entretiens familiers, à l'aide de tableaux et d'images, sur quelques faits saillants ou épisodiques de notre histoire nationale. »² Ces récits et entretiens familiers doivent développer différents points d'histoire, précisés dans l'arrêté ministériel. Ces grands points constituent ce qu'Anne Morelli appelle « Les grands mythes de l'Histoire de

¹ Voir notre chapitre I : Pédagogie et enseignement dans l'entre-deux-guerres – Les différents statuts des écoles dans l'entre-deux-guerres, leur règlement et leur programme.

² BAUWENS (L.), *Code général de l'enseignement primaire en Belgique*, t.II, Documents, 5^e éd.- Lierre, Van In, 1915, p.61-62. Cité d'après CARPENTIER (Sébastien), *L'histoire écrite à l'encre tricolore. La fonction patriotique des manuels d'histoire de Belgique dans l'entre-deux-guerres (manuels francophones destinés à l'enseignement primaire) : évolution et contexte*, juin 1999, 1^{er} vol. : p.77.

Belgique ».¹ Ils vont depuis l'industrie des Ménépiens en Belgique jusqu'au règne de Léopold II en passant par le martyre des six-cents Franchimontois ou la décapitation des comtes d'Egmont et d'Hornes.² Les élèves du degré supérieur devront bénéficier de « récits et entretiens, avec cartes et tableaux, sur les principaux personnages et les grands faits de l'histoire de Belgique » ramenés à vingt points historiques précis.³ Il s'agit en fait d'un approfondissement de ce qui a été vu au cours du degré moyen. Les écoliers voient donc deux fois sur l'ensemble de leur scolarité primaire la totalité de l'histoire de Belgique. Les pédagogues belges nomment ce système, le « cycle double ». Deux heures par semaine sont prévues pour l'enseignement de l'histoire.⁴

Le programme-type de 1922 fait débiter l'enseignement de l'histoire au degré inférieur (ou premier degré). L'instituteur devra familiariser le jeune élève à l'histoire par des « causeries familières sur la division du temps » : l'heure, le jour et la nuit, la semaine, le mois, l'année, le calendrier, les saisons et par « des causeries sur l'histoire locale et régionale : histoire de l'école, de la maison communale, de l'église paroissiale (...), et les légendes locales. »⁵ Au deuxième degré, l'instituteur doit choisir les « récits et entretiens familiers sur quelques faits saillants de notre histoire nationale » qu'il désire développer à l'aide de tableaux et d'images. Une liste d'événements marquants de l'histoire de Belgique est

¹ MORELLI (Anne) éd., *Les grands mythes de l'histoire de Belgique, de Flandre et de Wallonie.*- Bruxelles, Editions vie ouvrière, 1995, 312 p.

² « *L'industrie des Ménépiens – Les chaussées romaines en Belgique – l'arrivée des Francs dans le pays de Tournai – Le Baptême de Clovis – Un monastère au VIIe siècle – La guerre de Charlemagne contre les Saxons – Un champ de mai – La rançon de Regnier au long col – un château fort – Ses habitants et ceux des alentours – La prédication de la première croisade – La charte d'Albert de Cuyck – Le métier des tanneurs à Liège – La foire de Thourout – Les Communiers flamands à Groeninge – La mort de Jacques Van Artevelde – Le dévouement des six cents franchimontois – L'imprimerie de Thierry Maertens à Alost – La punition des Gantois révoltés sous Charles-Quint – La décapitation des comtes d'Egmont et de Hornes – Une visite d'Albert et Isabelle à l'atelier de Rubens – L'exécution d'Anneesens – La révolution brabançonne – Le lion de Waterloo – Les journées de septembre 1830 – La promulgation de la constitution – L'inauguration de Léopold Ier – La création des premiers chemins de fer de la Belgique – La suppression des octrois et l'abaissement des taxes postales – L'avènement de Léopold II au trône » dans BAUWENS (L.), *Code général...*, op.cit., p.61-62. Cité d'après CARPENTIER (Sébastien), *L'histoire écrite à l'encre tricolore...*, op.cit., p.77.*

³ « 1. Etat de la Belgique au moment de l'arrivée des Romains.- 2. Conquête de la Belgique par les Romains.- 3. Les Francs en Belgique ; Clovis.- 4. Introduction du christianisme dans le pays ; les monastères.- 5. Les Carolingiens ; un mot des ancêtres de Charlemagne ; l'empire et les institutions de Charlemagne.- 6. Le régime féodal (...)- 7. Godefroid de Bouillon et Baudouin de Constantinople aux Croisades.- 8. Les communes (...)- 9. Rivalité entre la noblesse des villes et les métiers au XIVe siècle (...)- 10. Lutte des communes flamandes contre le roi de France (...)- 11. La maison de Bourgogne en Belgique (...)- 12. Le règne de Charles-Quint en Belgique.- 13. Grands faits de la révolution du XVIIe siècle.- 14. Albert et Isabelle.- 15. Le règne de Marie-Thérèse et celui de Joseph II en Belgique. 16. La Belgique sous le régime français.- 17. La Belgique pendant sa réunion à la Hollande.- 18. La révolution de 1830 (...)- 19. Léopold Ier.- 20. Léopold II. », dans *Ibidem*.

⁴ *Ibidem*.

⁵ *Règlement et Programmes-types des écoles primaires, suivis de la loi organique de l'enseignement primaire.*- Namur, A. Wesmael-Charlier, 1922, 12°. Ministère des Sciences et des Arts. Administration de l'enseignement primaire, p. 48.

fournie.¹ Le règne d'Albert Ier est intégré dans le programme. Le récit de la guerre 14 – 18 est également intégré sous une forme assez extraordinaire : « Quelques beaux (souligné par nous) récits relatifs à la guerre de 1914 – 1918 en Belgique » ; c'est-à-dire des récits propres à émerveiller les élèves devant l'héroïsme des Belges. Ces divers thèmes historiques seront accompagnés de lectures, de promenades et d'excursions scolaires.² L'enseignement systématique de l'histoire ne commence qu'au troisième degré par un « court aperçu de l'histoire de Belgique, des origines historiques à nos jours. » A nouveau l'instituteur ne devra mettre en évidence que « les principaux personnages et les grands faits de l'histoire de Belgique. »³ Il s'agit essentiellement d'une « histoire élémentaire de la civilisation » et le programme-type insiste pour que l'instituteur ne surcharge pas l'élève avec de l'« histoire-bataille » et de trop nombreuses dates. L'accent sera mis sur la manière dont « la nation s'est organisée et développée à travers les siècles. »⁴ Désormais, l'histoire de Belgique se fait selon le cycle unique. Les élèves voient une partie de l'histoire de Belgique au troisième degré et l'autre partie au quatrième degré. Dans les écoles qui ne comportent pas de quatrième degré, l'instituteur en charge du troisième degré choisira dans le programme du quatrième degré les notions essentielles de telle sorte que ses élèves aient une idée suffisante de l'entière de l'histoire nationale. Les élèves du troisième degré sont censés s'arrêter aux règnes de Marie-Thérèse et de Joseph II en Belgique ;⁵ les élèves du quatrième degré étudient l'histoire de Belgique à partir du régime français jusqu'à la guerre 14 – 18 et l'histoire du

¹ « *Lutte des Nerviens contre les Romains.- Le baptême de Clovis.- Charlemagne et les écoles.- Un château fort ; ses habitants et ceux des alentours.- Godefroid de Bouillon.- Notger.- La bataille des Eperons d'Or.- Le dévouement des six cents Franchimontois.- La Guerre des Paysans.- Le Lion de Waterloo.- Les journées de septembre 1830 ; Léopold Ier.- La création des premiers chemins de fer en Belgique.- Léopold II.- Le sergent De Bruyne.- Albert Ier.- Quelques beaux récits relatifs à la guerre de 1914-1918 en Belgique.* », dans *Règlement et Programmes-types des écoles primaires, suivis de la loi organique de l'enseignement primaire*.- Namur, A. Wesmael-Charlier, 1922, 12°. Ministère des Sciences et des Arts. Administration de l'enseignement primaire, p. 49.

² *Ibidem.*

³ *Ibidem.*

⁴ *Idem*, p.48.

⁵ Voici les douze points du programme d'histoire du 3^e degré : « 1. *Les anciens Belges. Conquête et civilisation de la Belgique par les Romains.*- 2. *Les Francs en Belgique : Clovis, les monastères.*- 3. *Les Carolingiens : un mot des ancêtres de Charlemagne. Charlemagne.*- 4. *Le régime féodal. La société féodale. Les guerres privées et les trêves de Dieu. Indication des grands fiefs de la Belgique.*- 5. *Godefroid de Bouillon et Baudoin de Constantinople aux Croisades.*- 6. *Les Communes. Leurs principaux privilèges. Les métiers, les foires et les marchés. Prospérité des grandes communes belges. Rivalité entre la noblesse des villes et les métiers.*- 7. *Lutte des communes flamandes contre le roi de France ; la bataille des Eperons d'Or, Jacques Van Artevelde et Philippe Van Artevelde.*- 8. *La maison de Bourgogne en Belgique, réunion des provinces belges sous son autorité, lutte des communes belges contre ses princes, les beaux-arts, décadence économique.*- 9. *Le règne de Charles-Quint en Belgique.*- 10. *Grands faits de la révolution du XVI^e siècle.*- 11. *Albert et Isabelle ; les arts au XVII^e siècle.*- 12. *Le règne de Marie-Thérèse et de Joseph II en Belgique.* » dans *Idem*, p.49.

Congo belge.¹ Au troisième comme au quatrième degré, l'instituteur s'attachera « aux faits les plus propres à mettre en lumière l'évolution de la vie nationale dans toutes ses œuvres. »² Le programme-type conseille également aux instituteurs en charge des degrés supérieurs de familiariser leurs élèves avec des exercices de synthèse comme « l'histoire de la lutte contre la faim et la soif, l'histoire du vêtement, etc. »³ Enfin, si les circonstances le permettent, l'instituteur sortira du cadre national en abordant également « les faits sociaux et civilisateurs, européens ou mondiaux, qui ont eu leur répercussion sur la Belgique et qui éclairent son histoire (depuis la fin du XVIIIe siècle). »⁴ Cette dernière disposition montre bien que beaucoup d'élèves s'arrêtant au degré primaire, les autorités scolaires sont soucieuses de leur donner un maximum de bagage historique, au risque de tomber dans l'encyclopédisme tant décrié dans le Plan de 1936. A tous les degrés quels qu'ils soient, le programme conseille également des lectures historiques et des excursions rendant le cours d'histoire plus vivant.

Le programme de 1936 s'accompagne d'une introduction générale sur l'enseignement de l'histoire. Cette introduction révèle combien la guerre 14 – 18 occupe une place importante dans les préoccupations historiques du ministre François Bovesse. Nous sentons aussi dans cette introduction le poids des controverses antérieures sur la « pacification » de l'enseignement de l'histoire. Le ministre estime que ces controverses ne doivent toutefois diminuer en rien l'explication historique aux élèves des douleurs subies par la Belgique au fil des âges :

*« Cet enseignement a soulevé de nombreuses questions qui ont été discutées avec une vive âpreté et une singulière ardeur. Ces controverses pour intéressantes qu'elles soient ne peuvent être retenues quand il s'agit de l'histoire de Belgique. Notre pays est né dans la douleur, il a subi des invasions multiples, il a connu cinquante projets d'annexion et il a été le champ de bataille de l'Europe. De cette émouvante histoire, nous n'avons rien à cacher à nos enfants, aucune page ne les fera rougir, aucune ligne ne leur fera honte. »*⁵

¹ « Histoire de la Belgique (suite) : 13. La Belgique sous le régime français.- 14. La Belgique pendant sa réunion à la Hollande.- 15. La révolution de 1830. Le congrès national, son œuvre.- 16. Léopold Ier.- 17. L'Escaut et son histoire à partir du traité de Munster jusqu'à nos jours.- 18. Léopold II.- 19. Albert Ier. La guerre de 1914-1918.- 20. Le Congo belge, son histoire depuis les explorations de Stanley. », dans *Idem*, p.50.

² *Ibidem*.

³ *Idem*, p.48.

⁴ Il s'agit de : « 1. La révolution française : causes, conséquences politiques, sociales, économiques.- L'empire français, expansion et chute. Le Congrès de Vienne.- 3. Réveil des nationalités. Révolutions de 1830.- 4. La révolution de 1848 en Europe.- 5. L'unité italienne.- 6. L'unité allemande.- 7. La colonisation européenne au XIXe siècle. Les grandes puissances coloniales.- 8. L'Etat indépendant du Congo et la colonie belge du Congo.- 9. Les progrès commerciaux et industriels au XIXe siècle.- 10. L'Europe au début du XXe siècle. La guerre de 1914-1918. La Belgique dans la guerre mondiale. », dans *Idem*, p.50.

⁵ Plan d'études et instructions pédagogiques pour les trois premiers degrés des écoles primaires et des classes d'application annexées aux Ecoles normales et pour les sections préparatoires des écoles moyennes. Arrêté

François Bovesse rappelle que dans toutes les écoles, il est souhaitable qu'un mémorial, une plaque modeste ou une simple inscription évoque le nom des anciens élèves qui, durant la Grande Guerre, se sont sacrifiés pour la Patrie. Tout comme il est recommandé d'attribuer à l'établissement scolaire, le nom d'un personnage renommé. Ainsi, chaque année, les cérémonies en l'hommage de ces héros petits ou grands, constitueront pour l'instituteur l'occasion d'une utile leçon d'histoire.¹

Le ministre François Bovesse veut toutefois empêcher l'utilisation de l'histoire pour transformer les élèves « en militaristes convaincus ou en pacifistes décidés ». ² Une telle remarque dans le programme-type témoigne de pressions sans doute bien réelles dans l'entourage du ministre, afin d'orienter l'histoire dans un sens ou dans l'autre. Dans son introduction au programme d'histoire, François Bovesse se révèle particulièrement attentif à toutes les polémiques qui courent autour de ce dernier, y compris dans le domaine pédagogique. Le « lobbying » des partisans de l'« école active » n'est pas oublié. C'est sûrement suite à certaines remarques contre l'encyclopédisme que le ministre glisse par exemple une remarque négative sur l'ambition utopique de certains instituteurs de vouloir expliquer à leurs élèves le rôle et l'évolution des institutions : « Ce sont là, dit-il, des prétentions ambitieuses avec lesquelles il faut rompre une bonne fois pour toutes. »³ C'est sans doute aussi à cause de critiques formulées dans son entourage sur le « Pirennisme » de l'histoire de Belgique, que François Bovesse déclare :

*« L'histoire de notre pays s'est déroulée dans des conditions très spéciales et elle ne présente pas des caractères d'unité et de logique. »*⁴

N'est-ce pas là une attaque très claire portée au finalisme que présentent certains manuels d'histoire de Belgique ?

Innovation par rapport au programme précédent, le cours d'histoire est supprimé au deuxième degré (degré moyen) en tant que matière susceptible de faire l'objet d'un examen spécifique en fin d'année. « Afin de conserver le caractère concret et cohérent » de

ministériel du 13 mai 1936.- Bruxelles, Imprimeries du Moniteur belge, 1936, Royaume de Belgique. Ministère de l'Instruction Publique, p.45.

¹ *Idem*, p.46.

² *Ibidem*.

³ *Idem*, p.45.

⁴ *Idem*, p.46.

l'enseignement primaire, il sera confondu avec les leçons de géographie et de sciences naturelles en une seule et même rubrique : les exercices d'observation.¹ Durant les quatre premières années de leur scolarité, les enfants se borneront donc à l'étude des faits qui concernent « la petite patrie et la terre où s'élève la maison de leurs parents ». Cette évolution de la petite patrie leur permettant par la suite d'avoir une intelligence plus claire de l'évolution de la « grande patrie ».² Soucieux d'adapter l'enseignement de l'histoire à la psychologie de l'enfant, le programme justifie chacune de ses décisions. Au deuxième degré, l'enfant s'intéresse au monde lointain, aux coutumes d'autrefois, au genre de vie de nos ancêtres. Les faits historiques expliqués « s'adresseront plus à l'imagination et à la sensibilité qu'à l'intelligence proprement dite. »³ Même au troisième degré d'ailleurs, il faut faire un grand usage de l'émotion car « ce qui subsiste surtout de l'étude de l'histoire, ce sont les sentiments. Le maître n'oubliera pas que même pour les grands enfants, c'est la narration qui est la pâture préférée et naturelle. »⁴ Aussi souvent que possible, le maître prendra comme point de départ un événement dans le présent pour l'opposer au passé et il rehaussera la leçon d'un intérêt local. Le ministre fournit des exemples de sujets qui pourront constituer l'objet d'une leçon historique au deuxième degré sans pour autant que cette branche y soit enseignée systématiquement. Il s'agit avant tout de souligner par des exercices d'observation la vie des hommes d'autrefois : hommes des cavernes, Romains. L'histoire événementielle n'est toutefois pas absente de ces premières leçons historiques à partir du moment où les événements peuvent être « contés » par l'instituteur comme des histoires merveilleuses, à partir du moment où ils peuvent émouvoir l'enfant. Constatons que parmi ces « beaux récits » apparentés par le ministre à des contes pour enfants, nous trouvons des « récits relatifs à la guerre 1914 – 1918, des actes héroïques, des exemples glorieux de dévouement et de sacrifices. »⁵

¹ *Idem*, circulaire ministérielle d'introduction au plan d'études, p.12.

² *Plan d'études et instructions pédagogiques...*, *op.cit.*, p.45.

³ *Ibidem*.

⁴ *Idem*, p.46.

⁵ *Idem*, p.69-70. Voici la liste des exemples de sujets de leçons: « *Quand les hommes vivaient dans les cavernes.- Un village dans la Belgique ancienne.- Les Romains envahissent notre pays, la résistance.- Une grande invention de l'humanité : la route, les chaussées romaines.- Les abbayes.- Un roi Franc : Clovis.- Un grand empereur : Charlemagne.- Le château-fort.- La vie du seigneur.- Les serfs.- Pierre L'Ermite.- Godefroid de Bouillon.- Une célèbre bataille : Groeningue 1302.- Les 600 Franchimontois.- L'imprimerie.- Thierry Martens.- La découverte de l'Amérique.- La Guerre des Paysans.- La bataille de Waterloo.- Les journées de septembre.- Les premiers chemins de fer.- Récits relatifs à la guerre 1914-1918.- Des actes héroïques, des exemples glorieux de dévouement et de sacrifices.- Albert I^{er} et la Reine Astrid.* », dans *Idem*, p.69-70.

A partir de la cinquième année d'études, les matières seront progressivement élargies et plus systématiquement organisées. C'est une autre étape à parcourir au cours de laquelle la connaissance abstraite remplacera petit à petit la connaissance concrète. Les branches d'études comme l'histoire font explicitement leur apparition même si cette dernière n'est plus enseignée qu'à raison d'une heure par semaine au lieu de deux heures par le passé.¹ La totalité de l'histoire de Belgique est vue au cours de la cinquième et sixième années d'études. (ces deux années forment le troisième degré). En cinquième année, les leçons d'histoire s'arrêtent à la Bataille des Eperons d'Or.² En sixième année, elles reprennent à partir des Ducs de Bourgogne jusqu'à la Guerre mondiale et le rôle de la Belgique dans le conflit.³ Le ministre conseille encore d'ajouter à cet enseignement une petite histoire de la civilisation : histoire de l'éclairage, de l'habitation, de l'alimentation, du costume... et des notions d'instruction civique « sans verser dans un enseignement systématique. »⁴ Cette précision concernant le caractère non-systématique de l'éducation civique témoigne des influences de la pédagogie nouvelle qui s'érige contre les procédés systématiques abrutissant l'enfant.

Ce qui nous a particulièrement interpellé dans cette circulaire, c'est la tension constante qu'elle exprime entre le désir d'exalter le patriotisme belge (ce qui nécessite le rappel des sacrifices de la guerre) et la volonté de se conformer aux instructions de la Société des Nations. Ainsi, à la fin du programme, François Bovesse croit bon de rajouter encore ce *Nota Bene* :

*« Nous recommandons instamment de faire le choix d'un manuel impartial. En rappelant le passé tragique de l'époque contemporaine, tout en rendant un hommage ému à nos héros et à nos martyrs, on se gardera de jeter des ferments de haine et de discorde dans le cœur des enfants. »*⁵

¹ *Idem*, circulaire ministérielle d'introduction au plan d'études, p.13.

² Le programme d'histoire est divisé en sept parties : « 1. Notions élémentaires de préhistoire. Un mot des plus vieux peuples du monde.- 2. Comment la Belgique ancienne fut conquise par César et comment elle fut romanisée.- 3. Les invasions franques (frontière linguistique). Les conquêtes de Clovis. Un mot de la civilisation mérovingienne.- 4. Les Carolingiens. Charlemagne. Les abbayes. Le traité de Verdun.- 5. La Belgique féodale (nivellement de la propriété et du pouvoir royal). L'instituteur prendra comme exemple la principauté dont son village faisait jadis partie. Genre de vie. Guerres privées. Le château-fort, les serfs.- 6. Du XIIe au XVe siècle. Les communes naissent (à côté du château-fort ou de l'abbaye). Prendre un exemple concret : ville la plus proche. Les chartes, les guildes et les métiers. Rôle des grandes communes belges.- 7. Lutte des communes contre les princes (prendre des exemples en ordre principal dans les trois grandes principautés : Flandre, Liège, Brabant). Bataille des Eperons d'Or, la Mâle Saint-Martin. » dans *Idem*, p.84.

³ Le programme d'histoire est divisé en 8 parties : « 1. Notre pays au XIVe siècle. La maison de Bourgogne. Les principaux princes. Vers la centralisation des provinces belges. Réaction des communes.- 2. La Belgique sous le régime espagnol.- 3. La principauté de Liège du XVIe siècle à la révolution française.- 4. La Belgique sous le régime français.- 5. La Belgique est réunie à la Hollande.- 6. La révolution de 1830.- 7. La Belgique indépendante. Nos rois.- 8. La guerre mondiale et le rôle de la Belgique. » dans *Ibidem*.

⁴ *Idem*, p.85.

⁵ *Idem*, p.84.

Le quatrième degré n'est pas l'objet d'instructions particulières dans le Plan de 1936. Ce dernier n'a jamais vraiment fonctionné et il périlitera d'ailleurs après la guerre avec l'accessibilité croissante des étudiants aux athénées et aux collèges.

2) L'enseignement confessionnel : le programme de 1937.

Dans l'enseignement confessionnel, le Plan d'études de 1936 n'a pas été accueilli comme du pain béni.¹ Les méthodes qui y sont employées étant considérées par la hiérarchie épiscopale comme « le reflet de doctrines pas toujours acceptables pour des écoles chrétiennes. »² C'est pourquoi le *Conseil Central de l'Enseignement Primaire Catholique* a arrêté en 1937 un programme en réponse au Plan d'études. Ce programme devra être adopté dans toutes les écoles primaires libres placées sous la direction de LL. Exc. les Evêques de Belgique et soumises à leur contrôle. Rien n'empêche non plus les conseils communaux d'adopter ce programme pour les écoles communales de leur ressort puisque le programme gouvernemental n'a pas force de loi et que les communes sont libres de se prononcer pour le programme qu'elles estiment être le meilleur.³

Le programme catholique définit de manière très précise l'enseignement de l'histoire nationale à l'école primaire qu'il décrit comme étant « le récit des faits et des événements dignes de mémoire qui se sont produits dans le passé de notre pays, et cela dans toutes les sphères de l'activité humaine ».⁴ Le programme catholique est aussi très explicite quant au rôle patriotique de l'enseignement de l'histoire. D'ailleurs, il traite dans un même chapitre de l'histoire nationale et de l'éducation civique qui, selon ses dires, « se compénètrent et se complètent. »⁵ Dans le but assigné à l'enseignement de l'histoire, le programme catholique insiste sur ce point :

« Ce but n'est pas seulement de faire connaître aux enfants les faits et les événements susdits (dans la définition) et les grands hommes qui, dans tous domaines, ont bien mérité de la Patrie et de l'humanité ; il est aussi de faire aimer la Patrie d'un amour

¹ Voir notre chapitre I : Pédagogie et enseignement dans l'entre-deux-guerres – Les programmes-types de 1897, 1922 et 1936 : vers la rénovation de l'école primaire belge.

² *Programme des études et directives pédagogiques pour les 3 premiers degrés des écoles primaires catholiques*, 2^e édition.- Liège, Les Editions du Conseil central de l'Enseignement primaire catholique, 1940. Royaume de Belgique. Concernant le Plan d'études de 1936 : commentaire de la circulaire ministérielle du 15 juin 1935, p.6.

³ *Idem*, p.3.

⁴ *Idem*, p.66.

⁵ *Ibidem*.

filial et de préparer les citoyens de demain à la servir avec fidélité et dévouement, tout en les prémunissant contre les erreurs aussi diverses que funestes qui, de nos jours, obscurcissent, exagèrent, méconnaissent les devoirs et les droits des citoyens, les devoirs et les droits de l'Etat. »¹

Conformément à l'*Encyclique sur l'Education Chrétienne* de Léon XIII, toute la formation des jeunes gens doit être imprégnée de piété chrétienne. « Sans cela, si ce souffle sacré ne pénètre et ne réchauffe pas l'esprit des maîtres et des élèves, la science, quelle qu'elle soit, sera de bien peu de profit ; souvent même, il n'en résultera que des dommages sérieux. »² L'histoire n'échappe pas à la règle. Le programme catholique insiste même sur l'analogie évidente qui existe entre le but de l'enseignement religieux et celui de l'histoire : « De même que l'enseignement religieux a pour mission de faire connaître, aimer et servir Dieu ; de même l'enseignement de l'histoire doit faire connaître, aimer et servir la Patrie. »³ Il importe toutefois de donner aux enfants la « juste notion du patriotisme. » Le maître a pour mission de mettre en garde l'élève contre tous les extrémismes quels qu'ils soient :

« Culte quasi idolâtrique et sacrilège de la race, nationalisme outré, absolutisme et tyrannie de l'Etat, internationalisme exagéré. »⁴

Il importe aussi que la place de l'Eglise dans l'histoire de Belgique ne soit pas piétinée. Au contraire, l'instituteur chrétien doit faire connaître le rôle exact et magnifique joué par l'Eglise dans notre pays. Cet enseignement ne peut donc être neutre, précise le programme ! Enfin, le programme prescrit la déduction, hors de l'exposé des faits, de « lois historiques d'importance capitale »:

1. L'unité de la Belgique depuis les temps les plus reculés grâce surtout à l'unité de la religion et aux intérêts économiques. Le programme cite Henri Pirenne comme référence. Remarquons que cette première grande loi historique va à l'encontre des remarques de François Bovesse sur l'histoire de Belgique qui selon lui « ne présente pas des caractères d'unité et de logique. »⁵
2. L'union fait la force : les discordes amènent faiblesse et désastres.
3. L'histoire démontre que le respect de la religion et de la morale est l'élément le plus nécessaire à la grandeur et à la prospérité d'un pays. La référence en la matière est le

¹ *Ibidem.*

² *Idem*, p.67.

³ *Idem*, p.66.

⁴ *Idem*, p.67-68.

⁵ *Plan d'études et instructions pédagogiques pour les trois premiers degrés des écoles primaires et des classes d'application annexées aux Ecoles normales et pour les sections préparatoires des écoles moyennes...*, op.cit., p.45.

Roi Albert qui a déclaré de nombreuses fois que la « Religion est la grande force qui rend les pays heureux. »

4. Le maître s'appliquera d'ailleurs tout spécialement à mettre en relief « les services inestimables rendus à la Belgique par nos Rois et nos Reines. La documentation contenue dans les « Pages de Gloire »¹ aidera à une telle mission.
5. Les grandes qualités des Belges qui sont : « une étonnante capacité de travail, un amour indomptable de la liberté et un attachement inébranlable à la Foi catholique. »²

Contrairement à l'enseignement non confessionnel, l'histoire n'est pas supprimée en tant que matière du second degré primaire. Le *Conseil central de l'Enseignement primaire catholique* ne partage pas en ce domaine les vues de la circulaire ministérielle du 15 juin 1935 annonçant les réformes du Plan d'études de 1936 :

*« La circulaire ministérielle mentionne l'histoire de Belgique parmi les branches qui, aux deux premiers degrés, doivent fusionner et être remplacées par l'observation du milieu. Nous ne pouvons partager cette façon de voir. Vous maintiendrez, au degré moyen, des leçons d'histoire nationale. Vous parlerez aux élèves de la vie des premiers moines, de la conversion de Clovis ; vous raconterez et ferez lire les belles histoires de Notger, de Charlemagne, du Père Damien, du Roi Albert, du Cardinal Mercier, de la Reine Astrid, etc... Mais vous puiserez aussi dans l'histoire locale et régionale. Là l'observation peut encore jouer un rôle. »*³

D'ailleurs les pédagogues du Conseil central estiment nécessaire de préciser ce que les instituteurs catholiques doivent entendre par « observation du milieu » :

« Nous devons avoir du milieu une notion très claire, très précise, car toute erreur en ce domaine comporte des conséquences graves. Il y a des fausses conceptions du milieu, telles celles de Decroly, omettant les valeurs morales et religieuses. En effet si, dans le « milieu », la conception decrolyenne comprend, outre l'étude des objets, des plantes et des animaux, celle des hommes, elle n'envisage pour ceux-ci que leurs œuvres matérielles et artistiques. Elle n'y englobe ni la vie morale, avec ses œuvres de charité et ses actes héroïques, ni la vie religieuse avec son réalisme, ses émotions éducatives, sa liturgie si expressive. Cette conception, il faut bien que nous le constations, est fautive puisqu'elle omet l'essentiel, à savoir « le sens divin » des choses et des faits, et qu'elle se contente d'une interprétation toute naturaliste de la

¹ Collection *Pages de Gloire* : ouvrages aux accents très patriotiques édités chaque année par le *Conseil Central de l'Enseignement Primaire Catholique*, 28, Rue Chales Morren, Liège.

² *Programme des études et directives pédagogiques pour les 3 premiers degrés des écoles primaires catholiques...*, *op.cit.*, p.69-70.

³ *Instructions du Conseil central de l'Enseignement primaire catholique*, dans *L'Enseignement catholique*, n° 2, mars-avril 1936, p.61

*vie. Cela n'est acceptable ni pour les éducateurs chrétiens, ni pour les enfants qui leur sont confiés. »*¹

Si l'on sent bien dans ces remarques une volonté très nette de se démarquer du programme-type édicté par le Gouvernement, la différence n'est en réalité pas énorme entre les deux réseaux d'enseignement. Nous l'avons vu, les exercices d'observation prévus par le Plan de 1936 comprennent quand même des exercices d'histoire épisodiques pour les jeunes élèves, afin de les familiariser avec la matière historique. Le programme catholique prescrit quant à lui des « beaux récits de notre histoire nationale sans s'attacher à l'enchaînement des faits. » Parmi ceux-ci le maître privilégiera « les peintures de la vie d'autrefois, les faits caractéristiques d'une époque et les biographies d'hommes remarquables » en prenant garde néanmoins de ne pas trop mêler le légendaire à l'historique.² Les différences notoires entre les deux programmes résident dans le fait que l'histoire est l'objet, au second degré de l'enseignement confessionnel, d'un examen officiel en fin d'année et dans le fait que le programme catholique inclut un plus grand nombre de sujets à caractère religieux : « les saints qui ont converti notre pays, les monastères et les institutions créées par l'Eglise ou inspirées par Elle [qui] ont joué un (...) rôle dans les origines et les progrès de la civilisation de notre pays (...) ».³ Ainsi le programme catholique ne manque jamais d'associer le Cardinal Mercier aux épisodes de la Grande Guerre.⁴ Afin d'adapter son enseignement au niveau de l'enfant, l'instituteur utilisera un langage simple, des dessins et des croquis, voire même la « dramatisation » ; c'est-à-dire faire jouer à l'enfant dans une petite représentation théâtrale, l'événement historique expliqué en classe.⁵

L'histoire au troisième degré revêt les mêmes caractéristiques qu'au deuxième degré si ce n'est que l'enfant devra y acquérir une « connaissance sommaire (...) des cadres

¹ *Idem*, p.62

² *Programme des études et directives pédagogiques pour les 3 premiers degrés des écoles primaires catholiques...*, op.cit., p.70-71.

³ *Idem*, p.71.

⁴ Voici la liste des sujets dans lesquels que l'instituteur du second degré peut choisir : « *La vie des Anciens Belges.- Les Romains chez nous.- Jésus est né : la propagation de la Foi.- Le baptême de Clovis.- Les grands missionnaires ; les saints locaux.- Les monastères.- Charlemagne et les écoles.- Un château-fort.- Godefroid de Bouillon, Pierre l'Ermite, les Croisades.- Les métiers et la vie au moyen-âge. Halles et marchés.- La Bataille des Eperons d'or.- Les 600 Franchimontois.- L'imprimerie ; la découverte de l'Amérique.- La Guerre des Paysans.- La révolution de 1830.- Léopold I ; les premiers chemins de fer en Belgique.- Léopold II ; Le Congo et les Missionnaires.- Les Zouaves pontificaux.- Albert I ; la Grande Guerre.- Notre ville (village) pendant l'occupation.- Le Cardinal Mercier.* (souligné par nous) - *La mort du Roi Albert.- Notre roi ; son rôle.- La Reine Astrid et nos Princes.- Le Père Damien.- Le Souverain Pontife ; notre Evêque.* », dans *Idem*, p.71-72.

⁵ *Idem*, p.72.

chronologiques et de l'enchaînement des faits. »¹ Le programme y est plus complet qu'au deuxième degré et comporte treize points que l'instituteur devra cette fois, tous développer.² Le manuel scolaire sera un utile outil pédagogique mais « le maître ne sera pas esclave du manuel. »³ Comme son homologue gouvernemental, le programme des écoles catholiques de 1937 ne précise pas les directives pour le quatrième degré. Nous avons cependant trouvé dans nos recherches le programme réservé au quatrième degré des écoles catholiques de filles. Celui-ci est sensiblement pareil au programme prévu pour le troisième degré d'un point de vue philosophique. Le personnel enseignant du quatrième degré présentera la Patrie « comme une âme qu'il fera connaître et aimer ». Il montrera la part de l'Eglise « dans la formation et l'embellissement de cet âme » ; il montrera « comment, à travers les désordres sociaux, elle est restée l'âme de la nation. »⁴ Il intéressera toujours « l'enfant du 4^e degré » aux biographies et aux vies de saints, à l'histoire locale, aux souvenirs régionaux et au folklore « de manière à les attacher profondément à leur lieu natal ». ⁵ Comme les adolescents ont une tendance à juger et à critiquer, « l'institutrice⁶ les guidera dans leurs appréciations des faits (...) à l'aide des principes chrétiens politiques et sociaux, des circonstances de temps et de milieu, des idées régnantes, de l'intérêt national (sans pour cela justifier l'injustice) ». ⁷ Ce qui change par rapport au programme du troisième degré, outre ces considérations sur le jugement critique des adolescents, c'est le champ balayé par l'histoire :

« Au 3^e degré on a étudié l'histoire de Belgique sans insister sur la situation des autres nations. Au 4^e degré on reverra l'histoire de Belgique dans le cadre de

¹ *Idem*, p.72-73.

² « 1. Une idée de la vie des anciens Belges.- 2. Conquête par les Romains. La civilisation romaine pénètre dans notre pays. L'introduction de la religion catholique.- 3. Les Francs Mérovingiens. Clovis : ses conquêtes, sa conversion. Les missionnaires, les évêques, les moines. Les Francs Carolingiens. Rôle de Charlemagne.- 4. La période féodale. Le régime politique nouveau. Physionomie de nos régions. Le genre de vie. Les classes sociales. L'action de l'Eglise en vue de constituer une société chrétienne. Les Croisades.- 5. Les communes. Naissance et développement : les chartes. Organisation du travail : les métiers ; la vie des communes. Rôle des ordres religieux : Franciscains et Dominicains ; les abbayes de Prémontrés et les Cisterciens (s'en rapporter à l'histoire locale et régionale). Lutte des communes (sans entrer dans trop de détails). La Bataille des Eperons d'Or.- 6. Formation de la Belgique comme nation. Les Ducs de Bourgogne. L'Université de Louvain. Les 600 Franchimontois.- 7. Charles-Quint. Son rôle. Lutte contre l'hérésie protestante. Philippe II perd les Pays-Bas du Nord, mais triomphe du catholicisme en Belgique.- 8. Les régimes successifs jusqu'à la conquête française.- 9. La domination française. La persécution religieuse. La guerre des paysans. La chute de Napoléon.- 10. La Belgique unie à la Hollande. Causes de la révolution de 1830.- 11. La Belgique indépendante. Léopold I. Léopold II. Le Congo.- 12. La guerre 1914-1918. Le roi Albert. Le Cardinal Mercier (souligné par nous).- 13. Léopold III. Les autorités civiles et religieuses en Belgique. », dans *Idem*, p.73-74.

³ *Idem*, p.75.

⁴ *Programme des études et directives pédagogiques pour les classes du 4^e degré (écoles catholiques de filles)*, 1^e édition.- Liège, Les Editions du Conseil central de l'Enseignement primaire catholique, 1938, 8^o. Royaume de Belgique, p.39.

⁵ *Idem*, p.39-40.

⁶ C'est une femme qui donne généralement cours dans les écoles pour filles.

⁷ *Programme des études et directives pédagogiques pour les classes du 4^e degré (écoles catholiques de filles)...*, *op.cit.*, p.40.

l'histoire générale de manière à faire comprendre aux élèves que la Belgique n'a pas été isolée dans les événements historiques. »¹

Le programme met donc en parallèle l'histoire de Belgique avec l'histoire mondiale (en réalité européenne). Chaque période de l'histoire de Belgique est donc considérée dans une perspective historique plus large et moins proprement nationale.² Le programme insiste sur la nécessité de donner quelques leçons synthétiques sur l'histoire de la civilisation : histoire de l'habitation, du chauffage, de l'éclairage... Ajoutées à cela des leçons *systématiques* destinées à faire connaître l'organisation de notre nation : la Constitution, les libertés constitutionnelles, les grands pouvoirs, l'organisation civile etc. Nous remarquerons que les leçons concernant l'instruction civique devaient se faire, pour François Bovesse, « sans verser dans un enseignement systématique »³ alors que dans le programme catholique, celles-ci doivent avoir un caractère « systématique ». Ajoutons enfin pour l'anecdote que, puisqu'il s'adresse à des adolescentes qui vont bientôt rentrer dans le monde du travail, le programme catholique demande aussi que l'institutrice insiste sur l'histoire de la vie sociale des travailleurs, surtout féminins.⁴ Difficile de dire si les catholiques rompent ainsi avec l'image de la femme au foyer où s'ils considèrent ce statut comme un travail à part entière.

Nous concluons en disant que le programme catholique ne nous a pas semblé fortement « réactionnaire » par rapport à son homologue officiel mais nous sentons cependant que celui-ci est moins « entaché de progressisme » pour reprendre le vocabulaire des milieux conservateurs.

¹ *Ibidem.*

² Voici les différents points du programme pour les élèves du 4^e degré : « *LES HEBREUX (en majuscule dans le texte). Les Grands Empires avec lesquels ils ont été en rapport. Le MONDE ROMAIN (en majuscule dans le texte).- Naissance de Jésus-Christ. Le Christianisme dans l'empire romain. Les persécutions. Constantin. Civilisation romaine.- Invasions des barbares. L'Islam.- La féodalité. Les Croisades. Les grands ordres religieux.- Les communes. L'empire germanique. Les papes.- Formation de la nationalité française. Guerre de 100 ans. La nationalité anglaise. Les Turcs.- Renaissance. Grandes découvertes. Protestantisme. Concile de Trente. Louis XIV.- La Prusse. La Russie. Division de la Pologne.- Révolution. République. Napoléon.- La France après Napoléon. 1870. Unité allemande. Unité italienne. Les Etats Pontificaux. Action sociale des Papes.- La guerre mondiale.* », dans *Idem*, p.41.

³ *Plan d'études et instructions pédagogiques pour les trois premiers degrés des écoles primaires et des classes d'application annexées aux Ecoles normales et pour les sections préparatoires des écoles moyennes...*, *op.cit.*, p.85.

⁴ *Idem*, p.39.

B. La conception de l'histoire dans les revues pédagogiques.

1) *Le Moniteur des Instituteurs Primaires.*

a. L'histoire belge revisitée à la lumière de la guerre.

Le principe de toute pédagogie est d'aller du connu vers l'inconnu. En histoire, ce procédé s'applique à merveille : il faut opposer le présent au passé et il faut associer les faits de l'histoire locale ou régionale à l'histoire nationale.¹ L'élève doit donc créer dans son esprit, selon le *Moniteur des Instituteurs Primaires*, la notion de faits passés avec ce qu'il connaît des faits présents : « C'est là un travail considérable de l'imagination qui a besoin d'être surveillé et dirigé par le maître, car il pourrait donner lieu à la formation d'idées fausses. »² L'instituteur qui exerce ses fonctions dans un endroit où les vestiges du passé sont nombreux (ruines, vieux monuments, statues, archives, « lieux-dits », champs de bataille, vieilles chaussées, etc.), n'éprouvera aucune difficulté, selon la revue, à faire retenir l'histoire car toutes les notions qu'il enseigne sont facilement « accrochées », associées à des points de repère concrets que les enfants ont constamment sous les yeux. C'est pourquoi, dans un article du 27 mai 1920, le *Moniteur des Instituteurs Primaires* conseille aux instituteurs, à chaque fois qu'ils peuvent le faire, d'éclairer un fait du passé par un fait du présent, de remplacer un fait d'histoire nationale par un fait d'histoire locale ou régionale.³ Mais justement, quel est l'événement dans les années vingt que les enfants « concrétisent » le mieux et qui puisse fournir de nombreux exemples historiques applicables au passé, tout en comportant encore de nombreux « vestiges » ? La guerre 14 – 18 bien sûr !

Cet article du *Moniteur des Instituteurs Primaires* du 27 mai 1920, pondu juste après la guerre pour la préparation d'un devoir de conférence, va fournir aux instituteurs une liste sommaire de quelques événements de l'histoire de Belgique et les comparer avec des faits « semblables » de la Grande Guerre. Nous attirons l'attention du lecteur sur cette manière de traiter l'histoire au sortir de la guerre car elle est particulièrement importante pour notre mémoire. Elle démontre que certains instituteurs ont été tellement marqués par la guerre que n'importe quel sujet d'histoire, même à deux mille ans de distance, est prétexte pour eux à un

¹ *Moniteur des Instituteurs Primaires*, Histoire, 27 mai 1920, p.274-277.

² *Idem*, p.275.

³ *Idem*.

retour sur les années terribles de 14 – 18. C'est pourquoi nous reproduisons *in extenso* ce tableau comparatif assez singulier¹ :

1) Bataille de Presles. ²	1) Résistance de Liège.
2) Conquête de la Belgique par César et courageuse résistance des Ménapiens.	2) Invasion de la Belgique par les Allemands et courageuse défense de l'Yser.
3) Massacres de l'Eburonie.	3) Atrocités allemandes en Belgique.
4) César averti par un traître Nervien.	4) Les Allemands renseignés et ravitaillés par des Belges infâmes.
5) Les Belges, dit César, sont les plus braves de la Gaule.	5) En 1914, les Belges ont sauvé la cause des Alliés.
6) Arrivée des Francs en Belgique.	6) Agression allemande de 1914.
7) Clovis, son ambition, ses crimes.	7) Guillaume II, ses rêves de domination européenne, ses forfaits.
8) Régime féodal, vie malheureuse des serfs.	8) Esclavage des Belges sous l'occupation allemande.
9) Les Croisades.	9) Alliance des principaux pays civilisés contre le despotisme allemand.
10) Effets du blocus du temps de Van Artevelde.	10) Effets du blocus pendant la dernière guerre.
11) Bataille de Groeninghe. (Les Français viennent s'embourber dans les marais).	11) Bataille de l'Yser. (Les Allemands sont surpris par l'inondation).
12) Lutte des communes flamandes contre les rois de France.	12) Résistance des villes belges aux ordres des Allemands.
13) Exécution des comtes d'Egmont et de Hornes.	13) Exécution de Miss Cavell, Gabrielle Petit, etc., etc.
14) Le Duc d'Albe.	14) Von Bissing.
15) Requesens.	15) Von Falkenhausen.
16) Tristes conséquences de la révolution du XVI ^e siècle.	16) Etat pitoyable de la Belgique au lendemain de la guerre.
17) Bataille de Waterloo.	17) Déroute allemande en 1918.
18) Le 21 juillet 1831.	18) Rentrée d'Albert 1 ^{er} à Bruxelles en 1918.
19) De tous temps, la Belgique a été le champ de bataille où se sont noués les grands conflits européens.	19) La Belgique a été le théâtre des principaux combats de la guerre de 1914-1918. C'est elle qui a le plus souffert des derniers événements.

Heureusement que le *Moniteur des Instituteurs Primaires* précisait avant de fournir ce très pédagogique tableau que : « L'instituteur aura soin de toujours respecter la vérité historique ; il ne défigurera pas les faits de façon à créer des idées fausses dans l'esprit des enfants. » Et le phénomène le plus remarquable à nos yeux n'est pas tellement l'existence en soi d'un tel tableau mais bien l'ingénuité de la revue en le publiant ; en fournissant un tel

¹ *Idem*, p.276-277.

² Bataille qui opposa le chef des Nerviens Boduognat aux armées de César en 57. a. J.C. sur les rives de la Sambre.

tableau, la revue pédagogique n'a nullement l'impression de faire preuve de partialité ou de défigurer la vérité historique ! L'auteur de l'article ajoute également qu'il ne s'agit là que d'une énumération incomplète. Il renvoie à l'ouvrage de M. Wuilquot, inspecteur cantonal à Boussu intitulé : « Résumé d'histoire comparée de la Belgique. » Cet ouvrage est en réalité la relecture complète de l'histoire de Belgique confrontée systématiquement avec la guerre 14 – 18.¹ Il est commenté en termes élogieux dans la Bibliographie *du Moniteurs des Instituteurs Primaires* du 28 octobre 1920, pour la méthode novatrice que ses auteurs ont utilisée :

« M. Wuilquot suit point par point toute l'histoire de Belgique et fait ressortir à chaque fois, avec infiniment d'à propos et de bons sens, les multiples analogies qui existent entre les différentes périodes et les diverses phases de la guerre mondiale. Les comparaisons qu'il établit, par exemple entre (...) le régime communal du moyen âge et les communes sous l'occupation allemande – *Le Duc d'Albe et Von Bissing* – sont de vrais chefs-d'œuvre dans leur genre (souligné par nous). Le livre de M. Wuilquot n'est pas un ouvrage classique d'histoire mais il a sa place marquée sur le pupitre de tout instituteur soucieux d'instruire et d'accomplir d'une façon intelligente la formation morale et patriotique de ses élèves. Nous conseillons fortement aussi de mettre ce livre en mains des élèves des cours d'adultes. »²

Nous noterons au passage que le livre a connu un franc succès puisque la notice bibliographique signale que les 2.500 ouvrages de la première édition ont tout de suite été épuisés et que la seconde édition apparaît déjà en octobre 1920.³

Or, H. Wuilquot est un collaborateur du *Moniteur des Instituteurs Primaires*. Son influence va se faire sentir sur l'ensemble de la revue durant l'année 1922. Le 5 janvier 1922, il publie un article exposant ses conceptions de l'enseignement de l'histoire au degré moyen. Il reprend la formule du programme d'histoire de Belgique de 1897 : « Petits récits et entretiens familiers, à l'aide de tableaux et d'images, sur quelques faits saillants ou épisodiques de notre vie nationale. » Conformément aux vues du programme, il insiste sur l'objectif principal de ce cours qui est moins l'enseignement historique que « l'émotion historique ».⁴ Or, pour faire « frissonner et vibrer l'âme de l'enfant », pour manœuvrer ces leviers que sont « l'amour, la haine, le mépris, l'admiration etc. qui de tout temps ont soulevé

¹ Nous n'avons hélas pu mettre la main sur ce livre mais nous avons trouvé un autre ouvrage des mêmes auteurs paru en 1925. Il reprend cette méthode comparative sur laquelle nous reviendrons dans l'analyse des manuels d'histoire. HIVRE (M.) et WUILQUOT (H.), *Petit manuel d'histoire de Belgique*, à l'usage du degré moyen. Récits et entretiens accompagnés de petites lectures historiques sur les faits saillants de notre vie nationale, par M. Hivre, instituteur à Bougnies, et H. Wuilquot, inspecteur cantonal à Boussu. - Tamines, impr. Duculot-Roulin, 1925, (19x12,5), illustr., portr., cartes, 126 p.

² *Moniteur des Instituteurs Primaires, Bibliographie*, 28 octobre 1920, p.55-56.

³ *Idem*, p.56.

⁴ *Moniteur des Instituteurs Primaires, L'enseignement de l'histoire au degré moyen depuis la guerre mondiale*, 5 janvier 1922, p.117.

le monde », l'instituteur doit être doué de facultés particulières. L'usage des méthodes traditionnelles ne suffit pas toujours. C'est pourquoi conclut H. Wuilquot, « la grande et longue guerre mondiale de 1914 – 1919 » offre une mine d'avantages inégalables :

« La guerre se prête à mille rapprochements possibles avec des expéditions militaires que le monde a connues ; elle fut si diverse dans ses moyens, si variée dans ses aspects, si complexe dans ses alliances, si bigarrée dans ses participants, si bizarre dans les effets et si intensément vécue par les peuples multiples dont le nôtre, qu'on peut dire qu'il n'est aucun événement lointain qui ne s'en rapproche ou ne l'évoque. (...) de nos malheurs d'autrefois aux vicissitudes que connut, hier, la nation dans les vilenies sans nombre de ses maîtres, l'esprit gravit avec aisance la côte ardue qui sépare les premiers des secondes par le funiculaire ingénieux des comparaisons et des rapprochements. Que la grande épopée de 1914-1919, avec ses péripéties émouvantes éclaire donc la marche de l'élève en passe d'explorer, en dilettante, l'un ou l'autre domaine, où se sont joués, les actes de notre vie nationale. »¹

Et H. Wuilquot s'oppose préventivement aux contestataires qui auraient l'audace de lui rétorquer que la guerre finira bien un jour par s'oublier dans les esprits. Celle-ci ne s'oubliera jamais, dit-il, tant que l'aïeule ira prendre sa place auprès du foyer pour y conter, « comme autrefois, sans tarir, les angoisses qui oppressèrent son cœur depuis la nuit mémorable où la Patrie en danger fit entendre son immense cri de détresse jusqu'au jour béni où le grand soldat de l'Yser vint reprendre rang au cercle de la famille » ; celle-ci ne s'oubliera jamais tant que nos jass raconteront leurs exploits « à nos regards avides de beauté et de grandeur militaire » ; celle-ci ne s'oubliera jamais tant que la clameur populaire fera entendre ses sanglots et ne cessera de blâmer les exploits sordides de ces « incendiaires, corsaires et autres pirates modern'style, ces tueurs de femmes et d'enfants qui, quatre ans et demi durant, secouèrent sur nos populations, la lèpre hideuse des vices qui les dévorent. »² C'est pourquoi H. Wuilquot est décidé à faire profiter de ses écrits tous les lecteurs de la revue, y compris ceux qui n'ont pas acheté son livre, en rédigeant une série de leçons d'histoire pour le degré moyen qui s'inspirent de ces considérations. Le *Moniteur des Instituteurs Primaires* va donc publier pendant tout le reste de l'année scolaire 1922 une rubrique intitulée « Nouvelle Histoire de Belgique » rédigée par l'inspecteur au moyen de sa méthode comparative très spéciale. Ces leçons s'accompagnent également d'un questionnaire auquel l'élève devra répondre, nous permettant de cerner les objectifs pédagogiques escomptés par H. Wuilquot suite à de semblables histoires. Il serait trop long de reproduire l'entièreté de ce cours d'histoire anthologique. Nous en reproduirons cependant quelques passages accompagnées des questions qui ont retenu notre attention.

¹ *Idem*, p.117-118.

² *Idem*, p.118-119.

Le 2 mars 1922, les leçons commencent avec la lutte des Nerviens contre César :

« A 2000 ans de distance, l'orgueil de César renaît dans la personne de Guillaume II. Dévorés d'ambition, le général romain avait rêvé de conquérir la Gaule, l'empereur d'Allemagne de régner en maître sur l'Europe occidentale. (...) A Presles, les Nerviens défendirent leurs forêts, leur cité et leur bois qu'ils voulaient préserver de l'invasion étrangère. A Liège, c'est la porte de la Belgique que les vaillants soldats du roi Albert voulaient fermer à l'étranger parjure. (...) Boduognat fut tué avec presque tous ses soldats. Le vaillant défenseur de Liège, le général Leman, fut enseveli sous les débris du dernier fort et n'échappa à la mort que par miracle. (...) Questionnaire : (...) Quel est le vice qui fait agir l'un et l'autre de ces conquérants ? A qui va votre admiration ? Pourquoi ? A qui va votre mépris ? Pourquoi ? »¹

Le 30 mars 1922, l'arrivée des Francs dans le pays de Tournai donne lieu à des explications plus subtiles de H. Wuilquot qui semble avoir plus de sympathie pour ceux-ci, sans doute parce que leur peuple constitue la souche du peuple français, notre allié pendant la guerre 14 – 18 :

« Les Francs, colons très distingués, cherchent avant tout des terres dans notre pays si propice à la culture. Les Allemands, eux, veulent faire de notre sol un boulevard par où les troupes incendiaires et criminelles du Kaiser iraient égorger la France. (...) Opposons à la conquête pacifique, la conduite odieuse des soldats allemands en Belgique. (...) Allemands et Francs, quoique de même race, présentent bien des différences. (...) Questionnaire : Quels sont les procédés auxquels les Francs recourent pour faire la conquête de nos terres ? Rapprochez ces buts et ces procédés de la guerre de 1914-1918. »²

Nous imaginons les pauvres élèves obligés de jongler avec deux perspectives temporelles au cours d'une même leçon, alors que toutes les études pédagogiques démontrent déjà à l'époque que les jeunes enfants ont du mal à se figurer la simple notion de passé. Quelle bouillabaisse ce procédé comparatif devait-il produire dans leurs mémoires ! En outre, ce ne sont pas seulement les histoires d'invasion ou de conquête qui font l'objet d'une comparaison, toute histoire quelle qu'elle soit est propice à rappeler la Grande Guerre. Le baptême de Clovis dans la cathédrale de Reims donne l'occasion de se souvenir que les Allemands ont bombardé cette même cathédrale. H. Wuilquot exagère même le bilan des bombardements et laisse sous-entendre que la cathédrale a été entièrement détruite sous les obus allemands alors que les dégâts sont essentiellement dus à l'incendie des échafaudages l'entourant pour sa réfection. Plus grave pour un récit historique, l'inspecteur se trompe même de date puisqu'il situe cet évènement en 1918 alors qu'il a eu lieu au début du conflit :

¹ *Moniteur des Instituteurs Primaires, Nouvelle Histoire de Belgique : la lutte des Nerviens contre les Romains, 2 mars 1922, p.188-189.*

² *Moniteur des Instituteurs Primaires, Nouvelle Histoire de Belgique : Arrivée des Francs dans le pays de Tournay, 30 mars 1922, p.216.*

« C'est cette cathédrale de Reims, une des plus belles et des plus riches du monde, joyau d'architecture gothique, que les Allemands détruisirent sans scrupule, par haine et par vengeance, en 1918 (sic). Deux jours durant, ce bijou d'architecture devint la cible de leurs obus et fut réduit en ruines. (...) Questionnaire : (...) Qu'éprouvez-vous à l'égard des Allemands qui ont détruit le chef-d'œuvre d'architecture qu'est la cathédrale de Reims ? Cet acte prouve que le peuple Allemand n'est pas encore dépouillé de quels défauts ? A qui va votre admiration ? A qui va votre mépris ? »¹

Autre exemple de parallélisme particulièrement « tiré par les cheveux » : les monastères au VIIe siècle ont apporté des innovations importantes au sein de la société. La guerre elle aussi a eu des conséquences sociales importantes. L'élève doit rapprocher les transformations apportées par les moines du VIIe siècle et celles apportées par la guerre 14 – 18.² Et les articles se succèdent jusqu'en août 1922, sans que la germanophobie de l'inspecteur Wuilquot s'atténue :

- Les Saxons contre qui Charlemagne se battit aux alentours de 800 sont les mêmes qui, onze siècles plus tard, firent le sac de Dinant, tuant nombre d'habitants et brûlant les maisons. Charlemagne même s'il porte le titre d'empereur comme Guillaume II apparaît plus humain, plus doux que Guillaume, l'homme odieux, l'homme infâme. Lorsque Charlemagne déporte des milliers de prisonniers Saxons et fait trancher des têtes, il ne s'agit pour H. Wuilquot que de « procédés extrêmes » nécessaires face à un « adversaire implacable. »³
- Les Normands du Xe siècle, assoiffés d'or et de carnages sont les mêmes que les Allemands à dix siècles de distance. Le Comte de Hainaut, Regnier au long col, qui leur tint tête est comparable à Albert Ier. Sa femme qui se dévoua corps et âme pour réunir la rançon des Normands lors de la capture de son mari, ressemble à la Reine Elisabeth tout aussi dévouée pendant la guerre et que nos soldats appelaient maman.⁴
- Au moyen-âge, les châteaux-forts permettaient de tenir un siège pendant de longs mois. Maintenant cette époque est révolue. Des obus d'une puissance extraordinaire sont capables de réduire en miettes des forts comme ceux de Liège-Namur-Anvers. Par contre la vie des serfs du moyen-âge ressemble à s'y méprendre à celle du Belge au temps de l'occupation : « Taillables, ne l'étions nous pas quand l'ennemi nous

¹ *Moniteur des Instituteurs Primaires, Nouvelle Histoire de Belgique : Le baptême de Clovis (497)*, 27 avril 1922, p.248-249.

² *Moniteur des Instituteurs Primaires, Nouvelle Histoire de Belgique : Un monastère au VIIe siècle*, 11 mai 1922, p.262-263.

³ *Moniteur des Instituteurs Primaires, Nouvelle Histoire de Belgique : La guerre de Charlemagne contre les Saxons (800)*, 25 mai 1922, p.282-283.

⁴ *Moniteur des Instituteurs Primaires, Nouvelle Histoire de Belgique : La rançon de Regnier au long col*, 6 juillet 1922, p.326-327.

faisait payer des amendes et des contributions ? Corvéables aussi puisque la déportation n'est autre que le travail forcé pour un maître. »¹

- Les Croisades contre les peuples barbares de la Palestine qui professaient la religion de Mahomet et détestaient les chrétiens sont identiques à la grande croisade du Droit et de la Justice commencée en 1914 à l'appel des nations latines.²

Les leçons de l'inspecteur Wuilquot n'iront pas plus loin que cette année scolaire 1921 – 1922. Une seule de ses leçons paraît encore à la rentrée dans le *Moniteur des Instituteurs Primaires* du 28 septembre 1922. Elle concerne la charte du prince-évêque Albert de Cuyk qui consacra de nombreuses libertés aux Liégeois, libertés qui furent sauvagement abolies « sous le joug infâme de l'Allemand ».³ L'inspecteur Wuilquot cessera subitement la publication de ses leçons sans avoir atteint l'époque contemporaine. Durant cette période d'après-guerre, il publie encore plusieurs manuels d'histoire tous aussi germanophobes les uns que les autres.⁴

La focalisation sur le récit de la guerre 14 – 18 atteint à cette époque un niveau démentiel et le bourrage de crâne ne s'arrête pas aux leçons de l'inspecteur Wuilquot. Toutes les conférences sur le thème de la restauration nationale dans les écoles mettent en avant la nécessité de faire de l'histoire de la guerre 14 – 18 le premier centre d'intérêt. Rares sont les exercices d'histoire qui n'y font pas au moins une courte allusion. Les leçons d'histoire, conseille le *Moniteur des Instituteurs Primaires*, doivent « s'agrémenter » des « Souvenirs de Là-Bas » dans les tranchées.⁵ Les examens de fin d'études primaires comportent tous dans leur épreuve d'histoire une question sur la Guerre 14 – 18, voire en plus une rédaction de

¹ *Moniteur des Instituteurs Primaires, Nouvelle Histoire de Belgique : Un château-fort (1000)*, 20 juillet 1922, p.344-346.

² *Moniteur des Instituteurs Primaires, Nouvelle Histoire de Belgique : La prédication de la première croisade*, 3 août 1922, p.361-367.

³ *Moniteur des Instituteurs Primaires, Nouvelle Histoire de Belgique : La charte d'Albert de Cuyk (1198)*, 28 septembre 1922, p.6-8.

⁴ WUILQUOT (H.) et HIVRE (M.), *Résumé d'histoire comparée de Belgique ou l'histoire contemporaine vue à travers l'histoire ancienne. Rapprochements historiques suivis d'anecdotes ayant trait à la guerre mondiale de 1914-1919, à l'usage des 2^e, 3^e et 4^e degrés des écoles primaires.*- Mons, Union des Imprimeries. (2 éditions parues juste après la guerre). / HIVRE (M.) et WUILQUOT (H.), *Petit manuel d'histoire de Belgique*, à l'usage du degré moyen. Récits et entretiens accompagnés de petites lectures historiques sur les faits saillants de notre vie nationale, par M. Hivre, instituteur à Bougnies, et H. Wuilquot, inspecteur cantonal à Boussu. - Tamines, impr. Duculot-Roulin, 1925, (19x12,5), illustr., portr., cartes, 126 p. / HIVRE (M.) et WUILQUOT (H.), *Cours d'histoire de Belgique*, à l'usage des élèves des 3^e et 4^e degrés primaires, par M. Hivre, instituteur à Bougnies, et H. Wuilquot, inspecteur cantonal à Boussu. 1^e édition - Tamines, impr. Duculot-Roulin, 1925, (19x12,5), illustr., portr., cartes, 190 p. Ce dernier ouvrage a été réédité en 1938.

⁵ *Moniteur des Instituteurs Primaires, Pour agrémenter nos leçons d'histoire et de morale : Souvenirs de Là-Bas : « Les captifs »*, 6 juillet 1922, p.326-330.

plusieurs pages sur un thème lié à la guerre dans le cadre du cours de français.¹ Dans l'officiel, l'examen de fin d'études primaires de 1923 comporte comme question historique principale :

« *La Belgique fut souvent le théâtre de guerres qui éclatèrent entre les pays voisins. Citez deux exemples. Faites en connaître l'époque. Montrez les conséquences qui en résultèrent pour notre nation.* »²

Le premier exemple est tout trouvé, le plus dur pour le « potache » étant de trouver le second ! La « méthode prêchée par l'inspecteur Wuilquot » a fait des émules. Y-avait-il d'ailleurs vraiment besoin de prêcher dans un monde professoral déjà converti ?

b. L'année jubilaire 1929-1930.

L'anniversaire du Centenaire de l'Indépendance est une occasion magnifique pour le *Moniteur des Instituteurs Primaires* de sortir un dossier complet sur l'enseignement de l'histoire nationale à l'école primaire. Grâce à ce dossier, nous pouvons déduire les grandes lignes de forces avec lesquelles la revue appréhende l'histoire et souhaite la transmettre aux enfants :

- L'unicité de la nation belge et de l'âme belge.
- L'attachement perpétuel du peuple belge à sa liberté et à son indépendance.
- L'héroïsme des fils de la nation belge.
- L'évolution de la civilisation belge avec en point d'orgue le progrès continu.
- Le caractère travailleur du peuple belge et la prospérité de la nation.
- Le folklore local.

L'**unicité de la nation belge** s'exprime au travers d'un article qui revisite l'ensemble de l'histoire de Belgique et, à l'aide de multiples exemples, prouve que les différences entre la « race wallonne » et la race « flamande » se sont effacées au fil des siècles au profit d'une communauté soudée : « Wallons et Flamands ne sont que des prénoms : Belge est notre nom de famille. »³ Un autre article y est joint, exaltant la devise nationale belge par des exemples

¹ *Moniteur des Instituteurs Primaires, Examens de fin d'études pour le 3^e et le 4^e degré*, 18 décembre 1924, p.113-115. Rédaction de quatre pages sur « Le soldat de la Grande Guerre ».

² *Moniteur des Instituteurs Primaires, Examens de fin d'études primaires (1922-1923)*, 20 décembre 1924 et 3 janvier 1924, p.123.

³ *Moniteur des Instituteurs Primaires, Histoire : Quelques considérations.- Sur l'unité belge*, 6 mars 1930, p.225-229.

naïfs (des hommes poussant une charrette) ou historiques (l'union des alliés pendant la guerre) démontrant à quel point « l'union fait la force ». Outre le mot unité, les articles emploient également régulièrement le mot « synthèse ». Synthèse est un mot plus fort encore, il évoque la réaction chimique, la constitution scientifique et donc réelle de la Belgique. La Belgique du Centenaire est le résultat achevé de cette réaction chimique :

« 1930 est une étape glorieuse de notre histoire : synthèse (souligné par nous) de prospérité, de richesse accomplie sous le règne d'une constitution, d'un esprit large mais pondéré. »¹

C'est pourquoi tout qui veut s'attaquer à cette unité est voué aux gémonies et s'expose à des invectives virulentes, d'autant plus virulentes et acerbes que les auteurs des articles sentent bien que si on veut détruire la Belgique, il faut justement exploiter ce point faible – le dualisme des communautés :

« Non ! Arrière ceux dont l'âme rampante veut l'anéantissement de ce que nous possédons de plus cher ! Les fils d'une commune mère ne s'entretuent point ! Ceux dont les efforts unis ont eu raison de tous leurs adversaires ne croiseront pas le fer en de monstrueuses luttes fratricides ! Les légataires de notre incomparable patrimoine national ne se dessaisiront pas, au profit d'un voisin, des trésors amassés par les héroïques aïeux des millénaires écoulés ! Les Belges, ces paladins de l'honneur, ont un cri de ralliement qui s'inscrit en lettres claires autour de leur vieux blason. « L'union fait la force. » « Eendracht maakt macht. » .»²

Cette unité repose sur l'existence d'une âme commune, une âme belge qui s'est révélée au fil de l'histoire. L'objectif du maître est de faire entrevoir aux élèves « à travers toutes les vicissitudes du passé, la persistance du caractère national (souligné par nous) avec ses traits distinctifs, et ainsi développer et former en eux le sentiment patriotique. »³ :

« La Patrie est avant tout constituée par un esprit unique, par une âme commune. Communauté de pensée, de sentiment, de volonté, voilà indubitablement le lien nécessaire et suffisant qui groupe les cœurs humains, si divers cependant, (souligné par nous) autour d'une devise, d'un drapeau. »⁴

Un peuple n'est jamais plus uni que quand il s'est désigné un ennemi contre qui lutter. C'est pourquoi, l'histoire telle que la conçoivent les rédacteurs du *Moniteur des Instituteurs Primaires* est aussi celle de la **lutte séculaire du peuple belge pour sa liberté et son**

¹ *Moniteur des Instituteurs Primaires, L'Histoire locale concrétise et éclaire l'histoire nationale*, 29 mai 1930, p.323.

² *Moniteur des Instituteurs Primaires, Histoire : Quelques considérations.- Sur l'unité belge* , 6 mars 1930, p.225.

³ *Moniteur des Instituteurs Primaires, Comment il faut concevoir l'enseignement de l'histoire nationale*, 20 février 1930, p.216.

⁴ *Moniteur des Instituteurs Primaires, Histoire : Quelques considérations.- Sur l'unité belge* , 6 mars 1930, p.226.

indépendance. L'instituteur doit faire remarquer que c'est « sous l'oppression de certains régimes que le sentiment national belge s'est révolté »¹, il doit montrer « comment la soif de liberté (souligné par nous) a amené les luttes des communes, la révolution du XVI^e siècle, la révolution brabançonne et la révolution de 1830. »² Il importe d'associer le présent au passé et de comparer la Belgique d'aujourd'hui « en opposition avec ce qu'elle était sous l'oppression étrangère. »³ La révolution de 1830 est considérée d'abord comme la réaction aux « vexations et aux injustices du prince d'Orange qui ont froissé les Belges ».⁴ Les Belges ont réclamé en vain plus de justice mais « las d'attendre et humiliés dans leur amour-propre, ils ont fait la révolution de 1830. »⁵ De manière plus poussée encore, 1830 est considéré comme la réaction ultime à un passé d'esclavage pluriséculaire :

- « *En effet, ne sont- ce pas les aspirations d'un peuple, sa soif de liberté, sa condition malheureuse, son asservissement, son caractère, ses conditions d'existence qui ont amené les guerres et les traités ?* »⁶
- « *Au cours des siècles évanouis, Wallons et Flamands, ont mêlé avec enthousiasme, leurs rangs épais d'hommes d'armes, dans d'épiques corps à corps, pour la défaite d'un ennemi commun.* »⁷
- « *1930.- Cent ans ont passé depuis que nos libérateurs (souligné par nous) des journées de septembre, ont, dans un geste de révolte, fait choir le bât, sans cesse alourdi, qui meurtrissait leurs orgueilleuses épaules, point faites pour la servitude. Flamands et Wallons brisant leurs chaînes, d'un magnifique coup d'aile ont pris leur envol vers les cimes et la Belgique a grandi superbement.* »⁸

J. Stengers caractérise cette prose dans un de ses articles en parlant du « mythe des dominations étrangères » savamment entretenu dans les écoles primaires au sein du cours d'histoire ou dans l'exécution de l'hymne national belge.⁹ En effet, l'œuvre de Charles Rogier ne commence-elle pas ainsi : « Après des siècles d'esclavage, le belge sortant du tombeau... » Bien que, note J. Stengers, l'usage se répandait peu à peu dans l'entre-deux-guerres de ne plus entamer dans les écoles que le quatrième couplet de l'œuvre de Rogier (« O Belgique, ô mère chérie... »), parce que sans doute, on sentait pour une part, combien

¹ *Ibidem.*

² *Ibidem.*

³ *Moniteur des Instituteurs Primaires, Comment il faut concevoir l'enseignement de l'histoire nationale*, 20 février 1930, p.216.

⁴ *Moniteur des Instituteurs Primaires, L'enseignement de l'histoire nationale à l'école primaire*, 20 février 1930, p.217.

⁵ *Ibidem.*

⁶ *Moniteur des Instituteurs Primaires, Comment il faut concevoir l'enseignement de l'histoire nationale*, 20 février 1930, p.215.

⁷ *Moniteur des Instituteurs Primaires, Histoire : Quelques considérations.- Sur l'unité belge*, 6 mars 1930, p.226.

⁸ *Idem*, p.228.

⁹ STENGERS (Jean), *Le mythe des dominations étrangères dans l'historiographie belge*, dans *Revue Belge de Philologie et d'Histoire*, 59 (1981), p.382-401.

historiquement, le premier couplet a peu de crédibilité.¹ Toutefois, la guerre de 1914 – 1918 continue de son côté à être associée dans une certaine mesure à cette lutte perpétuelle pour l'indépendance du peuple belge. En 1915, Henry Carton de Wiart n'avait-il pas lancé dans un discours :

*« Celui qui n'a pas vu le spectacle de Bruxelles (le) 4 août (1914) ne sait pas ce que c'est que le réveil d'un peuple. Brusquement, toute cette Nation se reconnaissait elle-même, et l'effort séculaire poursuivi par les aïeux contre l'oppression étrangère revivait tout à coup dans l'enthousiasme d'un patriotisme dont elle ne soupçonnait pas elle-même toute l'ardeur ».*²

Les cours d'histoires sont chargés eux aussi d'insister sur cette association « 1830 – 1914 » :

*« L'indépendance de notre sol est menacée en 1914 ; les jeunes gens de toutes les communes volent à la frontière. Dans certaines localités le souvenir des braves de 1830 et des soldats de Léopold Ier est conservé. »*³

Cette lutte séculaire a endurci le caractère des fils de la nation belge. Une des plus grandes qualités du Belge étant son **héroïsme**. L'instituteur se fera un devoir de citer en exemple ceux de nos concitoyens qui se rendirent à Bruxelles en 1830, « à la frontière en 1870 lorsque l'envahissement de notre territoire était menacé par les troupes franco-prussiennes », dans les tranchées de l'Yser lors de la Grande Guerre « à laquelle un grand nombre de jeunes gens et de pères de familles prennent part et de laquelle plusieurs ne revinrent pas ». ⁴ L'instituteur montrera cette continuité « historico – héroïque » portée par le peuple belge depuis la résistance d'Ambiorix et de Boduognat jusqu'à la guerre 14 – 18. Pour le Centenaire, Fr. Mélage publie un recueil de poèmes édité par la *Revue belge de Pédagogie* et intitulé « l'âme belge ». Au sein de ce recueil figure un poème dédié à « Ceux qui sont morts » ; l'iconographie l'accompagnant illustre à nos yeux à merveille ce concept de continuité historique de l'âme belge. Nous y voyons côte à côte se recueillir un guerrier gaulois, un chevalier du moyen-âge et un soldat de la guerre 14 – 18. Image subtile rehaussée du poème instruisant le lecteur : oui, tous se sont battu pour la défense de la Belgique :

*« Ne les oublions pas ! les oublis sont des crimes !
Oublier des héros, oublier des victimes,*

¹ *Idem*, p.401. NDLR : Nous nous souvenons cependant, lorsque nous étions à l'école primaire en 6^e année, début des années 1990, de n'avoir encore appris que le premier couplet de la Brabançonne auprès d'une institutrice de la « vieille école » qui nous avait aussi enseigné que l'hymne belge était le plus beau des hymnes du monde.

² H. CARTON DE WIART, *La politique de l'honneur*.- Paris, 1917, p.103 ; discours du 22 juin 1915. D'après STENGERS (Jean), *op.cit.*, p.400-401.

³ *Moniteur des Instituteurs Primaires, L'enseignement de l'histoire nationale à l'école primaire*, 20 février 1930, p.218.

⁴ *Ibidem*.

*Quand on voit sur leurs os germer tout l'avenir !
Puisqu'ils ont su mourir, ils ont le droit de vivre,
Et si notre destin ne fut pas de les suivre,
Sachons du moins nous souvenir. »¹*

Tout naturellement, l'héroïsme des fils de la nation belge trouve ses principaux modèles dans la guerre 14 – 18 encore toute fraîche dans les mémoires :

« Enfin, faisons lire, analyser, étudier et réciter de mémoire les poésies et les proses rappelant les faits d'armes ou l'héroïsme des Belges : le général Leman, Gabrielle Petit, le caporal Tresignies, l'éclusier Cogghe. Visitons la tombe du Soldat inconnu, déposons-y une couronne. Faisons exécuter par nos élèves des chants patriotiques et les jolis couplets de Botrel, exaltant le patriotisme de nos guerriers. »²

En réalité, le *Moniteur des Instituteurs Primaires* est tiraillé entre deux conceptions de l'histoire : « l'une voulant que cet enseignement ne consiste que dans l'étude des guerres et la biographie des rois, des princes et des seigneurs ; l'autre, au contraire, visant la marche de la civilisation, le caractère de chaque époque, les usages, les différentes classes sociales, les conditions de leur existence, leurs rapports, leurs aspirations.³ Bien que son cœur penche souvent en faveur d'une histoire du premier type, le *Moniteur des Instituteurs Primaires* désire que les deux démarches historiques soient associées l'une à l'autre. La deuxième perspective historique insiste plus sur les aspects matériels de l'histoire tout en suivant un présupposé philosophique indéniable : « **la marche bienfaisante du Progrès et de la Civilisation.** » L'histoire offre alors une magnifique occasion de louer les mérites de la société moderne. Cette première moitié du XXe siècle est riche en inventions nouvelles prometteuses et enivrantes. Le passé, à cet égard, ne sera regardé qu'avec mépris :

« Quelle belle occasion de comparer le présent au passé, en mettant en parallèle nos belles routes gouvernementales, provinciales et vicinales avec ces sentiers boueux, tortueux ou abrupts qui reliaient les habitations des anciens belges ! Mettre en regard nos villes, nos places, nos maisons bourgeoises et nos cités ouvrières avec les huttes des anciens. Comparer leurs dialectes avec nos langues nationales ; leurs faibles relations avec nos interventions modernes (postes, télégraphe, téléphone, nos chemins de fer, nos avions, notre marine, notre T.S.F.). Comparer leur ignorance (souligné par nous) avec nos sciences modernes dans tous les domaines (religion, langues, hygiène, instruction, arts, métiers, découvertes, etc.). »⁴

¹ MELAGE (François), *L'âme belge : poèmes pour le centenaire*, illustrations de Mabin.-Carlsbourg, Editions de la *Revue belge de pédagogie*, 1930, ill., p.55. Nous reproduisons cette page en annexe n° 10.

² *Moniteur des Instituteurs Primaires, L'enseignement de l'histoire nationale à l'école primaire*, 20 février 1930, p.218.

³ *Moniteur des Instituteurs Primaires, Comment il faut concevoir l'enseignement de l'histoire nationale*, 20 février 1930, p.214-215.

⁴ *Idem*, p.215.

Les expositions et cérémonies organisées à l'occasion des fêtes du Centenaire contribueront d'ailleurs largement à prouver « les progrès réalisés en 100 ans par une petite nation libre, laborieuse et ingénieuse ; à montrer intuitivement la lutte contre la faim, la soif, le froid ; à faire ressortir les progrès réalisés dans le domaine du vêtement, du logement, des moyens de chauffage, d'éclairage, de transport, de locomotion. »¹ Cette véritable foi affirmée dans le progrès continu de la civilisation amène le *Moniteur des Instituteurs Primaires* à constater que, délivrée de l'oppression étrangère, notre population a fait preuve d'un **caractère industriel et travailleur** qui a mené et continuera à mener (souhaite la revue) la Belgique vers les hautes sphères de la **prospérité** :

- ❑ « *Nos enfants qui seront demain les dignes continuateurs d'un passé fécond doivent comprendre que le bien-être dont jouissent les générations actuelles n'est acquis que par des efforts continus et des améliorations achetées et obtenues après des jours de dur labeur.* »²
- ❑ « *Si nous considérons le bilan des travaux accomplis en un siècle de liberté par nos devanciers, nous ressentons une légitime fierté devant la perfection de l'œuvre élaborée par tous les Belges à force de patience, de persévérance, de patriotisme, sous l'égide d'une dynastie de monarques qui ont si bien compris la noblesse et la sublimité de leur tâche.* »³
- ❑ « *Dans la sphère des activités économiques, notre pays s'est distingué au point de détenir comparativement le première place européenne et même mondiale en affaires commerciales.* »⁴

Ce fantastique bilan économique de la Belgique doit être mis à l'actif du peuple belge :

- ❑ « *Le peuple belge, grâce à une merveilleuse capacité de travail et sous la poussée d'une prodigieuse énergie, a su faire sourdre du territoire exigü que nous occupons, une source incomparable de productions qui sont sa richesse intérieure et portent très loin sa renommée.* »⁵

Enfin, la liberté, l'indépendance, la modernité, le progrès, le succès économique ne font pas oublier au peuple belge ses **racines** et son **folklore**. Le programme des fêtes du Centenaire illustre aussi la richesse de la culture populaire belge.⁶ Le *Moniteur des Instituteurs Primaires* développe dans un article, les objectifs de ces fêtes :

¹ *Moniteur des Instituteurs Primaires, Les fêtes du Centenaire : Principaux événements qui se préparent en vue des fêtes du Centenaire*, 20 février 1930, p.219.

² *Moniteur des Instituteurs Primaires, L'Histoire locale concrétise et éclaire l'histoire nationale*, 29 mai 1930, p.323.

³ *Moniteur des Instituteurs Primaires, Histoire : Quelques considérations.- Sur l'unité belge*, 6 mars 1930, p.228.

⁴ *Idem*, p.227.

⁵ *Ibidem*.

⁶ VOISIN (Cécile), *Le Centenaire de l'Indépendance Belge, La Révolution de 1830 au tribunal de l'histoire.- Liège, ULG, mémoire de licence en Histoire, année académique 1976-1977. Voir l'appendice n° 1 du mémoire.*

« Rappeler les principaux événements historiques par des cavalcades et des cortèges. Faire admirer les richesses folkloriques du pays, par l'exhibition des trésors inventés par les légendes. (...) Faire revivre les mœurs et les coutumes par des représentations théâtrales et des cortèges. (...) Faire goûter et apprécier les bienfaits de la liberté par des fêtes populaires : concerts populaires, des festivals, des cortèges, des bals publics en plein air, des guignols, des fêtes d'enfants, des illuminations. »¹

Bref toutes ces caractéristiques de l'histoire doivent être mises en exergue par les maîtres au sein de leur enseignement au cours de l'année jubilaire et c'est d'ailleurs sur ce mot d'ordre que se clôt l'article sur la contribution de l'école aux fêtes du Centenaire :

« Maîtres et Maîtresses peuvent tirer les conclusions suivantes qu'ils feront ressortir au cours d'histoire pendant l'année 1930 : Montrer que le peuple belge est attaché à ses traditions, à ses mœurs, à ses us et coutumes ; qu'il est brave et jaloux de ses libertés ; que dans les périodes difficiles de son existence, il a toujours trouvé des hommes pour revendiquer les droits et l'indépendance de la nation ; qu'il a le culte du souvenir ; qu'il tient à commémorer les grands événements de son histoire par des fêtes publiques ; qu'il est travailleur et sait mettre à profit les ressources de la terre natale. »²

c. A partir du Plan de 1936 : les interrogations méthodologiques de la revue sur la manière de présenter l'histoire.

Suite à l'annonce de la diminution du nombre d'heures consacrées à l'histoire, Jos Simonet³, auteur de manuels, conseille de ne pas réduire les leçons d'histoire à cette heure unique par semaine, mais de profiter des leçons de langue maternelle afin d'associer les exercices de conjugaison, l'accord des participes passés, les dictées, à la discipline historique : « ainsi dans des leçons de français, seront fortifiées les notions acquises en histoire et l'horaire pour l'histoire pourra être lui-même consacré à des acquisitions en langue maternelle. »⁴ Nous constatons effectivement que dans la revue, de nombreux sujets d'histoire sont traités dans des rédactions, des dictées ou des exercices de conjugaison. Il est très fréquent de rencontrer une dictée sur « la prise de Ramscapelle » ou une rédaction sur « l'héroïsme du peuple belge au fil des siècles ». Ces sujets nécessitent inévitablement

¹ *Moniteur des Instituteurs Primaires, Les fêtes du Centenaire : Principaux événements qui se préparent en vue des fêtes du Centenaire*, 20 février 1930, p.219-220.

² *Idem.*

³ Auteur de manuels d'histoire : SIMONET (Jos), *Leçons préparatoires d'histoire nationale*, en trois parties (troisième et quatrième degrés) avec synthèses et lectures historiques, exercices pour rédactions, dictées, conjugaisons, phraséologie, vocabulaire.- Taminés, Duculot-Roulin, 1931, 12°, portr., pll., 211 p. et SIMONET (Jos), *Scènes animées de l'histoire de la Belgique*. Dessins de E. Van Offel.- Anvers, Opdebeek, 1930, 4°, figg., 172 p.

⁴ *Moniteur des Instituteurs Primaires, L'histoire au 3^e et 4^e degré selon la circulaire du 15 juin 1935*, 28 novembre 1935, p.135-137.

l'immersion de l'élève dans le champ historique. D'une manière générale, le courant de l'« école active », qui a fortement influencé le Plan d'études de 1936, a poussé le *Moniteur des Instituteurs Primaires* à une réflexion méthodologique sur la manière de mieux enseigner l'histoire. Un long article sur ce sujet prend place dans trois numéros de la revue à la fin de 1936.¹ Il sera suivi encore en 1937 et 1938 de deux autres articles méthodologiques.² A nouveau, l'enseignement historique est défini :

« Enseigner l'histoire d'un groupement humain, c'est dérouler devant les yeux les phénomènes qui constituent ce qu'on appelle son passé (...), c'est mettre en relation les relations cachées qui les unissent et les contrastes qui les séparent. »³

L'auteur de l'article, F. Léon, n'oublie pas d'insister également sur le but primordial de l'histoire qui est la formation civique du futur citoyen ; objectif qui nécessite l'apprentissage de l'état actuel de nos institutions. Une autre vertu de l'histoire est qu'elle permet l'apprentissage de la vie en règle générale. Car en effet, l'histoire est, selon F. Léon, la meilleure école de vie qui existe. Le respect que l'élève éprouvera face aux exploits de ses aïeux est à ce titre un merveilleux moteur qui poussera l'élève à agir comme l'ont fait ses ancêtres :

« L'histoire doit documenter sans doute, mais elle doit encore davantage apprendre à penser et à vivre. »⁴

L'auteur est conscient que l'histoire s'envisage selon des conceptions diverses : « histoire-batailles », histoire socio-économique, histoire collectiviste, histoire idéaliste. Aucune de ces perspectives ne peut être privilégiée sur les autres. De même que les méthodes d'enseignement (chronologique, synchronique, régressif, monographique, ethnographique...) sont toutes bonnes. « Toutes ces manières de répartir les divers points du programme d'histoire ont leur bon côté, mais il est souvent dangereux d'employer une méthode à l'exclusion de toutes les autres. »⁵ Bref, l'article de F. Léon est le premier dans le *Moniteur des Instituteurs Primaires* à tenir un discours plus construit et plus rationnel sur les

¹ LEON (F.), *Enseignement de l'histoire nationale*, dans *Moniteur des Instituteurs Primaires*, 8 octobre 1936, p.56-62 ; 5 novembre 1936, p.81-85 et 3 / 17 décembre 1936, p.114-119.

² DEVAUD (Mgr), *Le problème du manuel d'histoire*, dans *Moniteur des Instituteurs Primaires*, 16 / 30 décembre 1937, p.139-144. et *Moniteur des Instituteurs Primaires, l'enseignement de l'histoire*, 28 avril 1938, p. 293-295.

³ LEON (F.), *Enseignement de l'histoire nationale*, dans *Moniteur des Instituteurs Primaires*, 8 octobre 1936, p.57.

⁴ LEON (F.), *Enseignement de l'histoire nationale*, dans *Moniteur des Instituteurs Primaires*, 5 novembre 1936, p.81.

⁵ LEON (F.), *Enseignement de l'histoire nationale*, dans *Moniteur des Instituteurs Primaires*, 8 octobre 1936, p.58-59.

conceptions de l'histoire, réflexion qui auparavant était mise au second plan pour ne retenir que les objectifs civiques et patriotiques à destination des élèves. Toutefois cette réflexion s'adresse avant tout aux enseignants. Quand il s'agit de toucher les jeunes élèves, les procédés émotifs sont plus que jamais à l'honneur :

- *Amour et enthousiasme du maître* : « (...) s'il a le talent de conter et de dramatiser..., si tout en restant dans les limites du vrai (souligné par nous), il parvient à exalter les imaginations et à réchauffer les cœurs, les traits mis en relief se graveront aisément dans la mémoire et l'enfant s'en inspirera dans sa conduite. »¹
- *Culte des héros* : « Il s'en dégage un parfum de vertu et d'énergie qui imprègne profondément l'âme de l'élève. (...) L'enfant aime le héros (...). Il se réjouit de leurs succès et souffre de leurs déboires... Bref, il s'identifie en quelque sorte avec les héros qu'il admire et qu'il aime. »² Attention, l'auteur remarque que l'enfant préfère le « héros guerrier » au héros savant. Il a plus de sympathie pour le Caporal Trésignies que pour Pierre et Marie Curie. Il convient de faire converger l'enfant vers tous les types de héros qui caractérisent la société. D'une manière générale, il faut éviter de mettre en évidence les mauvais côtés des héros car l'enfant ne comprendrait pas que quelqu'un capable d'actions héroïques dans certaines circonstances, manque de vertus dans d'autres : « les enfants ne sont pas à même de faire la part des choses et l'étalage de certains travers amoindrirait ou ferait disparaître les plus nobles qualités. »³ Cette recommandation est on ne peut mieux appliquée dans l'enseignement belge à l'égard de Gabrielle Petit dont le récit des exploits en tant qu'espionne-héroïne de la guerre 14 – 18 passe sous silence le fait qu'elle fut également une prostituée.
- *La dramatisation* : « D'instinct, l'enfant parle et agit comme les héros dont il étudie les exploits. Il s'en va guerroyer à leur suite, épouse leurs querelles, leurs idées, leurs revendications, imite leurs gestes et s'assimile leur caractère. »⁴ Cette dramatisation nécessite de la part du maître la faculté de parler comme un enfant. Un reproche est fait à bon nombre de manuels qui emploient des locutions trop compliquées comme : « mourir au champ d'honneur, décimer une population, promulguer un édit... »⁵

¹ LEON (F.), *Enseignement de l'histoire nationale*, dans *Moniteur des Instituteurs Primaires*, 5 novembre 1936, p.82.

² *Idem*, p.82-83.

³ *Idem*, p.83.

⁴ *Ibidem*.

⁵ *Ibidem*.

- *Le manuel attractif* : Le texte sera clair et simple et l'illustration abondante car bien souvent « la gravure servira de point de départ au travail. »¹ C'est d'ailleurs dans ce sens que le pédagogue suisse, Mgr Devaud, publie un article dans le *Moniteur des Instituteurs Primaires* où il critique le manuel de MM. Hébette : « L'histoire par la méthode active et concrète. » Pourtant, ce manuel abonde déjà fortement, par rapport à la norme, en illustrations. Selon le pédagogue suisse, ce n'est pas encore assez, les manuels d'histoire ne devraient présenter leurs leçons que sous la forme d'images à commenter. Cela va bien dans le sens d'un mouvement pédagogique qui veut concrétiser et « matérialiser » au maximum l'apprentissage des élèves.²
- *Une histoire proche des élèves* : Afin de rendre l'histoire plus vivante, il convient de faire des rapprochements avec le milieu géographique et temporel dans lequel vit l'enfant. Il convient de rendre l'enfant « actif » par rapport à la matière enseignée grâce notamment à la méthode utilisée par le maître mais aussi en lui faisant lire de nombreux morceaux de « lecture, poésies, contes, légendes, romans historiques, vies d'explorateurs, de missionnaires, de colonisateurs, de héros militaires, de saints qui ont influencé leur siècle. »³

Nous voyons donc s'ébaucher avant-guerre dans le *Moniteur des Instituteurs Primaires*, un léger mouvement vers une histoire moins centrée sur les nécessités civiques et patriotiques et intégrant désormais des nécessités d'ordre méthodologique, quoiqu'elle fasse encore largement usage de l'émotion et du culte des héros étant donné les nécessités de l'heure. Il faudra attendre les travaux réalisés début des années 1950 par l'UNESCO, dans la foulée de la dénazification allemande, pour que l'histoire de Belgique perde progressivement ce caractère nationaliste et « patriotard » qui allait de soi dans la Belgique de grand-papa. Le cortège des méthodes nouvelles ira alors de pair avec un contenu historique renouvelé.

¹ *Idem*, p.85.

² DEVAUD (Mgr), *Le problème du manuel d'histoire*, dans *Moniteur des Instituteurs Primaires*, 16 / 30 décembre 1937, p.140-141.

³ LEON (F.), *Enseignement de l'histoire nationale*, dans *Moniteur des Instituteurs Primaires*, 3 / 17 décembre 1936, p.114-119.

2) La Revue Belge de Pédagogie.

a. Les années 20 et la fête du Centenaire de l'Indépendance : Dieu et Patrie !

En 1922, la *Revue Belge de Pédagogie* publie l'article de Frère Maximin sur l'histoire à l'école primaire.¹ Dans cet article, Frère Maximin donne à l'enseignement de l'histoire un double but :

*« Intéresser ceux qui l'écoutent pour leur faire acquérir plus facilement des connaissances historiques variées et perfectionner par ce moyen, l'éducation de leur esprit et de leur cœur. »*²

A l'école primaire, l'histoire de Belgique est étudiée en premier lieu. L'élève devra connaître à la fois le « squelette » de cette histoire constitué par les principales dates, événements, batailles. Mais il ne devra pas se borner à cette étude. L'objectif du maître est aussi de lui inculquer « la marche des idées civilisatrices et le développement progressif de l'état intellectuel, moral et social des peuples. »³ La substance de l'article du Frère Maximin réside en définitive dans sa définition de l'histoire : l'histoire est à la fois une école de patriotisme et une morale en action.

*« Mais ce n'est pas assez de connaître la Belgique, il faut encore l'aimer. Il ne peut suffire à l'instituteur d'orner des connaissances l'esprit des élèves, il faut encore qu'il échauffe le cœur et stimule leur volonté. (...) parce qu'elle flétrit les coquins et les lâches, parce qu'elle prodigue ses louanges aux hommes de bien, aux héros du patriotisme, à tous ceux dont la générosité et le dévouement ont honoré et servi leurs pays, l'histoire est, en un sens, une école de moralité. Le professeur d'histoire, a-t-on dit avec raison, a le droit d'être un moraliste, il en a le devoir (souligné par nous). »*⁴

L'immédiat après-guerre voit toutefois naître des polémiques pour savoir si l'enseignement de l'histoire doit être perpétué au degré moyen. Un personnage manifestement très remuant et assez influent dans les milieux de l'enseignement, Julien Melon⁵, prend la tête d'une véritable croisade pour sauvegarder l'enseignement de l'histoire au degré moyen. En effet, une majorité de personnes au sein du *Conseil de Perfectionnement*

¹ MAXIMIN (Frère), *L'Histoire à l'école primaire*, dans *Revue Belge de Pédagogie*, 3^e année, n° 5, 1^{er} février 1922, p.378-383.

² *Idem*, p.379.

³ *Idem*, p.379-380.

⁴ *Idem*, p.381.

⁵ Inspecteur provincial de l'enseignement libre du Hainaut. Il fait partie après la guerre du Conseil de perfectionnement de l'enseignement normal et primaire dont il deviendra le Vice-Président. Professeur de langues vivantes à l'Institut de la Louvière. Voir aussi nos commentaires sur ses articles dans le chapitre II – culte de la patrie, où il défend le caractère patriotique de l'enseignement catholique par rapport au réseau officiel.

de l'enseignement normal et primaire se prononcent en faveur de la suppression de l'histoire au second degré car celle-ci ne répond pas à la psychologie de l'enfant qui ne serait pas à même de comprendre les concepts historiques abstraits, ni même d'appréhender la juste notion du temps. Selon certains, seule la présence concrète de monuments et de vestiges à proximité de l'école peut justifier l'enseignement de l'histoire.¹ L'affaire fait un certain bruit car *La Libre Belgique* publie, le 27 août 1922, un article au titre polémique : « Finira-t-on par ne plus enseigner l'histoire nationale ? » Julien Melon voit dans ces tentatives de suppression, l'influence de certains milieux socialistes, désireux de diminuer le patriotisme dans le cœur des élèves. Il est soutenu dans sa « croisade » par des personnalités comme le Cardinal Mercier. Julien Melon multiplie les conférences et les articles polémiques, tant et si bien qu'il parvient finalement à préserver l'enseignement de l'histoire au second degré.²

Mais la polémique se transforme bientôt en une lutte de l'inspecteur Melon contre tous les anticléricaux qui sont selon lui, les véritables initiateurs du projet. Sous le couvert de prétextes « psychologico-pédagogiques », ces derniers cachent leur anticléricalisme et leur désir de dissimuler aux plus jeunes le catholicisme ontologique du peuple belge. Car en effet, déclare Julien Melon, qui s'inspire dans ses propos de l'historien Godefroid Kurth :

*« Aucun peuple n'a glorifié Jésus-Christ comme nous l'avons glorifié, en créant cette solennité de la Fête-Dieu que l'Eglise a faite sienne, et qui, depuis bientôt sept siècles, promène tous les ans, à travers les villes et les campagnes, le cortège triomphal de l'Eucharistie. Notre devise nationale pourrait être celle de la ville de Malines : In fide constans. »*³

Selon l'inspecteur Melon, l'histoire de Belgique est riche en récits détaillés, capables d'exciter chez les enfants « l'admiration, l'enthousiasme passionné pour des héros qui couraient à la mort et l'immortalité au cri de : Dieu et Patrie ! ».⁴ Il associe étroitement l'héroïsme belge au christianisme. L'anticléricalisme de certains pédagogues s'est révélé selon lui dans leur manière de traiter la guerre mondiale en oblitérant volontairement l'élément chrétien :

¹ MELON (Julien), inspecteur provincial de l'enseignement libre du Hainaut, ancien Vice-Président du Conseil de Perfectionnement de l'enseignement normal et primaire, professeur de langues vivantes à l'institut de La Louvière, *A coups de clairons et de grenades ! Extraits de conférences, discours, rapports.*- Tamines, Duculot-Roulin, impr., 1926, p.19-22.

² *Idem*, p.13-16. Notons toutefois qu'en 1936, le Plan d'études finira par supprimer l'enseignement de l'histoire au second degré. Cet enseignement sera toutefois conservé à ce niveau dans les écoles libres comme l'atteste le programme de 1937 du réseau confessionnel.

³ *Idem*, p.31.

⁴ *Idem*, p.33.

« Nos pédagogues atteints de la phobie du catholicisme se sont d'ailleurs démasqués à nouveau dans leurs écrits concernant la guerre mondiale. N'a-t-il pas fallu, à maints auteurs de livres de lecture et autres publications scolaires sur la grande épopée, n'a-t-il pas fallu leur rappeler que Gabrielle Petit avait existé ? (sic) Et combien d'autres n'ont publié, à propos de notre grande héroïne nationale, qu'une histoire tronquée, déformée, altérée, faussée, taisant le principe de son action, taisant le principe de son calme et de son courage à ses derniers moments, faisant en un mot la conspiration du silence autour de sa devise : Chrétienne et patriote en tout, et jusqu'au bout. »¹

Cette dernière remarque est très intéressante car elle prouve qu'il y a eu de la part de quelques catholiques des pressions pour mettre en exergue l'appartenance au catholicisme des héros de la Grande Guerre. La polémique se poursuit d'ailleurs par la suite pour savoir s'il est nécessaire d'être catholique pour être un bon patriote. Julien Melon, suite à des critiques visant le manque de patriotisme des établissements confessionnels, mettra en avant le fait que de nombreux héros de 14 – 18 ont été formés dans des institutions scolaires catholiques.²

Or Julien Melon est un collaborateur de la *Revue Belge de Pédagogie*. Son influence va se ressentir fortement dans les milieux scolaires de l'enseignement confessionnel et insuffler à la revue un caractère plus patriotique encore que le *Moniteur des Instituteurs Primaires* au niveau de l'enseignement de l'histoire. En 1929, Julien Melon publie au sein de la revue un long article sur la contribution de l'école aux fêtes du Centenaire³ et en 1930 un article en deux parties sur l'enseignement de l'histoire à l'école primaire.⁴ Quelques mois avant le début de l'année Jubilaire, Julien Melon prône l'emploi d'un seul grand centre d'intérêt : La Patrie. Et selon lui, l'histoire nationale est la discipline scolaire la plus à même de contribuer à célébrer dignement le Centenaire de l'Indépendance et préparer les esprits des élèves à ce grand événement:

« Dans l'enseignement de l'histoire nationale, on mettra les bouchées doubles déjà pendant ce trimestre d'automne. Faire revivre les faits glorieux de l'épopée libératrice de 1830, et les montrer comme les aboutissants des siècles antérieurs de notre histoire et comme les chevilles des œuvres et des actes qui n'ont cessé de se succéder jusqu'à nos jours, telle sera l'une de nos grandes préoccupations. L'histoire sera la leçon-parterre où fleuriront les hommes illustres qui l'ont gardée lors de la tourmente 1914-1918, les hommes illustres, à commencer par nos trois glorieux rois,

¹ *Idem*, p.34.

² MELON (Julien), *A coups de clairons et de grenades ! ...*, *op.cit.*, p.80-85.

³ MELON (Julien), *Pour célébrer dignement, pendant l'année scolaire 1929-1930 le glorieux centenaire de notre indépendance*, dans *Revue Belge de Pédagogie*, p.163-168.

⁴ MELON (Julien), *Comment enseigner l'histoire à l'école primaire*, dans *Revue Belge de Pédagogie*, novembre 1930, p.155-161 et décembre 1930, p.212-220.

qui pendant les années du siècle écoulé, ont été les artisans de notre grandeur dans tous les domaines. »¹

Julien Melon trouve dans les pages de la *Revue Belge de Pédagogie*, la tribune idéale pour exprimer ses conceptions de l'histoire et de son enseignement. Le patriotisme y sera, selon lui, nécessairement subordonné à l'exaltation du christianisme. Il fait preuve dans la revue catholique d'un radicalisme chrétien et d'un tempérament exalté transparaissant dans chacun de ses articles :

*« Le but que nous devons viser dans l'enseignement de l'histoire, je l'ai rappelé de façon générale dans ma conférence « **Le Christ, Roi à l'Ecole !** » en disant qu'élever l'enfant, ce doit être en particulier, pour nous éducateurs chrétiens, lui inspirer les sentiments qui feront de lui un **homme, un citoyen dévoué à la Patrie, un chrétien fidèle à son Dieu.** »²*

Tout le programme que Julien Melon propose aux lecteurs de la *Revue Belge de Pédagogie* poursuit cet objectif ultime : « l'instauration du règne du Christ dans les âmes. »³ Le Contenu de son programme est le suivant :

- a. *Histoire des siècles passés* : l'instituteur doit avant tout magnifier l'« âme belge » dans son attachement à la fois chrétienne, « cette âme belge si bien caractérisée par notre grand historien Godefroid Kurth. »⁴
- b. *Nos héros chrétiens de la Grande Guerre* : Le Cardinal Mercier, Gabrielle Petit, Georges Attout,...
- c. *Les missionnaires belges* : Leurs exemples constituent une école permanente d'héroïsme belge. « Ah, les belles leçons d'hommes, infiniment plus précieuses que les leçons de choses (souligné par nous), que nous ont données et nous donnent encore nos missionnaires au Congo. »⁵

Nous remarquons immédiatement l'importance que Julien Melon accorde aux personnalités historiques, « seules capables de transmettre à l'enfant des modèles de patriotisme et de vertu ». Cette orientation de l'enseignement historique vers un « culte des héros » s'accompagne de critiques très claires à l'égard de ceux qui veulent transformer la tendance

¹ MELON (Julien), *Pour célébrer dignement, pendant l'année scolaire 1929-1930 le glorieux centenaire de notre indépendance*, dans *Revue Belge de Pédagogie*, p.163-164.

² MELON (Julien), *Comment enseigner l'histoire à l'école primaire*, dans *Revue Belge de Pédagogie*, novembre 1930, p.155.

³ *Ibidem*.

⁴ *Idem*, p.156.

⁵ *Idem*, p.157.

biographique et hagiographique de l'histoire nationale par un courant historique plus neutre à vocation cosmopolite :

« Vous n'êtes pas de ceux-là qui (...) suppriment ou voudraient supprimer au Degré Moyen – et pour cause ? – tous les récits historiques chantant l'héroïsme de nos aïeux. Ils avancent comme prétexte que ce qu'il faut étudier, c'est une histoire élémentaire de la civilisation, et, au Degré Moyen, il ont fait biffer les leçons sur les monastères aux 7^e et 8^e siècles, comme s'il ne s'agissait pas là d'un des plus beaux, des plus importants tournants de l'histoire civilisatrice de nos contrées. »¹

Cette tendance à vouloir plus insister sur l'histoire de la civilisation trouve ses ardents défenseurs dans les milieux socialistes et les milieux internationalistes, ce qui a lieu d'énerver l'ardent inspecteur² :

« Nous conterons donc nos histoires à nos enfants, et des histoires détaillées et vivantes ! Oh ! je le sais ! – et j'ai rompu plus d'une lance à ce sujet au Conseil de perfectionnement de l'Enseignement normal et primaire et ailleurs – il est en Belgique des mauvais conseillers qui prônent le contraire ! (...) Prônent le contraire, ceux-là qui épousent les idées américano-socialisantes de John Dewey, citoyen d'une nation cosmopolite... sans histoire ! (souligné par nous). »³

Julien Melon s'insurge donc contre une histoire aux accents marxistes qui se bornerait à expliquer à l'enfant l'histoire du chauffage, du vêtement ou des moyens de transports. Non, le moyen le plus adéquat pour intéresser l'enfant est que l'instituteur lui raconte des histoires simples et merveilleuses.⁴ Ces histoires devront émouvoir, enchanter les élèves, « elles feront voir à nos enfants le passé de notre pays sous sa couleur vraie. »⁵ Pour conter ces histoires, les maîtres devront faire preuve d'un « enthousiasme animateur d'âmes qu'on est en droit d'attendre d'un éducateur belge parlant à des petits belges ». ⁶ Ces histoires pourront être empruntées à nos meilleurs écrivains nationaux tels Henri Carton de Wiart, Henri Conscience, Godefroid Kurth et « aux écrivains soldats du front ou détenus des bagnes teutons » ainsi qu'aux auteurs des brochures de la belle collection « Les Ames héroïques ». ⁷

¹ MELON (Julien), *Pour célébrer dignement...*, op.cit., p.167-168.

² Milieux qui s'interpénètrent parfois étroitement comme nous l'avons déjà démontré au premier chapitre de notre ouvrage.

³ MELON (Julien), *Comment enseigner l'histoire à l'école primaire*, dans *Revue Belge de Pédagogie*, novembre 1930, p.159.

⁴ *Idem*, p.158.

⁵ *Idem*, p.161.

⁶ MELON (Julien), *Comment enseigner l'histoire à l'école primaire*, dans *Revue Belge de Pédagogie*, décembre 1930, p.215.

⁷ *Idem*, p.214.

Concernant la méthode, Julien Melon n'est pas du tout opposé à la méthode active. Présenter aux enfants des gravures illustrées, les faire réagir, leur lire des histoires anecdotiques sur tel ou tel fait historique, faire débattre les enfants... tout cela, estime Julien Melon, contribue à les familiariser avec l'histoire et il ne peut en ressortir que du positif. Cet attrait de Julien Melon pour les méthodes actives nous amène à une réflexion idéologique plus large. Nous avons vu dans notre premier chapitre que les revendications prônant l'utilisation de la méthode active sont souvent accompagnées de critiques pédagogiques sur le contenu du cours d'histoire qui doit laisser plus de place à l'« histoire de la civilisation et du progrès matériel de l'humanité ». John Dewey est une des figures intellectuelles de ce courant de pensée. Si ce dernier ne recueille absolument pas la faveur de l'inspecteur, c'est donc avant tout en raison d'une opposition radicale de Julien Melon à la matière recommandée par le célèbre pédagogue et pas tellement à sa méthode. Peu importe en définitive les procédés pédagogiques employés (sauf pour certains membres du clergé belge qui voient dans la pédagogie active l'influence de théories naturalistes avec lesquelles l'Eglise ne saurait être en accord), seul le contenu compte vraiment. Une frange importante des partisans de l'école active, gravitant dans les congrès organisés par la S.D.N., soutient l'idée d'un enseignement de l'histoire aux accents moins nationalistes, un enseignement de l'histoire plus cosmopolite ; cela n'empêche nullement Julien Melon d'adhérer à la méthode active, en tous cas telle que défendue par Maria Montessori. En effet, celle-ci laisse une grande place dans l'éducation des enfants aux éléments patriotique et chrétien. C'est pourquoi Julien Melon commente avec ravissement une leçon organisée par la pédagogue italienne :

« Cette lecture documentée était si passionnante que les enfants reconstituaient les situations ; ils parlaient avec animation sur les différents arguments, jugeant, discutant, s'indignant d'un édit du roi de Naples, tendant à tromper le peuple, ils frémissaient des injustices et des persécutions, s'enthousiasmaient sur les héroïsmes et enfin, voulaient reproduire les grands épisodes de l'histoire. Ils se mettaient d'accord trois ou quatre pour représenter ces épisodes avec un sens vraiment dramatique. Une fillette apporta un cahier où elle avait recueilli les hymnes patriotiques italiens et ceci occupa beaucoup les enfants qui en apprirent plusieurs et les chantèrent en chœur. Enfin, le Risorgimento italiano vivait dans ces jeunes cœurs, comme il ne vivait plus dans le cœur des adultes. »¹

Ceci tend à démontrer que la pédagogie progressiste peut très bien s'adapter à des valeurs plus conservatrices. Telle est la ligne de conduite adoptée par la *Revue Belge de Pédagogie* dans l'entre-deux-guerres.

¹ *Idem*, p.218.

b. Les années 30 : un consensus abouti entre l’histoire des hommes et l’histoire des choses. Finalisme et moralisme en histoire compatibles avec la méthode active.

Les années 30 voient le conflit entre partisans des méthodes anciennes et partisans des méthodes progressistes arriver à une solution médiane. D’un côté, on reconnaît dans les milieux de l’enseignement catholique que « les biographies isolées, la sèche énumération de personnages, de faits militaires, de dates, de stipulations de traités, de causes et de conséquences, l’excès de vaine érudition ne présentent ni attrait, ni intérêt et ne produisent que des résultats peu encourageants. »¹ De l’autre côté on se rend compte que les vues défendues par les partisans d’une « histoire naturelle de la société » font trop appel à des notions de philosophie et de sociologie historique et « ne sont pas faites pour nos bambins ; elles dépassent hautement leur capacité intellectuelle et ne correspondent en eux à aucune image précise. »² La voie médiane consiste à allier les deux conceptions. L’instituteur expliquera les grands conflits qui ont contribué à la formation de notre unité nationale, les grands traités en vertu desquels la Belgique est passée sous différents régimes et tentera d’y joindre la vie du peuple belge à travers les âges. Le tout sur un fond moral et patriotique qui n’est jamais contesté au sein de la revue.³

Fin 1933, paraît un article retraçant les différents conflits entre les partisans de l’histoire politique et les partisans de l’histoire des choses, plus souvent favorables à la méthode active. L’auteur de l’article expose l’acuité des polémiques dans l’immédiat après guerre : l’enseignement de l’histoire avait même failli disparaître, souligne-t-il dans cet article, et il n’a dû sa sauvegarde qu’à l’action bienheureuse de l’inspecteur Julien Melon.⁴ Il semble d’après l’article que les tendances de l’enseignement de l’histoire vers 1933 soient à la trêve des idéologies : « L’accord s’étant réalisé sur la question principale du maintien de cet enseignement, il devait se faire sur la méthode aussi bien que sur les matières à choisir ». ⁵ L’auteur dresse alors un inventaire intéressant des lignes directrices qui ont été adoptées dans l’enseignement confessionnel après un consensus large:

¹ *Revue Belge de Pédagogie, Enseignement de l’histoire*, juillet 1931, p. 636.

² *Ibidem*.

³ *Idem*, p.638.

⁴ LAGARDERE, *Les tendances actuelles de l’enseignement de l’histoire*, dans *Revue Belge de Pédagogie*, décembre 1933, p.133-135.

⁵ *Idem*, p.136.

1. *Il faut simplifier l'histoire* : « Pour chaque époque, qu'on se tienne aux faits les plus caractéristiques et aux personnages de premier plan ; qu'on utilise (...) un langage simple et clair, un vocabulaire facile (...). »¹
2. *Réduisons l'histoire politique et l'histoire guerrière* : Il faut faire place à une histoire des choses sans pour autant sacrifier l' « histoire-batailles ». Bref, privilégions la voie médiane.
3. *Pas d'exclusivisme dans la méthode* : La tendance est à la participation des enfants. Il ne faudrait cependant pas transformer le cours en une simple recherche documentaire exécutée par les enfants seuls : ce serait minimiser « le facteur émotion qui est capital. »²

Il semble que ces lignes directrices aient été suivies car nous voyons apparaître à cette époque, sur le marché des manuels scolaires, des manuels d'histoire s'inspirant de cette voie médiane. Il s'agit des manuels d'histoire de Messieurs Hebette, Despontin et Lambert.³ L'article de la *Revue Belge de Pédagogie* salue « ces auteurs qui ont osé rompre avec une routine séculaire, et nous ont présenté des manuels d'histoire très à la page, parés de tout ce que la science pédagogique et les arts graphiques peuvent apporter de précieux à de simples manuels d'école primaire. »⁴ L'auteur voit avec plaisir cette amélioration des méthodes historiques au profit des élèves, sans pour autant remettre en cause le statut du maître ni la conception morale et patriotique de l'histoire.

La méthode active en histoire tire progressivement son épingle des débats qui ont secoué la discipline juste après la guerre et la *Revue Belge de Pédagogie* consacre plusieurs publications au cours de l'année scolaire 1934 – 1935 à exposer tout un cursus historique à l'aide de celle-ci. Ses modèles de leçon s'inspirent directement d'un manuel édité par la Procure de Namur, manuel exposant vingt-quatre leçons d'histoire de Belgique à l'aide de la

¹ *Ibidem.*

² *Idem*, p.137.

³ HEBETTE (R.), (J.) et (E.), *L'histoire par la méthode active et concrète*. Manuel à l'usage des écoles primaires de garçons et de filles, des sections préparatoires des écoles moyennes et des écoles normales des pensionnats. Programme du 22 septembre 1922. 1^{ère} édition.- Chez les auteurs Courrière, R. Hébette; Bomal s/Ourthe, J. Hébette, 1932, 8°, portr., pl., figg., cartes, 333 p. / DESPONTIN (J.), *Récits d'histoire de Belgique*. Pour les élèves du 2^e degré (enfants de 8 à 10 ans). 1^e édition.- Liège, Desoer, 1933, 8°, pll., figg., cartes, 63 p. / LAMBERT (J.), inspecteur de l'enseignement primaire, *Abrégé de l'Histoire de Belgique, à l'usage des élèves du 3^e degré des écoles primaires*. 1^e édition.- Liège, H. Dessain, s.d., 123 p.

⁴ LAGARDERE, *Les tendances actuelles de l'enseignement de l'histoire...*, *op.cit.*, p.137.

nouvelle méthode et intitulé *L'histoire de Belgique par l'image*.¹ Ce titre explique à lui seul à quel point les images, gravures, photos (parfois films) entrent de plus en plus en compte dans l'attirail du maître d'école. Les articles édités au cours de l'année 1934 – 1935 conseillent un schéma-type d'une leçon d'histoire :

1. Le premier point est un exercice d'observation dirigé, précédé de l'analyse libre de la gravure par les élèves. Chaque cours d'histoire doit donc commencer par l'exposition d'une photo.² A ce titre, plusieurs maisons d'éditions publient des planches murales destinées à faciliter le travail des maîtres. Julien Melon conseillait par exemple en 1930 une « magnifique Collection de Tableaux muraux pour l'histoire nationale, d'après les aquarelles originales d'Edmond Van Offel. »³
2. Le deuxième point comprend l'exposition détaillée de la matière par le maître, suivant la méthode traditionnelle et la réponse à un questionnaire qui forme la synthèse de la leçon exposée.
3. Le troisième point est une révision générale des notions apprises au cours des deux premières leçons et l'élargissement grâce aux lectures puisées dans le manuel de l'élève et la documentation du maître.
4. Enfin les élèves mettent en application ce qu'ils ont appris au moyen d'une petite représentation théâtrale.⁴

Associé au plus ardent des patriotismes et à la conception « pirennienne » de l'histoire, le quatrième point de la leçon donne lieu à de curieux spectacles. La *Revue Belge de Pédagogie* donne l'exemple d'un élève déguisé en gaulois et que ses collègues interrogeraient :

« *Qui est-tu ? – Je suis un ancien Belge.
A quelle époque vivais-tu ? – Il y a de cela plus de 2.000 ans.
Quel pays habitais-tu ? – L'Ancienne Belgique (indiquer sur la carte) (...)
Quels étaient les qualités et les défauts des hommes de votre race ? - Ils étaient braves et hospitaliers, mais crédules et batailleurs.*

¹ *L'histoire de Belgique par l'image*, pour le degré moyen, par une réunion des professeurs. Illustrations de V. Delmelle.- Namur-Bruxelles, La Procure; Tournai, Casterman, 1934, 8°, portr., figg., cartes, 48 p.

² *Revue Belge de Pédagogie*, la leçon d'histoire au degré moyen, septembre 1934, p.48.

³ MELON (Julien), *Comment enseigner l'histoire à l'école primaire*, dans *Revue Belge de Pédagogie*, décembre 1930, p.213-214. Cette collection comprend 18 planches : « 1. La soumission des Nerviens.- 2. Le Baptême de Clovis.- 3. La civilisation à l'époque de Charlemagne.- 4. La vie monacale au Moyen Age.- 5. La chevalerie au Château des Comtes à Gand.- 6. La vie des serfs dans les environs du Château fort.- 7. Entrée de Godefroid de Bouillon à Jérusalem.- 8. Notger et son temps.- 9. Origine des communes : Bruges au XIIe siècle.- 10 Les communiers flamands à la veille de la bataille des Eperons d'or.- 11. Dévouement des 600 Franchimontois.- 12. La guerre des paysans.- 13. La soumission de Napoléon.- 14. Les journées de septembre 1830. Léopold Ier.- 15. Le premier chemin de fer en Belgique.- 16. Rencontre de Léopold II et Stanley à Marseille.- 17 Mort héroïque du sergent De Bruyne.- 18. Le roi Albert voit les horreurs de la guerre de l'Yser. », dans *Ibidem*.

⁴ *Revue Belge de Pédagogie*, la leçon d'histoire au degré moyen, septembre 1934, p.48.

Connaissiez-vous le Dieu que nous adorons ? – Hélas ! nous étions encore idolâtres, comme presque tous les peuples avant l'avènement du christianisme. »¹

La *Revue Belge de Pédagogie* invite aussi les acteurs à poser des questions aux élèves et livre des exemples-types de dialogue:

*« Mais à mon tour de vous poser des questions...
Tout ce que nous avons fait est-il resté inutile ; n'avez-vous rien conservé de nous ? – Nous avons surtout conservé le souvenir de votre vaillance, de votre amour de la liberté du pays. Reposez en paix, cher ancêtre ; comme vous, nous aimerons toujours notre Patrie et saurons mourir au besoin pour la défendre. »²*

Enfin, dernier petit conseil patriotique. La leçon d'histoire devra se terminer sur un air populaire et en rapport avec le sujet de la leçon. Soit encore sur des hymnes classiques comme la « Brabançonne » ou « Vers l'avenir ». Ainsi, les élèves seront **activement** patriotes !³

La récurrence des articles consacrés à l'enseignement de l'histoire dans les revues pédagogiques témoigne de l'importance de la discipline aux yeux des pédagogues. Les derniers articles consacrés à l'enseignement de l'histoire dans la *Revue Belge de Pédagogie* constituent de véritables « apologues pour l'histoire ». Fin 1936 et durant la première moitié de l'année 1937, la *Revue Belge de Pédagogie* publie un article en cinq parties s'étalant de décembre 1936 à mai 1937. Cet article est inspiré d'un éducateur français mais les considérations de celui-ci sur le passé de sa patrie, intéressent aussi, selon la Revue, l'éducateur belge « car nombre de faits appartiennent légitimement à l'histoire des deux pays. »⁴ L'article justifie à quel point l'histoire nationale est nécessaire et reprend toutes les qualités attribuées par les éducateurs à l'enseignement de l'histoire :

1. L'histoire excite et fortifie l'attention.
2. L'histoire enrichit et développe la mémoire.
3. L'histoire cultive et discipline l'imagination.⁵
4. L'histoire est une étude pratique de l'âme humaine.
5. L'histoire contribue à l'éducation du cœur.

¹ *Idem*, p.52.

² *Idem*, p.53-54.

³ *Idem*, p.54.

⁴ RIBOULET (L.), *Quelques considérations sur l'histoire nationale*, dans *Revue Belge de Pédagogie*, décembre 1936, p.150-152, janvier 1937, p.209-212, février 1937, p.267-271, mars 1937, p.337-340 et mai 1937, p.520-523.

⁵ *Idem*, janvier 1937, p.209-212.

6. L'histoire aide à la formation de la conscience.
7. L'histoire aide à l'éducation du sens social.¹

Mais les quatre plus grandes qualités sont sans doute les suivantes. Ce sont d'ailleurs celles qui sont citées en conclusion et en introduction dans l'article.

- L'histoire contribue à l'éducation du patriotisme : elle contribue à ce que l'élève soit fier de son pays, qu'il l'aime et qu'il le serve. « Il peut arriver que l'enfant quitte l'école sans posséder beaucoup de détails sur les personnages éminents de l'histoire nationale, sans connaître la date exacte des grands événements. Mais il ne doit pas sortir sans avoir puisé, dans les leçons vibrantes d'un maître digne de ce nom, un amour passionné de son pays et le désir intense de le servir par ses paroles, par ses actes et par la pratique de tous ses devoirs civiques et religieux (souligné par nous).»²
- L'histoire aide à l'édification du sentiment religieux : « Elle montre que le sentiment religieux est naturel à l'âme humaine et (...) [que] le sentiment religieux fait la grandeur d'un pays ; sitôt qu'il s'affaiblit, le progrès intellectuel et le progrès moral se ralentissent. »³
- L'histoire nationale est le moyen par excellence d'éducation nationale. Apparaît ici un argument en faveur de l'enseignement de l'histoire qui n'avait pas été évoqué jusqu'à présent : l'argument démocratique. Parce que nous vivons en démocratie et que notre état s'appuie essentiellement sur la souveraineté du peuple, le rôle de l'école est de l'instruire des vertus ancestrales de la nation pour fortifier au sein des masses, ces valeurs nécessaires à l'équilibre de l'Etat.⁴
- L'histoire nationale est la révélation et l'explication du passé, elle doit faire pénétrer dans l'esprit « cette idée juste que les choses d'autrefois ont leur raison d'être. »⁵ Le finalisme historique tant reproché à Henri Pirenne revient à nouveau au pas de course dans l'article de l'auteur français. « Dans les traits du passé, nous trouvons les traits essentiels de la psychologie de notre race »⁶.

¹ *Idem*, février 1937, p.267-271.

² *Idem*, mars 1937, p.338.

³ *Idem*, mars 1937, p.339.

⁴ RIBOULET (L.), *Quelques considérations sur l'histoire nationale*, dans *Revue Belge de Pédagogie*, décembre 1936, p.151.

⁵ *Idem*, p.152.

⁶ *Ibidem*.

C'est d'ailleurs ce finalisme, ce caractère ontologiquement nécessaire de la Belgique et de sa race qui est souligné par le Frère Anselme, successeur du Frère Maximin à la tête de la *Revue Belge de pédagogie*, dans un article de réflexion historique en 1938/1939 : « Les apports du passé au présent. »¹ L'histoire, selon Frère Anselme, permet de détacher le dénominateur commun du peuple belge, ce que Godefroid Kurth a défini comme l' « âme belge » :

« 1. Un peuple religieux.- 2. Un peuple féal (fidèle à ses « princes naturels » qu'il aime).- 3. Un peuple libre.- 4. Un peuple régionaliste.- 5. Un peuple actif.- 6. Un peuple de milieu (ni latin, ni german, et l'un et l'autre).- 7. Un peuple uni, bien que divers. »²

Cette conclusion du Frère Anselme, à la veille du second conflit mondial, montre bien que seules les méthodes ont évolué dans l'enseignement de l'histoire au cours de cet entre-deux-guerres ; les idéaux de cet enseignement, tels qu'ils ont été élaborés à la naissance de la Belgique en 1830 et revitalisés après la guerre, restent quant à eux inchangés. A quelques exceptions près, nous n'assistons donc pas dans les revues pédagogiques importantes comme le *Moniteur des Instituteurs Primaires* ou la *Revue Belge de Pédagogie* à une réelle remise en question de l'enseignement de l'histoire concernant son rôle moral, civique et patriotique. Cette remise en question ne viendra que plus tard, à la suite des travaux réalisés par l'UNESCO.³ La critique de l'histoire patriotique existe bel et bien dans l'entre-deux-guerres mais elle se cantonne essentiellement dans les revues pour enseignants socialistes comme *l'Etincelle*.

3) L'Enseignement catholique.

Se voulant le relais officiel de l'enseignement libre, *L'Enseignement catholique* diffuse à l'occasion de la parution du Plan d'études de 1936, le commentaire du *Conseil central de l'Enseignement primaire catholique* auquel la revue se range concernant l'enseignement de l'histoire. Elle confirme que l'histoire nationale doit être préservée au deuxième degré car les « exercices d'observation » ou « l'étude du milieu » devant remplacer le cours d'histoire peuvent contenir des éléments anti-catholiques en raison de la philosophie des méthodes employées :

¹ ANSELME (Frère), *Les apports du passé au présent*, dans *Revue Belge de Pédagogie*, janvier 1939, p.293-299, février 1939, p.365-370 et mars 1939, p.433-437.

² *Idem*, mars 1939, p.437.

³ PETER HILL (C.), *L'enseignement de l'histoire, conseils et suggestions vers la compréhension internationale.*- Rennes-Paris, Unesco, 1953.

«La circulaire du 15 juin 1935, par laquelle M. le Ministre Bovesse annonçait l'élaboration d'un nouveau plan d'études primaires, a provoqué un certain émoi. (...) C'est pourquoi le Conseil Central juge nécessaire de rappeler aux instituteurs et institutrices de l'enseignement libre le caractère foncièrement chrétien de toutes nos institutions scolaires dans toutes leurs manifestations vitales. Les méthodes en elles-mêmes sont d'ordre secondaire, mais souvent elles sont le reflet de doctrines qui ne sont pas toujours acceptables pour des écoles chrétiennes. (...) »

La revue ne paraissant que tous les deux mois, elle se cantonne essentiellement à la diffusion des documents officiels et à leur commentaire. Nous n'y avons pas trouvé d'exercices d'histoire à proprement parler comme dans le *Moniteur des Instituteurs primaires* ou la *Revue Belge de Pédagogie*. Néanmoins, nous avons recensé deux articles rédigés en 1939 par le secrétaire général de la revue, Charles du Bus de Warnaffe¹, défendant une conception radicalement chrétienne de l'histoire de Belgique. Ce dernier expose sa conception historique, qui doit être selon lui un des chevaux de bataille de l'enseignement libre, d'abord dans un supplément du numéro de mai-juin 1939 où il s'emploie à rappeler les « traditions chrétiennes » de la Belgique.² Ensuite et surtout dans son « catéchisme civique » publié en juillet-août 1939 :

« En rédigeant un catéchisme civique d'inspiration catholique, nous ne sommes pas seulement fidèle à des convictions profondément enracinées et de jour en jour affirmées par la réflexion et l'expérience, mais nous avons conscience de demeurer dans la ligne des traditions essentielles de notre Nation. »³

Outre l'élément catholique, l'ouvrage de Charles du Bus de Warnaffe rappelle l'histoire bimillénaire de la Belgique :

« Question 9 : Qu'est-ce que la Belgique pour vous ? Réponse : C'est ma patrie. Question 10 : Est-ce un vieux pays ? Réponse : Oui, c'est un très vieux pays ; ses habitants sont connus dans l'histoire depuis deux mille ans. Question 11 : Un général illustre n'a-t-il pas dans l'antiquité, rendu hommage à nos ancêtres ? Réponse : Oui, un demi-siècle avant Jésus-Christ, César a dit que les Belges étaient les plus braves des Gaulois. »⁴

De même Charles du Bus de Warnaffe confère au peuple belge une unité et des qualités communes qui ont traversé les âges jusqu'à s'exprimer récemment dans son génie colonial et

¹ Homme politique catholique. A l'époque, il a déjà occupé les fonctions de ministre des Transports (1934-1935), ministre des Affaires étrangères (1935-1936) et ministre de la Justice (1937-1938).

² DU BUS de WARNAFFE (Charles), *Nos traditions chrétiennes*, dans *L'Enseignement catholique*, n° 3, mai-juin 1939 (Supplément). Editions du Comité National de l'Enseignement libre.

³ DU BUS de WARNAFFE (Charles), *Catéchisme civique*, dans *L'Enseignement catholique*, n° 4, juillet-août 1939, p. 4.

⁴ *Idem*, p. 6.

ses exploits héroïques de 14 – 18. Il n’oublie pas de rappeler à ce titre le sentiment qui doit inspirer tous les élèves qui abordent cette histoire – la fierté :

« *Question 12 : Les Belges sont-ils restés dignes de cet éloge au cours de leur histoire ? Réponse : Oui, les belges ont toujours été un peuple courageux, industriels et tenace, jaloux de leur honneur et de leur indépendance. Rien que depuis les cinquante dernières années, leur œuvre civilisatrice au Congo, et leur attitude pendant la grande guerre, ont fait l’admiration du monde. Question 13 : Quel sentiment éprouvez-vous à être belge ? Réponse : Un sentiment de fierté.* »¹

4) L’*Etincelle*.

L’histoire telle que la conçoivent la majorité des revues pédagogiques est une histoire exaltante et sentimentale. Les héros seront d’autant mieux mis en valeur que l’instituteur prendra un ton solennel et sérieux à chaque fois qu’il évoquera « une des figures sacrées » de l’histoire de Belgique. Ce « péché patriotard » est bien connu de la revue socialiste qui ne manque pas une occasion de railler ses adversaires pris en flagrant délit de sentimentalisme naïf. La revue socialiste prêche évidemment l’inverse d’une histoire passionnée et revendique un enseignement de l’histoire qui aurait « un but plus élevé et plus noble qui, heureusement, se concilie avec la recherche de la vérité. »²

Ainsi l’*Etincelle* commente fin janvier 1930 une conférence sur la Révolution de 1830 donnée quelques semaines plus tôt par le professeur Van Kalken³ à la Société de Pédotechnie et regroupant des membres du personnel enseignant. Les manifestations de ce type sont fréquentes durant l’année du Centenaire de l’Indépendance ; elles visent à documenter les instituteurs sur des sujets patriotiques qu’ils devront ensuite enseigner à leurs jeunes élèves. Or, un incident s’est produit lors de cette conférence. F. Van Kalken y aurait, semble-t-il, narré les faits avec trop d’impartialité. Bref, il aurait omis de prendre le ton solennel qui sied à ce genre de leçons sur l’œuvre libératrice des révolutionnaires de 1830 et cela n’aurait pas plu à certains membres de l’assemblée. *L’Etincelle* se moque évidemment des réactions indignées de ce public « balourd » qui vont à l’encontre du but premier assigné à l’enseignement de l’histoire, l’objectivité :

« *M. Van Kalken est, sans doute, celui des historiens belges qui connaît le mieux les événements de 1830. Malgré cela – ou plutôt à cause de cela – certains de nos collègues ont été indignés. Comment ! un professeur, « à qui est confiée l’éducation*

¹ *Ibidem.*

² *L’Etincelle*, 31 janvier 1930, p.8, col.3.

³ Professeur à l’Université Libre de Bruxelles.

civique de nos futurs instituteurs », vient, « par de petits faits insidieux (sic)... ternir l'auréole de ceux que nous considérons comme nos libérateurs ». Oser relater ces faits, dont personne d'ailleurs ne nie l'exactitude, est un crime impardonnable. »¹

L'Étincelle pointe particulièrement la réaction d'un certain M. F. Schmitz qui aurait interpellé M. Van Kalken en lui disant que, pour lui, « l'histoire est surtout une question de **sentiments**. (en gras dans le texte). »² Cette intervention de M. F. Schmitz démontre, selon la revue, tout le côté ridicule du patriotisme dans lequel baigne l'enseignement à cette époque. Il est manifeste que la réaction de Monsieur Schmitz s'inscrit dans la droite ligne des articles pédagogiques que nous avons dépouillés dans le *Moniteur des Instituteurs Primaires* ou la *Revue Belge de Pédagogie*, et cette intervention permet surtout à *l'Étincelle* de réaffirmer ses propres positions :

« Non ce n'est pas ainsi que nous comprenons l'enseignement de l'histoire, nous nous refusons à devenir des bourreurs de crâne, à cultiver ce nationalisme étroit qui est cher à M. Schmitz. »³

Ce désir d'objectivité de la rédaction de *l'Étincelle* n'est toutefois pas très conséquent ; alors qu'elle discourt en page huit sur la nécessité d'une histoire impartiale, quelques pages plus haut, dans le même numéro, elle déclare haut et fort que « l'éducation neutre est utopique » et qu'un seul choix est à faire : « éducation bourgeoise ou éducation socialiste. »⁴

La revue pour instituteurs socialistes saisit aussi l'opportunité de critiquer l'enseignement de l'histoire de Belgique lorsqu'elle commente la parution de nouveaux manuels d'histoire. Elle accueille ainsi avec enthousiasme en octobre 1930 la parution du manuel de Jos Simonet : « Scènes animées de l'Histoire de la Belgique ».⁵ Outre sa publicité pour le manuel, *l'Étincelle* montre clairement ses sympathies pour les « méthodes pratiques et actives » employées dans l'ouvrage. Les méthodes progressistes en matière de pédagogie sont en effet souvent bien accueillies dans les milieux socialistes. En 1936, ces derniers réserveront un accueil tout aussi favorable au Plan d'études de François Bovesse.⁶ Mais *l'Étincelle* ne fait pas la publicité du manuel de Jos Simonet pour son seul côté novateur.

¹ *L'Étincelle*, 31 janvier 1930, p.8, col.3.

² *Ibidem*.

³ *Ibidem*.

⁴ *L'Étincelle*, 31 janvier 1930, p.3, col.3.

⁵ SIMONET (Jos), *Scènes animées de l'histoire de la Belgique*. Dessins de E. Van Offel.- Anvers, Opdebeek, 1930, 4°, figg., 172 p.

⁶ DEPAEPE (Marc), DE VROEDE (Maurice) et SIMON (Frank), *L'implantation des innovations pédagogiques : le cas du Plan d'études de 1936*, dans POUPART (René) (dir.), *François Bovesse et l'éducation*.- Mons, Editions universitaires de Mons, 1992, p.55.

C'est surtout parce qu'il présente un point de vue qui n'est « ni militariste, ni chauvin » et parce qu'il tient compte de « l'esprit et de l'évolution morale et sociale de l'humanité actuelle »¹ qu'il obtient l'assentiment de la revue socialiste. *L'Étincelle* estime, tout comme la *Revue Belge de Pédagogie* et le *Moniteur des Instituteurs Primaires*, que l'histoire a un rôle éducatif et civique à jouer dans l'éducation de l'enfant, mais elle donne à cet enseignement une orientation différente :

« Il peut et doit contribuer à la formation morale et civique de l'enfant. Il doit éduquer ou développer son sentiment, sa conscience et sa dignité d'homme et de citoyen ; aider à ouvrir et à étendre ses vues concernant ses relations avec l'humanité dans le passé, dans le présent et dans le futur (souligné par nous). »²

Nous décelons ici clairement l'influence des théories pacifistes soutenues par la Société des Nations ; si l'internationalisme défendu à la S.D.N. est différent de celui prôné par les socialistes, les deux courants se rencontrent en matière d'enseignement ! Et il n'est pas anodin qu'en matière d'enseignement, les directives gouvernementales les plus favorables aux aspirations de la S.D.N. aient été promulguées sous le mandat du ministre socialiste Camille Huysmans. La circulaire du 10 avril 1926 bannissait par exemple de nos écoles « les ouvrages qui prêchent la haine entre les races et entre les peuples » et leur recommandait au contraire les livres qui, « par l'étude objective des idées et des faits, font connaître à la fois les obligations du patriotisme et les devoirs de la morale internationale. »³ *L'Étincelle*, d'habitude cantonnée dans un rôle de croque-mitaine à l'égard des initiatives gouvernementales, ne peut que constater agréablement les avancées dans le domaine :

« Mais il y a progrès et les instruments de travail, en l'occurrence les manuels et livres d'histoire, se sont déjà quelque peu modernisés (souligné par nous) dans ce sens. »⁴

Remarquons ici que toute évolution pacifiste de l'enseignement de l'histoire est vue par *l'Étincelle*, non pas tellement comme une victoire idéologique, mais comme une modernisation inéluctable de l'enseignement de l'histoire, allant dans le sens de la marche de la civilisation. Les idées de la S.D.N. incarnent à ses yeux le progrès.

¹ *L'Étincelle*, 10 octobre 1930, p.4, col. 2.

² *Ibidem*.

³ *Bulletin du Ministère des Sciences et des Arts*, circulaire ministérielle du 10 avril 1926, II (Circulaires et dépêches), p.45.

⁴ *L'Étincelle*, 10 octobre 1930, p.4, col. 2.

Nous concluons en signalant que si *l'Étincelle* est favorable à un enseignement historique à connotation pacifiste, il semble pour cette dernière que de toute façon, « il ne doit jouer qu'un rôle accessoire ou plutôt complémentaire dans l'organisation de l'éducation de nos enfants. »¹ Entre les articles que nous avons rencontrés précédemment dans la *Revue Belge de Pédagogie* faisant de l'histoire un des axes centraux de l'éducation scolaire et les opinions de *l'Étincelle*, la différence est grande !

C. La fonction patriotique de l'histoire : les influences extérieures à l'enseignement.

Nous n'avons pas effectué de recherches systématiques pour ce paragraphe mais les quelques articles que nous avons collectés permettront d'éclairer un tant soit peu l'empreinte des milieux de diverses obédiences (universitaire, religieuse, militaire, politique) ayant une influence ou tentant d'exercer une pression sur l'enseignement de l'histoire dans l'entre-deux-guerres.

1) La création du concept d' « âme belge » : Edmond Picard, Godefroid Kurth et Henri Pirenne.

Nous avons constaté à de nombreuses reprises à quel point le concept d' « âme belge » était utilisé au sein des revues pédagogiques. Ce concept a en réalité été forgé avant la guerre et a acquis ses lettres de noblesse sous l'influence de trois personnages : Edmond Picard, avocat et homme de lettres engagé, Godefroid Kurth et Henri Pirenne.² Dans un article de la *Revue encyclopédique* publié à Paris en juillet 1897, **Edmond Picard** définissait en ces termes l'âme belge :

« Elle procède de l'âme germanique et de l'âme latine, ces deux variétés les plus saillantes de la race aryenne [...] Les deux langues qui se partagent presque exactement la nation, le néerlandais et le français, se fractionnant en dialectes et en patois nombreux, sont une frappante expression de ce dualisme, mais un indice trompeur quand il s'agit de pénétrer l'intimité des caractères, des aspirations et des tendances. Alors que les deux idiomes se séparent nettement, les pensées, les instincts et les cœurs sont moins distincts et participent d'une communauté de nature qui forme

¹ *Ibidem.*

² HASQUIN (Hervé), *Historiographie et Politique en Belgique.*- Bruxelles-Charleroi, Editions de l'Université de Bruxelles et Institut Jules Destrée, 1996, p.53-88.

le fond véritable et qui est le résidu précieux et immuable de la communauté bimillénaire dans la destinée historique. »¹

Nous retrouvons dans les revues pédagogiques et les manuels scolaires le même esprit : l'âme belge est issue de deux cultures distinctes – bien que Picard les rattache à une commune « race aryenne » – l'unité ne résidant pas tellement dans la race ou dans la langue mais dans une « amalgamation » progressive de deux communautés à travers un vécu commun « bimillénaire » créant ainsi un composé original : la nation belge. L'aspect novateur dans la réflexion d'Edmond Picard réside bien ici dans le fait qu'il ne parle pas d'une race belge homogène mais qu'il reconnaît le dualisme linguistique. Il atténue ensuite ce dualisme en insistant sur les liens historiques entre Wallons et Flamands ayant créé une communauté de caractère. Le dualisme n'est plus considéré comme un obstacle, une tare dont il faut taire l'existence comme par le passé, mais on le présente désormais comme une chance, une richesse pour la Belgique. Edmond Picard, Kurth et Pirenne après lui, pour justifier la Belgique, ont substitué « à l'idée d'unité de race, celle d'unité de civilisation. »² Suite aux revendications communautaires il était effectivement de plus en plus difficile de nier l'existence de deux communautés distinctes et l'« unité dans la diversité » devient le nouveau mot d'ordre. Les articles du *Moniteur des Instituteurs Primaires* consacrés à l'unité belge à l'occasion du Centenaire de l'Indépendance, ne disent pas autre chose !

Godefroid Kurth écrit lui-même dans son ouvrage « La Nationalité belge » de 1913 que « l'unité de race et de langue ne sont pas absolument indispensables. Nous nous en sommes toujours passés. »³ Il affirme lui aussi que l'essentiel est ailleurs :

« Au surplus, il ne faut pas aller loin pour constater qu'aujourd'hui encore, des peuples qui ne parlent pas la même langue peuvent parfaitement vivre en paix et en harmonie sous l'autorité d'un même gouvernement. (...) Sans contester l'importance que les questions de langue ont prise de nos jours, particulièrement en Belgique, et sans nier les avantages qu'une nation peut trouver dans son unité linguistique, nous avons les meilleures raisons du monde pour ne pas attribuer à cette unité une importance contre laquelle protestent plus de mille ans de civilisation moderne.(...) Ce qui constitue le lien le plus durable de toute vie nationale, c'est la jouissance commune d'un même régime de libertés et la fidélité aux mêmes institutions. »⁴

¹ *La Revue encyclopédique*, 24 juillet 1897, p.596-597, d'après HASQUIN (Hervé), *Historiographie et Politique en Belgique*- Bruxelles-Charleroi, Editions de l'Université de Bruxelles et Institut Jules Destrée, 1996, p.54.

² HASQUIN (Hervé), *Historiographie et Politique en Belgique...*, *op.cit.*, p.78.

³ KURTH (Godefroid), *La Patrie Belge. Y a-t-il une nationalité belge ? La Belgique dans la Grande Guerre.*- Bruxelles, Albert Dewit, 1922, p.18.

⁴ *Idem*, p.18-20.

Passé historique millénaire, attachement au régime des libertés et aux institutions qui le rendent possible. Ces grands thèmes évoqués par l'historien belge trouveront un écho favorable dans le discours nationaliste d'immédiat après-guerre. Godefroid Kurth est aussi l'inspirateur d'une certaine vision de la Belgique catholique, vision défendue par la suite dans les milieux confessionnels de l'entre-deux-guerres et par conséquent dans la *Revue Belge de Pédagogie* ou *L'Enseignement catholique*. Julien Melon, dans son article sur l'enseignement de l'histoire à l'école primaire, s'inspire directement de l'ouvrage de G. Kurth « La Patrie belge » dont il tire de nombreux passages :

« *Vive le Christ qui aime les Francs ! Cette parole sublime inscrite par un grand poète inconnu en tête de la Loi Salique, c'est le premier cri par lequel l'âme belge s'est affirmée dans l'histoire. Et ce cri, toute la nation n'a cessé de le répéter après lui, le transmettant de siècle en siècle, comme le mot d'ordre de la civilisation.* »¹

Charles du Bus de Warnaffe ne pouvait manquer de s'appuyer lui aussi sur les études de l'historien liégeois :

« *Godefroid Kurth, dans l'introduction du maître ouvrage qu'il a consacré aux origines de la civilisation moderne, a écrit que sous peine de nier l'évidence il fallait reconnaître tout ce que cette civilisation avait de remarquable, et qu'il était impossible de refuser d'en faire honneur au principe chrétien, à moins d'un véritable aveuglement. Ce que Kurth attestait de la civilisation moderne était et reste vrai de tout ce qui, dans cette civilisation, est commun à la Belgique ; plus vrai encore de tout l'apport particulier de notre pays à cette civilisation.* »²

Le Frère Anselme en 1939 reprend lui aussi les concepts forgés antérieurement par Godefroid Kurth pour déterminer le dénominateur commun, le caractère permanent du peuple belge.³ Notons toutefois que le prestige de Godefroid Kurth après-guerre a été moins grand que celui d'Henri Pirenne. En effet, Godefroid Kurth était, jusqu'en 1914, un germanophile convaincu ; il détestait la France « qui avait toujours représenté la menace permanente pour une unité nationale et une nationalité [belge] (...) ».⁴ Godefroid Kurth avait exercé son influence dans le monde éducatif en publiant des manuels d'histoire où il laissait clairement transparaître ses idées anti-françaises. A propos de la conquête française (1794-1815), il indiquait dans les « observations à l'usage du maître » d'un de ses manuels :

¹ *Idem*, p.5 et MELON (Julien), *Comment enseigner l'histoire à l'école primaire*, dans *Revue Belge de Pédagogie*, novembre 1930, p.156.

² DU BUS de WARNAFFE (Charles), *Nos traditions chrétiennes*, dans *L'Enseignement catholique*, n° 3, mai-juin 1939 (Supplément). Editions du Comité National de l'Enseignement libre, p.5.

³ ANSELME (Frère), *Les apports du passé au présent...*, *op.cit.*, dans *Revue Belge de Pédagogie*, mars 1939, p.437.

⁴ HASQUIN (Hervé), *Historiographie et Politique en Belgique...*, *op.cit.*, p.59.

« *Les enfants de la Belgique doivent apprendre à maudire le souvenir de cette période de notre histoire (...)* ».¹

Après la guerre, sa germanophilie passée a certainement nui à son image de marque. Notons toutefois que Godefroid Kurth mourut en 1916 alors qu'il était en train de rédiger un pamphlet contre l'invasion allemande *Le Guet-apens prussien en Belgique* rompant ainsi avec sa traditionnelle sympathie pour l'Allemagne :

« *Elle [La Belgique] avait assumé devant l'Europe l'obligation de garder sa neutralité. Un jour, un des cinq protecteurs de cette neutralité lui a proposé un marché déshonorant : trahir la foi jurée en lui ouvrant une porte qu'elle s'était engagée à tenir fermée. Elle a refusé, il l'en a châtiée.* »²

Quant à **Henri Pirenne**, son prestige après-guerre n'a fait que renforcer l'autorité de ses idées déjà formulées avant le conflit. Pas un instituteur, pas un professeur d'histoire de Belgique ne peut manquer, dans l'entre-deux-guerres, de posséder dans sa bibliothèque ses tomes de *l'Histoire de Belgique* dont il achève le septième volume en 1932. La pensée d'Henri Pirenne s'y articule autour de quatre axes :

1. L'existence d'une civilisation belge qui confère aux « territoires belges » une originalité qui les distingue dès le Moyen Age de la France et de l'Allemagne.
2. En Belgique, l'unité nationale a précédé l'unité de Gouvernement. La Belgique n'est pas un accident, elle répond à une nécessité et le peuple belge existe depuis des siècles. Tous les événements qui ont marqué notre territoire avant 1830 concourent à la lente émancipation du peuple belge (conception finaliste de l'histoire).
3. La Flandre est le noyau d'où germera la future Belgique.
4. Comme Edmond Picard et Godefroid Kurth, Pirenne affirme qu'il n'y a jamais eu de luttes ethniques entre les deux communautés de la « Belgique ancienne. »³

Nous retrouvons l'influence de ces quatre axes dans les manuels d'histoire de l'entre-deux-guerres et plus particulièrement l'influence du deuxième axe, à savoir la conception « finaliste » de l'histoire. Déjà avant-guerre, certains manuels sont adaptés sous l'influence de l'historien. H. Vander Linden, professeur à l'Université de Liège, publia en 1909 un

¹ KURTH (Godefroid), *Abrégé de l'histoire de Belgique à l'usage des écoles primaires, Partie du maître*, 1904, p.106, d'après HASQUIN (Hervé), *Historiographie et Politique en Belgique...*, op.cit., p.59.

² KURTH (Godefroid), *La Patrie Belge. Y a-t-il une nationalité belge ? La Belgique dans la Grande Guerre.*- Bruxelles, Albert Dewit, 1922, p.25.

³ HASQUIN (Hervé), *Historiographie et Politique en Belgique...*, op.cit., p.66-67.

nouveau manuel préfacé par Pirenne.¹ Dans son introduction, l'auteur rappelle l'existence politique de la Belgique dès le quinzième siècle en tant que dérive de l'Etat bourguignon tout en revendiquant l'existence antérieure d'une civilisation nationale propre.² Des voix s'étaient également élevées pour favoriser l'emploi de manuels d'histoire nationaux à la place des trop nombreux manuels d'histoire française qui faisaient de la France le principal pays du cours alors que c'était la Belgique qui aurait dû en constituer le centre et le pivot.³

2) Les autorités ecclésiastiques : la voix dominante du Cardinal Mercier.

L'influence du **Cardinal Mercier** sur la vision de l'histoire est elle-même déterminante. Dans l'esprit du prélat, la foi et le patriotisme ne sont pas indissociables mais se complètent de manière heureuse. Dans sa pastorale du 6 janvier 1910 donnée en la fête de l'Epiphanie, il associe déjà étroitement le respect dû par le chrétien à Dieu, à ses parents et à sa patrie :

« Nous avons, tous, trois créanciers, dit admirablement saint Thomas d'Aquin : Dieu, nos parents, la patrie ; Dieu, notre Créateur et notre Providence ; nos parents, auteurs de nos jours et nos premiers éducateurs ; la patrie, principe et force directrice de notre vie sociale. Aussi devons-nous un culte, fait d'estime, de respect et d'amour, à Dieu d'abord, à nos parents et à la patrie ensuite. »⁴

La résistance du Cardinal Mercier à l'occupation allemande a fait de lui après guerre un véritable héros national. Ses nombreuses pastorales dénonçant la présence allemande en Belgique ont eu un impact considérable dans la société belge. Le plus célèbre de ses écrits de guerre est la pastorale de Noël 1914 : *Patriotisme et Endurance*. Dans cette dernière il déclare que la reconnaissance de l'armée nationale (désormais campée derrière l'Yser) est un devoir de tout citoyen belge ; il dénonce la perfidie de l'Allemagne qui a violé son serment tandis que la Belgique est restée fidèle au sien ; il étale la liste des crimes commis par les Allemands lors de l'invasion ; il proclame que « le pouvoir de l'envahisseur n'est pas une autorité légitime et qu'on ne lui doit, dans l'intimité de l'âme, ni estime, ni attachement, ni obéissance ». ⁵ Enfin il ose ordonner des prières pour le succès des armées belges :

¹ VANDER LINDEN (H.), *Manuel d'histoire de Belgique*.- Bruxelles, 2 vol. (Moyen Age et Temps Modernes), 1909.

² HASQUIN (Hervé), *Historiographie et Politique en Belgique...*, *op.cit.*, p.74.

³ GRAWEZ (S.), *L'histoire et l'idée de patrie*.- Bruxelles, 1912, p.14-15, d'après HASQUIN (Hervé), *Historiographie et Politique en Belgique...*, *op.cit.*, p.75.

⁴ MERCIER (Cardinal Désiré Joseph), *Voix de la guerre*. Illustrations d'Anto Carte.- Liège, Georges Thone, 1937, p.27.

⁵ *Idem*, p.11-12.

« Continuons donc, mes bien chers Frères, à prier, à faire pénitence, à assister à la sainte Messe et à communier pour la cause sainte de notre chère patrie. »¹

Cette fameuse lettre pastorale de Noël 1914 suscite le mécontentement de la Curie pontificale car elle est pour elle trop empreinte de considérations politiques. Le Cardinal Mercier se défend pourtant de faire de la politique ; ce qu'il fait, dit-il, c'est défendre les principes de la morale chrétienne, morale chrétienne qui impose le patriotisme.² En réalité, s'est opérée dans la pensée du Cardinal Mercier une lente évolution. Avant la guerre, dans son esprit comme dans celui de nombreux clercs de sa génération, si l'on n'était pas catholique, on ne pouvait être foncièrement bon. Durant la guerre, la pensée du Cardinal Mercier se nuance. De voir des incroyants animés par la même grandeur et le même héroïsme, lui fait comprendre qu'il y a dans le patriotisme quelque chose qui dépasse et grandit l'homme.³ Cette progression intellectuelle vers un « patriotisme sacralisé » va avoir une influence considérable sur la conception de l'enseignement de l'histoire dans les milieux catholiques. Lorsque la guerre est terminée et que les divisions entre les Belges réapparaissent, le Cardinal Mercier, paré du prestige qu'il a acquis durant le conflit, fait continuellement allusion au patriotisme du temps de la guerre « qui les a ennoblis et leur a donné une âme commune. »⁴ La pastorale du 2 février 1920 « Rebâtissons » est symbolique du rôle que le Cardinal Mercier s'est désormais fixé. Ce rôle dépasse largement les sphères du pouvoir spirituel et fait irruption dans la pouvoir temporel :

« Serait-il téméraire d'espérer pour cette œuvre de reconstruction sociale la collaboration d'hommes généreux qui ne partagent pas nos croyances ? N'est-il pas vrai que tous, le 4 août 1914, sous la pression de l'ultimatum de l'envahisseur, nous nous sentîmes unis, et bondîmes d'un même élan pour sauver l'indépendance du peuple belge ? Pourquoi cette fraternelle union ne survivrait-elle pas aux tristes années de guerre ? Pourquoi, au lieu de regarder exclusivement à ce qui doit nous désunir et mutuellement nous blesser, ne demanderions-nous pas au respect sincère de la liberté d'autrui, la base d'un accord pacifique dans lequel les âmes loyales se rencontreraient sans chercher à se nuire ? (...) L'union patriotique est une des applications de la loi universelle de la charité chrétienne. »⁵

Nul doute qu'au sein de l'enseignement catholique et même de l'enseignement non-confessionnel, la voix du Cardinal Mercier est attentivement écoutée après la guerre. En effet,

¹ *Idem*, p.58.

² SIMON (Mgr), *Le Cardinal Mercier et l'idée de patrie*, dans *Sentiment national en Allemagne et en Belgique (XIXe et XXe siècle)*, colloque des 25 et 26 avril 1963,- Bruxelles, Editions de l'Institut de Sociologie de l'ULB, 1964, p.19.

³ *Idem*, p.20

⁴ *Idem*, p.21.

⁵ MERCIER (Cardinal Désiré Joseph), *Voix de la guerre...*, *op.cit.*, p.196-198.

les messages de « restauration nationale » et d'« union patriotique » véhiculés par le *Moniteurs des Instituteurs Primaires* et la *Revue Belge de Pédagogie*, sont conformes aux vœux du célèbre prélat.

3) La politique extérieure du pays.

Outre l'influence de personnages comme Picard, Kurth, Pirenne, Mercier, l'enseignement de l'histoire a aussi subi l'influence de la **politique extérieure de la Belgique**. Si celle-ci est toujours restée mitigée à l'égard de la France avant-guerre, il n'en est plus de même après 1918. La conclusion de l'accord militaire franco-belge en 1920 vient concrétiser le rapprochement des deux pays. La France, ayant combattu aux côtés de la Belgique pendant la guerre, jouit désormais d'une opinion largement favorable au sein de la population belge. Cette sympathie à l'égard de la France rejaillit dans l'enseignement. *Le Flambeau* publie par exemple en septembre 1922 un article élogieux à l'occasion de la mort de l'historien et pédagogue français Ernest Lavissee, le 19 août 1922.¹ L'auteur de l'article, Ph. Sagnac, applaudit l'œuvre de l'historien et sa vision de l'histoire. Celle-ci possède d'étroites similitudes avec les idées partagées en Belgique et il n'est donc pas étonnant que l'ensemble des écrits de E. Lavissee soient cités en exemple :

« Il y montre avec cette clarté souveraine qui est la marque de son talent, l'alternance régulière des succès et des revers, des progrès et des reculs de la nation française à travers les âges, et son éternelle faculté de relèvement après des crises terribles où peut-être d'autres peuples auraient sombré : acte de foi et d'espérance dans la France immortelle. »²

La conception de l'histoire et de son enseignement chez Ernest Lavissee ressemble à s'y méprendre à la nôtre durant l'entre-deux-guerres. Il suffit pour cela de lire la conclusion de son ouvrage sur l'enseignement de l'histoire à l'école primaire publié en 1913 :

« Tout l'enseignement du devoir patriotique se réduit à ceci : expliquer que les hommes qui, depuis des siècles, vivent sur la terre de France, ont fait, par l'action et par la pensée, une certaine œuvre à laquelle chaque génération a travaillé ; qu'un lien nous rattache à ceux qui ont vécu, à ceux qui vivront sur cette terre ; que nos ancêtres, c'est nous dans le passé ; que nos descendants, ce sera nous dans l'avenir. Il y a donc une œuvre française, continue et collective : chaque génération y a sa part, et, dans cette génération, tout individu a la sienne. »³

¹ SAGNAC (Ph.), *Ernest Lavissee*, dans *Le Flambeau*, 30 septembre 1922, n° 9, 5^e année, p.10-20.

² *Idem*, p.18.

³ LAVISSEE (Ernest), *L'enseignement de l'histoire à l'école primaire*. 3^e édition.- Paris, Armand Colin, 1913, p.31.

Remplaçons dans ce texte le nom « France » et l'adjectif « française » par « Belgique » et « belge » et nous pourrions attribuer ces quelques phrases à Henri Pirenne. De même la fonction patriotique de l'histoire est théorisée de manière très explicite chez le pédagogue français :

« Pour tout dire, si l'écolier n'emporte pas avec lui le vivant souvenir de nos gloires nationales ; s'il ne sait pas que ses ancêtres ont combattu sur mille champs de bataille pour de nobles causes ; s'il n'a point appris ce qu'il a coûté de sang et d'efforts pour faire l'unité de notre patrie, et dégager ensuite du chaos des nos institutions vieilles les lois qui nous ont fait libres ; s'il ne devient pas un citoyen pénétré de ses devoirs et un soldat qui aime son fusil (souligné par nous), l'instituteur aura perdu son temps. »¹

L'exemple français est donc plus que jamais applicable à notre pays. D'ailleurs, juste après l'éloge funèbre de Ernest Lavis, *le Flambeau* reproduit une lettre adressée par celui-ci en 1892 aux étudiants gantois. L'objectif du *Flambeau* étant bien sûr de montrer à quel point les propos de l'historien français sont « réactualisables » :

« Ecrites longtemps avant la guerre, elles prennent à présent de la valeur. On y retrouve en effet, non seulement la science profonde et la mâle éloquence du grand historien, mais encore sa clairvoyance prophétique. »²

Nous décelons dans cette lettre des arguments historiques comparables aux thèses « pirenniennes » sur l'existence bimillénaire de la Belgique :

« Etudiants belges, votre pays, des rivages de la mer du Nord aux Ardennes, est une terre d'énergie, et je ne sais pas si aucune patrie a de plus glorieux souvenirs que la vôtre. Placée aux confins du monde historique de l'antiquité, elle a reçu, il y a dix-neufs siècles et demi, le dernier choc des légions de César, et le vainqueur a reconnu qu'elle l'avait vaillamment porté. (...) Nos premiers rois, petits princes de tout petits peuples, mais qui ont introduit sur le théâtre en ruines de l'Empire ces deux grandes nouveautés, la royauté chrétienne et la France, sont partis de chez vous pour régner sur la Gaule.»³

Cette lettre évoque enfin le caractère travailleur de la « race belge » dans la droite ligne des théories que nous retrouverons plus tard dans les revues pédagogiques belges :

« A présent vous êtes une des personnes de l'Europe, petite, il est vrai, par l'étendue du territoire, mais si grande par l'activité. (...) On reconnaît l'ardeur de vos pères et leurs véhémences. Dans ce siècle de travail et de peine, vous travaillez et vous peinez autant que personne. Trop courtes vous sont les journées. La nuit, des flammes sortent de vos fourneaux et mordent furieusement l'ombre paresseuse. La Belgique ne dort pas.»⁴

¹ *Idem*, p.32.

² LAVISSE (Ernest), *La Patrie belge. Lettre aux étudiants belges*, dans *Le Flambeau*, 30 septembre 1922, n° 9, p.21-25.

³ *Idem*, p.21.

⁴ *Idem*, p.25.

Le Flambeau s'inscrit ici parfaitement dans le climat de restauration nationale de l'époque. Le Message est clair : « Remarquez comme Ernest Lavisse, le célèbre historien français, insiste sur le caractère travailleur du peuple belge, vous savez ce qu'il vous reste à faire ! » Le manuel d'histoire d'E. Meunier *l'année élémentaire d'histoire de Belgique*, édité en 1927, reproduit d'ailleurs un extrait des paroles de Lavisse dans sa conclusion sur la guerre 14 – 18 :

« *« Etudiants belges, votre pays, des rivages de la mer du Nord aux Ardennes, est une terre d'énergie, et je ne sais pas si aucune patrie a de plus glorieux souvenirs que le vôtre. » (Extrait d'une lettre adressée par Ernest Lavisse, aux élèves de l'Université de Gand). Soyons fiers d'une telle appréciation et travaillons à mériter toujours ce beau renom. »*¹

L'influence des conceptions historiographiques de la France est décelable dans des revues pédagogiques comme *la Revue Belge de Pédagogie*. Un article sur l'histoire nationale paraît dans celle-ci fin 1936.² Il a été écrit par un collaborateur français et les considérations qu'il émet sont inspirées par le passé de sa patrie. « Toutefois, l'application à la Belgique se fera aisément ; d'autant plus aisément que nombre de noms et de faits appartiennent légitimement à l'histoire des deux pays. »³ Le plus amusant étant que de semblables conceptions nationalistes, lorsqu'elles sont émises par des confrères allemands, sont inévitablement épinglées par les pédagogues belges : « ils préparent leur revanche ! »

La politique d'indépendance adoptée par la Belgique en 1936 va modifier quelque peu la donne. Dans son livre « Oorlog en verleden », Marnix Beyen constate un changement dans l'historiographie belge à partir de l'année 1936. Le ministre socialiste des Affaires étrangères Paul-Henri Spaak fait savoir que cette « politique des mains libres » a un rapport direct avec la vieille neutralité de notre pays, rompue après la guerre au profit d'une alliance franco-belge. La différence étant que, désormais, la nouvelle politique est le résultat d'un choix délibéré de la Belgique et non une clause imposée par des puissances garantes. Les prises de position du Gouvernement belge sont présentées comme renouant avec la nécessité séculaire

¹ MEUNIER (E.), inspecteur principal honoraire, *L'année élémentaire d'histoire de Belgique*, à l'usage des 3^e et 4^e degrés des écoles primaires : *Aperçu de la vie des Belges à travers les siècles*. 6^e édition mise au courant des derniers travaux historiques.- Tamines, Duculot-Roulin, 1927, p. 337.

² RIBOULET (L.), *Quelques considérations sur l'histoire nationale*, dans *Revue Belge de Pédagogie*, décembre 1936, p.150-152, janvier 1937, p.209-212, février 1937, p.267-271, mars 1937, p.337-340 et mai 1937, p.520-523.

³ *Idem*, décembre 1936, p.150.

de protéger notre territoire toujours considéré comme le champ de bataille de l'Europe.¹ Et pour faire passer la pilule à la France, le Gouvernement insiste sur la « vieille liberté du peuple belge ». Léopold III s'engage personnellement de son côté à propager cette idée d'une Belgique neutre, victime certes d'une position géographique particulière, mais bien décidée à assumer son rôle de rempart séculaire pour la protection de la liberté et de la paix en Europe. Dans une interview pour une radio américaine en septembre 1939, le Roi s'exprime dans ce sens :

« *The Belgian nation, which is the very incarnation of individual liberty, gave its blood to win its institutions, in an unflinching determination to remain itself. (...) At the crossroads of the borders of the great West-European Powers, Belgium, neutral, loyal – and strong as she is to-day – fulfills an essentially peaceful mission.* »²

Depuis la décision de revenir à la neutralité mais surtout entre octobre 1939 et mai 1940, un grand nombre d'articles patriotiques paraissent dans certaines revues francophones à large audience. L'idée centrale de ces articles est quasi toujours la même : la Belgique n'est pas une construction artificielle mais une entité pluriséculaire qui *peut* et qui *doit* maintenir sa politique de neutralité pour maintenir sa propre sécurité.³ La ligne rédactionnelle de ces articles constitue le plus souvent à pêcher dans le passé des exemples prouvant que la neutralité de la Belgique existait déjà avant 1830. Par exemple la *Revue Catholique des Idées et des faits* publie en décembre 1939 un article intitulé « La politique de neutralité de Jacques Van Artevelde. »⁴ Charles Terlinden publie en janvier 1940, dans *Conférences et Théâtres* un article au titre tout aussi symbolique : « Les raisons historiques de la neutralité belge ».⁵ L'idée de Charles Terlinden y est résumée en une seule phrase :

« *C'est vraiment par le fer et par le feu portés chez nous par les grands acteurs du drame européen que s'est forgée l'âme nationale qui ne révèle jamais mieux sa grandeur et sa puissance qu'aux heures tragiques semblables à celles que nous vivons.* »⁶

¹ BEYEN (Marnix), *Oorlog en verleden, Nationale geschiedenis in België en Nederland, 1938-1947.*- Amsterdam, Amsterdam University Press, 2002, p.45.

² DESCAMPE, *Contribution*, p.100-102. Cité d'après BEYEN (Marnix), *Oorlog en verleden...*, op.cit., p.46.

³ Marnix Beyen cite plusieurs articles : un article de Charles Terlinden dans la *Revue catholique des idées et des faits* d'octobre 1939 (il oublie de mentionner les pages) ; *La politique de neutralité de Jacques Van Artevelde*, dans *Revue catholique des idées et des faits*, 8 décembre 1939, p.1-5 ; *Un centenaire : La Belgique dans la crise internationale de 1840*, dans *Revue Catholique des idées et des faits*, 19 janvier 1940, p.1-4. D'après BEYEN (Marnix), *Oorlog en verleden...*, op.cit., p.48.

⁴ *La politique de neutralité de Jacques Van Artevelde*, dans *Revue catholique des idées et des faits*, 8 décembre 1939, p.1-5.

⁵ TERLINDEN (Charles), *Les raisons historiques de la neutralité belge*, dans *Conférences et Théâtres, Revue mensuelle illustrée*, janvier 1940, p.2-12. Cité d'après BEYEN (Marnix), *Oorlog en verleden...*, op.cit., p.48.

⁶ *Ibidem.*

La *Revue Militaire Belge* publie quant à elle à partir de 1938, une série d'articles sur « l'évolution historique de la Belgique » dans lesquels les exploits des héros militaires du passé sont présentés aux soldats comme autant des modèles dont ils doivent s'inspirer.¹ Au niveau politique, Henri Carton de Wiart demande expressément au Parlement dans la séance du 5 mars 1940 que l'héroïsme accompli par les Belges vingt-cinq ans auparavant soit rappelé aux milliers de jeunes mobilisés qui veillent à la frontière.²

Le lien est donc patent entre la politique extérieure de la Belgique et la fonction patriotique assignée à l'histoire. Marnix Beyen note que la politique culturelle de la Belgique à cette époque s'oriente vers une véritable exaltation du terroir national. Le repli politique de la Belgique sur le champ international s'accompagne manifestement d'une expansion du budget consacré à la culture nationale. Le budget du Ministère de l'Instruction publique augmente de façon sensible entre 1935 et 1940. A la veille de la Seconde Guerre mondiale, il occupe 12 % du budget total du Gouvernement soit le double de ce qu'il représentait à la veille de la guerre 14 – 18. Rappelons que le budget du Ministère de l'Instruction publique ne concerne pas seulement les institutions scolaires mais aussi le domaine des « Lettres et des Beaux Arts. » Cette part importante du budget consacré à un secteur peu productif traduit une volonté de retour aux sources de l'identité belge, identité nécessaire à la cohésion du pays dans une situation de doute international.³ La circulaire du ministre de l'Instruction Publique Jules Duesberg datée du 15 décembre 1939, insiste particulièrement sur l'importance de l'histoire dans le cadre de cette politique de « revitalisation » de l'identité belge :

*« C'est au professeur d'histoire toutefois que revient le rôle principal : l'histoire morale en action, doit plus que toute autre branche du savoir faire connaître, aimer et servir la patrie. »*⁴

Cette circulaire traduit surtout à quel point la politique gouvernementale en matière d'enseignement de l'histoire est inspirée par la politique extérieure du pays. Le Ministre Jules Duesberg rappelle les paroles de Léopold III prononcées à la radio américaine en septembre 1939 et demande instamment que le professeur d'histoire instruisse les jeunes élèves du statut de neutralité de leur pays :

¹ CANTONI (René), *L'évolution historique de la Belgique*, dans *Revue Militaire Belge*, 26 juin 1938, p.7-8. Cité d'après BEYEN (Marnix), *Oorlog en verleden...*, *op.cit.*, p.48.

² *Annales Parlementaires*, Chambre, session 1939-1940, p.833-834 (5 mars 1940). Cité d'après BEYEN (Marnix), *Oorlog en verleden...*, *op.cit.*, p.52.

³ BEYEN (Marnix), *Oorlog en verleden...*, *op.cit.*, p.53-59.

⁴ *Bulletin du Ministère de l'Instruction Publique*, circulaire ministérielle du 15 décembre 1939, II (Circulaires et dépêches), p.109.

« A ce degré de l'enseignement, l'on mettra donc particulièrement en lumière l'unité de l'histoire de la Belgique et le rôle qui est dévolu à ce pays d'Entre-deux, dont le caractère a été déterminé par des permanences économiques et diplomatiques remontant au moyen âge. Les leçons viseront ainsi à montrer notre lent acheminement, à travers l'expérience répétée des occupations et des guerres étrangères, vers la politique d'indépendance qui nous a permis de rester jusqu'ici en dehors du conflit. »¹

4) Les milieux nationalistes.

Les milieux conservateurs, de droite et d'extrême droite, ont toujours été sensibles à l'exaltation du passé national et attachent beaucoup d'importance à la fonction patriotique de l'histoire. Nous observons dans ces milieux une volonté perpétuelle d'un retour aux valeurs du passé. Les événements historiques sont idéalisés, se transforment en mythes et deviennent ainsi porteurs de sens. Sans faire de recherche systématique au sein de cette mouvance, nous avons toutefois relevé plusieurs articles ou brochures réclamant une utilisation de l'histoire à des fins patriotiques.

De 1914 à 1918, il y eut en permanence au moins cinq cent mille Belges exilés et répartis en France, aux Pays-Bas et en Angleterre. Certains de nos compatriotes vivant en France feront plus ample connaissance avec les idées de Charles Maurras et c'est surtout dans les milieux belges du Havre qu'un fort courant nationaliste voit le jour. Bon nombre de Belges y critiquent la neutralité du pays et souhaitent une révision du traité de 1839. La guerre semble rendre possible les rêves d'une « Grande Belgique » formulés avant le conflit par L. Jotrand. Le désir des nationalistes belges exilés est de contrôler les bouches de l'Escaut, d'annexer le Limbourg néerlandais, les cantons « désannexés » et le Grand-Duché de Luxembourg, voire d'étendre notre frontière orientale de la Moselle au Rhin. Ce mouvement se développe pendant toute la durée des hostilités et un groupe se forme autour du baron Pierre Nothomb. Toutefois, le **Comité de Politique Nationale** ne naît vraiment que le 18 décembre 1918, à Bruxelles, au cours d'une séance publique rassemblant des hommes appartenant à tous les milieux politiques.² Alors que dans la première partie de son existence (1920-1924), le *Comité de Politique Nationale* se préoccupait essentiellement de la politique étrangère de la Belgique, après 1924, c'est en matière de politique intérieure qu'il entend

¹ *Idem*, p.110.

² BEAUFAYS (Jean), *Aspects du nationalisme belge au lendemain de la Grande Guerre*, dans *Ann. de la Fac. de Droit*, XVI, Liège, 1971, 1-2, p.105-106.

exercer son influence, politique intérieure où il aura un impact non négligeable. Le Comité fonde sa politique sur la primauté de la défense de l'intérêt national. L'individu doit se sacrifier à l'intérêt général. Le Comité affirme, après une grande enquête, que la jeunesse est nationaliste et c'est pourquoi il désire renforcer ce caractère au sein de toute la population. « De là, il passe au combat de l'immoralité parce que néfaste à la race. L'on exigera le respect du drapeau belge et un contrôle sévère de l'enseignement de l'histoire de Belgique (souligné par nous). »¹ Il est difficile, selon Jean Beaufays, de mesurer l'influence réelle du *Comité de Politique Nationale* dans la société belge. Sa présence au sein de l'univers politique de notre pays dans les années vingt est toutefois indéniable. Au sortir de la guerre « trois cent mille personnes et mille huit cents conseillers communaux le reconnaissent comme leur. »² Parmi ceux-ci, on compte même des personnalités socialistes comme Louis Piérard, Richard Dupierreux et le futur ministre des Sciences et des Arts, Jules Destrée. Ces « drôles de socialistes » devront cependant quitter le *Comité de Politique Nationale* sur ordre du Parti ouvrier pour éviter la compromission d'hommes de gauche avec les idées conservatrices du mouvement qui commençaient à percer.³ L'appartenance éphémère de Jules Destrée à un tel Comité nous permet d'éclairer à présent certaines de ses prises de position après la guerre. Cela contribue aussi à mieux comprendre les origines philosophiques plutôt nationalistes de sa circulaire « Du rôle éducatif de l'école primaire » publiée en 1921. Sans doute l'éducation d'après-guerre aurait-elle pris une toute autre orientation si cette circulaire avait été rédigée sous les auspices d'un représentant du parti socialiste soutenant les « briseurs de fusils ».

Dans les milieux de l'**armée**, signalons l'article du Colonel Van Emelen dans les *Carnets de la Fourragère* en juillet 1925.⁴ Tout en se défendant de vouloir suivre l'exemple allemand – cette précaution est le préliminaire « politiquement correct » de toute orientation nationaliste de notre éducation à cette époque – le colonel ne peut que constater l'efficacité du système de nos voisins de l'Est en matière d'enseignement historique :

« On a dit que c'est l'instituteur qui a fait gagner aux Allemands la guerre de 1870. Quelle que soit la part d'exagération contenue dans cette affirmation, il n'en est pas moins vrai, que c'est l'instituteur allemand qui a insufflé à la jeunesse cet « esprit national », qui devait mener à l'édification de l'Empire ; on dit encore que ce sont les

¹ *Idem*, p.130-133.

² *Bulletin du Comité de Politique Nationale*, février 1920, p.2, d'après BEAUFAYS (Jean), *Aspects du nationalisme belge au lendemain de la Grande Guerre...*, *op.cit.*, p.108.

³ BEAUFAYS (Jean), *Aspects du nationalisme belge au lendemain de la Grande Guerre...*, *op.cit.*, p.108-109.

⁴ VAN EMELEN (Colonel B.E.M.), *L'histoire de Belgique comme moyen d'éducation patriotique*, dans *Carnets de la Fourragère*, n° 2, juillet 1925, Imprimerie militaire E. Guyot, p.3-15.

historiens, les professeurs de gymnase et des universités qui ont créé l'esprit de l'Allemagne de 1914 et stimulé l'amour passionné et dominateur pour la patrie allemande qui animait alors et continue à animer le peuple allemand. Cela ne paraît pas contestable ; et nous y voyons la preuve de ce que peut un enseignement de l'histoire nationale orienté vers un pareil objectif. Sans vouloir que nos historiens, nos professeurs, nos instituteurs, fassent des jeunes Belges, à l'exemple des Allemands, une jeunesse chauvine, impérialiste, militariste, nous sommes cependant fondés à demander qu'ils aident les officiers à faire de ces jeunes gens de bons soldats, en les préparant moralement à l'accomplissement du premier de leurs devoirs civiques : la défense du pays. »¹

Cet article est, à nos yeux, une démonstration très claire de la « fascination pudique » qu'exerce le système éducatif allemand sur nos officiers. De telles considérations avaient également présidé aux projets de militarisation de la gymnastique après la guerre, projets qui ne verront cependant jamais le jour. Il faut souligner également l'importance que les milieux militaires accordent à l'histoire, seule capable d'insuffler aux élèves l'amour du sol natal. « Pour aimer son pays, il faut le connaître. » La connaissance historique ou du moins la perception de la continuité historique de la nation Belge est un élément essentiel à l'éducation patriotique. Il faut que le soldat sache pourquoi il combat. Les manuels de préparation au service militaire publiés dans l'entre-deux-guerres insistent souvent dans leur introduction sur cet aspect :

« Jeune homme, toi qui sors de l'adolescence et que la loi va appeler sous les drapeaux, la Belgique est le pays de tes ancêtres ; c'est le pays où tes yeux se sont ouverts à la lumière du jour ; c'est dans son sol que couchent pour le grand repos tes morts chéris ; c'est là que joueront et grandiront les enfants qui naîtront de ta chair et de ton sang ; c'est là qu'ils deviendront des hommes et qu'à leur tour ils auront à partager les maux et les biens de la vie. Un long enchaînement de bonheur et de deuil te relie à ceux qui t'ont précédé et à ceux qui te suivront sur le sol patrial. Ton corps et ton âme sont attachés à ton pays par des liens multiples. »²

Il s'agit ici de l'introduction d'un manuel publié en 1929 par le Capitaine d'artillerie Célestin Dechambre. La phrase qui sert d'en-tête à cette introduction constitue à elle seule tout un symbole : « De tous les peuples de la Gaule, les Belges sont les plus braves (Jules César) ».³ Célestin Dechambre croit bon également de rappeler dans ses préliminaires, avant d'expliquer aux futures recrues la lecture d'une carte ou la façon de creuser une tranchée, les

¹ *Idem*, p.15.

² DECHAMBRE (Célestin), *Capitaine d'Artillerie, Le soldat belge, sa préparation au service militaire*. (Lettre d'introduction de Monsieur A. Devèze, Ministre d'Etat, Ancien Ministre de la Défense Nationale et préface du Lieutenant Général R. Pontus, Président de la Ligue Nationale Belge de Préparation au Service Militaire).- Bruxelles, Ferd. Wellens-Pay, [vers 1929], p. XV.

³ *Ibidem*.

quelques personnages et faits marquants de la Grande Guerre : la proclamation du Roi à ses soldats en 1914, la lettre du Général Leman au Roi, un extrait de la pastorale de Noël 1914 du Cardinal Mercier et les exploits du Caporal Trésignies.¹ Ce sont des thèmes historiques qui fleurent tellement bon le patriotisme que ce serait un crime de lèse-majesté de ne pas les narrer aux élèves des classes préparatoires ! Nous retrouvons ici le rôle de « catalyseur patriotique » de la guerre 14 – 18.

La *Légion Nationale*, mouvement nationaliste créé à Liège en 1922 par l’avocat Paul Hoornaert soutient tout autant une orientation patriotique de l’enseignement de l’histoire. Dans le manifeste idéologique de son mouvement, Paul Hoornaert écrit vers 1929 :

« A la connaissance approfondie et au culte des gloires du passé, doit s’ajouter la reconnaissance effective pour les libérateurs du pays. Les combattants, les invalides, les martyrs civils, les ascendants et les descendants de nos morts, doivent être considérés comme les premiers des citoyens, être l’objet d’un respect spécial. (...) L’enfance et la jeunesse doivent être élevées dans ces sentiments de reconnaissance et de respect envers nos héros survivants de la Grande Guerre. Un peuple se déshonore en faisant preuve d’indifférence ou d’ingratitude envers ceux de ses enfants qui ont exposé leur vie ou versé leur sang pour tous. »²

En octobre 1936, la *Légion Nationale* s’interroge dans un article de *Force et Jeunesse* sur la qualité des enseignants et du corps professoral « gangrené par la propagande marxiste, antipatriotique. »³ Un certain M.L. fait dans cet article un constat navrant sur les cours d’histoire :

« On prend semble-t-il un malin plaisir à insister sur nos défaites successives. On y narre de long en large les invasions et les conquêtes dont nos pères furent l’objet. Ne pourrait-on vraiment détruire cette navrante conception de l’enseignement et exalter un peu nos victoires militaires qui furent parfois éclatantes, mais hélas peu nombreuses, du moins le rayonnement que nous n’avons cessé d’avoir dans le monde par notre industrie, notre civilisation, nos artistes admirables et notre extraordinaire esprit d’expansion ?. (...) Faudra-t-il attendre la Légion Nationale au pouvoir pour voir enseigner [cette histoire] à tous ceux qui plus tard, seront les membres unis de la grande famille belge ? »⁴

¹ *Idem*, p.XIX-XVII.

² HOORNAERT (Paul), *Le redressement national, La Légion Nationale Belge, sa doctrine – ses buts.*- Liège, Légion Nationale Belge, [vers 1929].

³ M.L., *Pour un enseignement national*, dans *Force et Jeunesse*, n° 27, octobre 1936, p.2, col.3-4. Cité d’après COKAIKO (Sébastien), *Le néo-monarchisme en Belgique francophone de 1934 à 1940.*- ULG, mémoire de licence en Histoire, année académique 2000-2001, p.91.

⁴ *Ibidem*.

Suite à l'avènement du roi Léopold III en 1934, toute une série de mouvements « néo-monarchistes » voient le jour en Belgique.¹ La réforme de l'enseignement de l'histoire nationale dans un sens plus patriotique compte parmi les préoccupations de cette mouvance. *L'Action Nationale Populaire* critique les manuels scolaires utilisés par les enseignants belges :

« Le mal fait à la jeunesse est encore plus grand quand il s'agit de manuels qui déforment volontairement l'histoire et notamment celle de la France pour faire croire à la malfaisance des rois et aux bienfaits de la démocratie et de la révolution française. Ces livres sont faux et empoisonnent mortellement. (...) Les Jeunesses Monarchistes veulent un enseignement de l'histoire nationale plus véridique et plus glorieux. »²

La revue *Va partout* s'exprime de manière identique :

« L'âme de la patrie est dans l'Histoire qui d'une sèche énumération de dates qui n'intéressent que des professeurs, dégage pour qui veut le comprendre une magnifique leçon d'espoir dans la vie d'une Nation qui fut une merveilleuse pépinière de saints, de savants, d'artistes, d'hommes d'Etat et de généraux, d'une Nation qui a fourni au monde des Charlemagne, des Godefroid de Bouillon, des Rubens et des Pères Damien. [L'histoire nationale] doit faire revivre un passé admirable et montrer aux hommes de la vie de leurs ancêtres des exemples d'union et de courage dans l'effort. »³

Et les exemples de l'utilisation de l'histoire à des fins patriotiques pourraient se multiplier à l'infini durant l'intermède qui sépare les deux guerres mondiales. A la même époque, Paul Harsin, professeur à l'Université de Liège, concluait son cours de critique historique en commentant la phrase de Fustel de Coulange : « L'histoire ne sert à rien. » Paul Harsin spécifiait à ses étudiants qu'« il voulait exprimer par là qu'elle ne devait pas être asservie à quelque chose, c'est à dire concourir à l'exaltation d'un idéal politique ou social quelconque, même d'un patriotisme modéré, car le danger apparaît aussitôt d'un arrangement préconçu des faits, dans le silence gardé sur tout ce qui peut gêner ce but et l'accentuation de tout ce qui y paraît favorable. »⁴ Il faut croire que les recommandations de Paul Harsin n'étaient écoutées qu'entre les quatre murs de l'Université !

¹ Voir le mémoire de COKAIKO (Sébastien), *Le néo-monarchisme en Belgique francophone de 1934 à 1940.*- ULG, mémoire de licence en Histoire, année académique 2000-2001.

² *Agir*, n° 14, octobre 1935, p.4, col.2 d'après COKAIKO (Sébastien), *Le néo-monarchisme en Belgique francophone de 1934 à 1940.*- ULG, mémoire de licence en Histoire, année académique 2000-2001, p.91.

³ P.H., *Patriotisme et Histoire*, dans *Va Partout*, n° 4, 25 janvier 1936, p.2, col.1-2, d'après COKAIKO (Sébastien), *Le néo-monarchisme en Belgique francophone de 1934 à 1940.*- ULG, mémoire de licence en Histoire, année académique 2000-2001, p.91-92.

⁴ HARSIN (Paul), *Comment on écrit l'histoire.*- Liège, Georges Thone, 1933, (Bibliothèque scientifique belge), p.132.

D. L'Histoire comme chantre de la paix.

1) Qu'est ce que le pacifisme ?

Précisons d'emblée qu'il ne faut pas classer toutes les initiatives en faveur de la paix au sein d'une même mouvance. L'historien a certes besoin de catégories, de grilles de lecture pour appréhender l'histoire ; ce n'est pas une raison pour réduire l'entre-deux-guerres à une opposition manichéenne entre pacifistes d'un côté et militaristes de l'autre. En réalité, le mouvement pacifiste est divisé en une multitude de sous-groupes qui ont comme plus petit dénominateur commun la recherche de la paix mais qui diffèrent tous dans les moyens de parvenir à cet idéal pacifiste. Nous séparerons les pacifistes en six grands groupes :

- I. Les pacifistes estimant que la paix ne peut s'obtenir que par la **vertu** : « Aux yeux de beaucoup d'auteurs, la guerre est, comme toute autre forme de violence privée, la manifestation d'un désordre qui trahit l'infirmité de la nature humaine. Si la guerre est vraiment dans le cœur de l'homme, ce ne sont pas des réformes organiques qui permettront d'instaurer la paix. C'est l'homme qu'il faut atteindre, en pourchassant ses tendances mauvaises et en exaltant ses facultés. »¹ La volonté de supprimer des manuels les passages qui appellent à la haine entre les peuples relève de ce principe : si tous les élèves sont éduqués de manière adéquate, si leur nature humaine est orientée vers la coopération et la fraternité, nul doute que les générations futures cesseront d'employer la guerre comme règlement des conflits. Y aurait-il d'ailleurs encore des conflits dans pareil « paradis » ?
- II. Les pacifistes prêchant plutôt la solution institutionnelle et estimant que la paix s'obtient essentiellement par le **droit**. L'internationalisme répond mieux aux objectifs de ce courant: « Une des aspirations les plus profondes de l'homme a toujours été de régler les activités du groupe social auquel il appartient. Puisque le règne du droit a permis d'établir un ordre relatif à l'intérieur des cités, des royaumes et des Etats, pourquoi ne pas essayer de soumettre les rapports internationaux à un ensemble de règles propres à réduire sinon à éliminer, l'usage de la violence entre collectivités souveraines ? »²

¹ MERLE (Marcel), *Pacifisme et internationalisme* (XVIIIe-XXe siècles), (collection U).- Paris, Armand Colin, 1966, p.12.

² *Idem*, p.14.

Il faut encore séparer ce deuxième courant attaché au règlement des conflits par le droit en trois sous-ensembles adaptés à la nature du droit utilisé :

1. *Le droit naturel* : En théorie, le juriste se doit d'extraire du modèle fourni par la nature (qui aurait précédé à toute société organisée) les principes du droit des gens. Cette conception est particulièrement florissante dans les milieux catholiques et influence encore dans l'entre-deux-guerres les mouvements pacifistes chrétiens.¹ Exemple : *l'Alliance universelle pour l'amitié internationale par les Eglises*.²
2. *Le solidarisme* : Il s'agit d'un courant hybride à la fois imprégné par les théories de la paix par la vertu et de considérations d'ordre sociologique et juridique : « Imprégnés du sens de la solidarité, mis en valeur par les sociologues, ils [les solidaristes] sont également pénétrés d'idéalisme juridique. De la solidarité de fait, ils espèrent passer à la solidarité de droit par une série d'accords librement consentis entre les Etats souverains. Leur objectif n'est donc pas d'imposer à ceux-ci un corps de règles préétablies (droit naturel) mais de dégager progressivement, par ajustements successifs, les conditions d'une réglementation des activités internationales (...) ».³ Nous avons reconnu le mouvement de pensée dont le représentant le plus actif est Léon Bourgeois. C'est ce mouvement solidariste qui est à l'origine des Conventions de la Haye en 1899 et en 1907. L'idéal Wilsonien et l'ensemble des règles régissant la Société des Nations après guerre, sont également basés sur ces principes. Cette conception a évidemment ses limites. Comment soumettre à une réglementation commune des Etats de force inégale. La prédominance des grands Etats sur les petits est inévitable et ils sont moins prompts que les autres à abandonner leur souveraineté. C'est pourquoi certains privilégient le fédéralisme.
3. *Le fédéralisme* : l'objectif est d'associer des collectivités autour de grandes institutions communes tout en sauvegardant une part d'autonomie à ces collectivités. Tout système de cet ordre comporte un mécanisme de sécurité collective qui prévient ou réprime les conflits entre les membres et assure la protection de ceux-ci contre une menace extérieure.⁴ Le mémorandum européen proposé par Aristide Briand en 1929 relève de ce principe. Aristide Briand propose de créer un Etat fédéral européen qui

¹ *Idem*, p.14-16.

² World Alliance for Promoting International Friendship through the Churches, dans *La réforme des manuels scolaires et du matériel d'enseignement. Comment les mettre au service de la compréhension internationale.*- Paris, Unesco, 1949, p.15-16.

³ MERLE (Marcel), *Pacifisme et internationalisme...*, *op.cit.*, p.16.

⁴ *Idem*, p.17.

servirait la cause de la S.D.N. en homogénéisant les politiques nationales tout en préservant une grande part de la souveraineté des différents Etats.¹

- III. La paix par la **politique** : le triomphe de la paix apparaît d'abord lié à l'avènement et à la généralisation de la démocratie. Les peuples étant naturellement bons (J.J. Rousseau), il suffira d'établir le régime démocratique dans tous les pays pour que la paix s'installe à l'échelle mondiale. C'est cette logique qui a poussé le président Wilson à formuler le fameux principe du « droit des peuples à disposer d'eux-mêmes » pour remodeler la carte de l'Europe en 1919.²
- IV. La paix par le **progrès** : Celle-ci repose sur le mythe de l'éternel progrès de la civilisation.³ Puisque celui-ci est inéluctable, toute forme d'évolution de la société même sur le plan matériel, apportera à terme une société pacifique. Il ne s'agit pas tellement d'un système mais bien d'une croyance optimiste, une foi en l'avenir. Celle-ci est particulièrement décelable dans certains manuels d'histoire de Belgique où la ligne du temps est représentée comme un chemin abrupt s'étirant sur la page de manière ascendante. L'homme parcourt depuis sa caverne primitive ce chemin parsemé d'embûches, tant matérielles que guerrières, pour finalement parvenir sain et sauf après la boucherie de 14 – 18 à la fin de son voyage. Il tient alors dans ses mains un flambeau dont la lumière forme au-dessus de lui les lettres S.D.N. C'est la fin de l'histoire, semble dire la ligne du temps.⁴
- V. La paix par la **révolution** : Depuis les théories de Marx dans son « Manifeste du Parti communiste », une frange importante de la mouvance socialiste et communiste estime que la guerre pourra être évitée par une solidarité internationale des travailleurs. C'est l'objectif de la première Internationale en 1864. Cependant cette paix est regardée par certains pacifistes comme quelque peu hypocrite car, si elle se propose d'exclure définitivement toute guerre, elle n'exclut pas le recours à la violence pour parvenir à ses fins.⁵

¹ *Idem*, p.291.

² *Idem*, p.20-21.

³ *Idem*, p.21-24.

⁴ Le manuel aux accents socialistes de Jos Simonet propose une telle ligne du temps intitulée : les tournants de l'histoire. Il est significatif que ce manuel soit recommandé en termes élogieux par le journal des instituteurs socialistes *l'Étincelle* ! SIMONET (Jos), *Leçons préparatoires d'histoire nationale*, en trois parties (troisième et quatrième degrés) avec synthèses et lectures historiques, exercices pour rédactions, dictées, conjugaisons, phraséologie, vocabulaire.- Tamines, Duculot-Roulin, 1931, 12°, portr., pll., p.176. Nous reproduisons ce tableau en annexe n° 11.

⁵ MERLE (Marcel), *Pacifisme et internationalisme...*, *op.cit.*, p.24-26.

VI. La paix par l'**équilibre** : Les partisans de cette solution ne prônent aucun désarmement ni même aucun gouvernement supra-national. Il suffit d'équilibrer l'Europe selon des considérations géopolitiques adéquates et la paix sera garantie car c'est l'inégalité de puissance des nations qui est le plus souvent à l'origine des conflits selon la vieille théorie du « plus fort mangeant le plus faible ».¹ Le Congrès de Vienne en 1815 répondait à ces impératifs. La Conférence visant la réduction des armements durant l'entre-deux-guerres, appelée parfois de manière ambiguë « Conférence du désarmement », tente en fait de réaliser un équilibre des armées selon ce principe. Les accords passés durant la guerre froide entre les Etats-Unis et l'URSS répondent également à de semblables considérations.

Les catégories du mouvement pacifiste évoquées ici plus haut sont bien sûr arbitraires et il existe dans les faits de multiples interactions entre elles. Il convient à présent de dresser un éventail de ces divers groupes de pression pacifistes et de l'influence qu'ils ont eue dans l'enseignement de l'histoire en Belgique. Dans la deuxième partie de ce mémoire consacrée à l'analyse des manuels scolaires, nous aurons alors l'occasion de constater en quoi le discours pacifiste a orienté le récit de la guerre 14 – 18 dans les manuels d'histoire de Belgique.

2) Les initiatives pacifistes pour la révision de l'histoire – La question des manuels scolaires.

Nous diviserons ces initiatives en trois groupes :

- celles des associations internationales de tous horizons ;
- celles liées spécifiquement à la Société des Nations ;
- celles des associations nationales.

¹ *Idem*, p.26-27.

I. Les Associations internationales.

a) La Dotation Carnegie pour la Paix Internationale : l'enquête sur les livres scolaires d'après guerre.

La Dotation Carnegie est la première organisation privée qui se soit occupée après la guerre des manuels d'histoire. Le 13 juillet 1921, le *Comité exécutif du Centre européen de la Dotation* examine un projet d'enquête sur « l'esprit dans lequel étaient conçus et rédigés, à l'égard du drame de 1914 – 1918, de ses causes et de ses résultats, les livres scolaires les plus récemment mis en usage chez les peuples, anciens belligérants. » Le 26 décembre, le Comité exécutif approuve le principe de l'enquête dans les termes suivants :

« Il faudrait, dans notre esprit, rechercher dans les manuels d'histoire, de géographie, de morale, d'instruction civique, dans les anthologies et les livres de lecture destinés aux écoliers de l'enseignement primaire et secondaire, les tendances heureuses ou blâmables qui les animent au point de vue qui est le nôtre, celui de la conciliation internationale et du rapprochement des peuples. Pour chaque pays, un collaborateur appartenant de préférence à l'enseignement serait chargé de recueillir et d'examiner les livres de sa nation. »¹

Conduite sous la direction de M. J. Prudhommeaux par vingt-quatre éducateurs, l'enquête porte sur vingt-deux pays européens et donne lieu à la publication de deux importants volumes.² Parmi ces éducateurs se trouvent des professeurs d'universités, la plupart d'ailleurs non historiens, des professeurs d'écoles normales, des instituteurs, des licenciés ès-lettres, un avocat, un docteur en droit, un inspecteur de l'enseignement primaire, des hommes politiques et une déléguée à la Fédération internationale des Ligues des droits de l'homme.³ Les rapports sur chaque nation ont été établis par un ou plusieurs spécialistes appartenant au pays concerné, à l'exception de l'Allemagne !⁴ M. J. Prudhommeaux s'est réservé non seulement le chapitre sur la littérature scolaire allemande mais aussi celui consacré à la littérature scolaire en France et en Belgique.⁵ Dans tous les Etats, les divers rapports confirment la présence

¹ *La révision des manuels scolaires contenant des passages nuisibles à la compréhension mutuelle des peuples.*- Société des Nations, Institut International de Coopération Intellectuelle, Paris, 1932, p.55-56.

² Le premier volume a été édité en 1923 : *Enquête sur les livres scolaires d'après guerre*, Dotation Carnegie pour la paix internationale, Direction des relations et de l'éducation.- Paris, Centre européen de la Dotation Carnegie, 1923. Le deuxième volume est paru à la fin de 1927 et a été réservé uniquement à l'usage des bibliothèques. D'après CLAPAREDE (Jean-Louis), *L'enseignement de l'histoire et l'esprit international.*- Paris, Bureau français d'éducation, 1929, p.16.

³ *La révision des manuels scolaires contenant des passages nuisibles...*, *op.cit.*, p.58.

⁴ CLAPAREDE (Jean-Louis), *L'enseignement de l'histoire et l'esprit international.*- Paris, Bureau français d'éducation, 1929, p.16.

⁵ *La révision des manuels scolaires contenant des passages nuisibles...*, *op.cit.*, p.57.

d'un nationalisme exacerbé au sein des manuels scolaires, constituant « un obstacle au développement de l'esprit de paix (...) ». ¹ L'enquête condamne aussi le fait que la plupart des manuels scolaires publiés directement après la guerre se départissent de « l'esprit scientifique fait d'objectivité et de pondération. » ²

Pour la Belgique, M. Benoît Bouché, directeur d'école publique à Bruxelles et secrétaire général de l'*Union belge d'Education morale*, a examiné les ouvrages d'histoire, de géographie, de lecture et de morale, parmi les derniers parus et les plus répandus dans les écoles belges. L'enquête constate entre la France et la Belgique des similitudes d'idées importantes qui justifient l'intégration de la France et de la Belgique dans un même chapitre du rapport final :

« Leurs destinées, avant et pendant la guerre, ont été à ce point confondues, et leurs intérêts en face d'une débitrice de mauvaise foi sont tellement inséparables qu'il n'est pas surprenant que la littérature scolaire de nos voisins soit comme un prolongement de la nôtre. Avec les Belges, nous avons frémi de colère et d'indignation au jour de la neutralité violée ; avec nous, ils ont souffert de la dévastation de nos plus belles provinces ; leurs petits enfants disent : « Louvain, Ypres, Dixmude », tandis que les nôtres disent : « Reims, la Marne, Verdun ». ³

Toutefois, J. Prudhommeaux regrette que l'enquête n'ait pas été étendue aux ouvrages de langue flamande :

« Le patriotisme qui vibre à toutes les pages des manuels analysés par M. Benoît Bouché, est, au sens le plus réel du mot, un patriotisme à la française (en italique dans le texte). Peut-on affirmer que l'impression serait exactement la même si l'on interrogeait dans ses manifestations les plus récentes la littérature scolaire flamingante ? De récents débats, dont (sic) la Belgique est encore déchirée, peuvent inspirer des doutes à cet égard. La question, en tout cas, mériterait une réponse, et nous ne l'oublierons pas. » ⁴

Les conclusions tirées par J. Prudhommeaux du rapport fait par M. Benoît Bouché sont très intéressantes pour notre mémoire car elles mettent le doigt sur les caractéristiques cruciales des manuels scolaires belges de l'immédiat après guerre. Tout d'abord l'influence dans nos manuels de l'agressivité française à l'égard de l'Allemagne, agressivité qu'il faut faire remonter à la guerre franco-allemande de 1870–71. Nous devons, selon J. Prudhommeaux, remonter dans le passé pour comprendre la logique avec laquelle les manuels

¹ CLAPAREDE (Jean-Louis), *L'enseignement de l'histoire et l'esprit international...*, op.cit., p.16.

² *Ibidem*.

³ *Enquête sur les livres scolaires d'après guerre*, Dotation Carnegie pour la paix internationale, Direction des relations et de l'éducation.- Paris, Centre européen de la Dotation Carnegie, 1923, p.21.

⁴ *Idem*, p.22.

scolaires français sont rédigés. Pendant les quinze ans qui suivirent la défaite de la France face à l'Allemagne en 1871, la troisième République a fait de l'enseignement populaire l'objet de toute sa sollicitude. Des écoles fleurissent dans tous les villages et une loi institue l'instruction obligatoire. Des écoles normales sont créées dans tous les chefs-lieux de département. En réalité, l'école et ses maîtres sont animés d'un esprit nouveau : l'esprit de revanche. Puisque la victoire est l'œuvre de l'instituteur allemand, il est admis que la France, par un juste retour, doit préparer les générations futures à l'expédition punitive du Droit outragé. Les livres de lecture d'Ernest Lavisse « Tu seras soldat » ou de G. Bruno « Le Tour de France par deux enfants », « Les enfants de Marcel », etc. obtiennent auprès du corps enseignant un succès considérable. Or, ces ouvrages visent surtout à exalter chez les écoliers les qualités militaires plus encore que les vertus civiques. Le patriotisme ardent qui en anime toutes les pages confine souvent au chauvinisme. Ils font briller « aux yeux des fils de vaincus l'espoir d'une revanche dont il ne tient qu'à eux de s'assurer le profit et la gloire ».¹ Il faut surtout insister sur le fait que l'impact de ces livres sur la génération qui partit au combat est énorme :

*« Leur diffusion, à partir de 1885, fut considérable, et l'on peut dire qu'une bonne partie de la génération qui est aujourd'hui dans la force de l'âge a appris à lire dans ces volumes, d'une rédaction et d'une présentation si adroite. Aujourd'hui même, quelques vieux maîtres leur sont restés fidèles, bien que, depuis une vingtaine d'années, leur déclin n'ait pas cessé de s'accroître. »*²

L'enquête signale qu'en 1922, l'éditeur du cours de G. Bruno annonçait la 289^e édition du *Premier livre de Lecture et d'Instruction pour l'Enfant*, la 136^e édition des *Enfants de Marcel* et la 385^e édition du *Tour de France pour deux Enfants* ! J. Prudhommeux note toutefois que les livres scolaires édités en France à partir du début du XXe siècle ont été plus empreints d'internationalisme et d'humanisme. Ce revirement pacifiste n'a pas manqué de créer des querelles épiques au Parlement français dont les séances se sont parfois transformées en pugilat verbal, Maurice Barrès accusant certains manuels scolaires de « fleureter » avec le défaitisme. Cependant les livres scolaires plus modérés qui commencent à apparaître au début du XXe siècle ne sauraient « rééduquer » les générations antérieures : tandis qu'à l'école primaire, l'enseignement tend à s'adoucir, des écoles secondaires et de l'enseignement supérieur sort « une jeunesse frondeuse, réaliste, entraînée par le sport à l'action, éprise du

¹ *Idem*, p.29-31.

² *Idem*, p.31

risque, et bien décidée à jouer des coudes et même du poing dans la mêlée des individus et des peuples. »¹

Le rapporteur de l'enquête note qu'en France, après la guerre 14 – 18, l'esprit n'est plus à la revanche mais à l'exaltation de la victoire. En Belgique aussi, cet événement est célébré sur un mode lyrique et passionné. J. Prudhommeaux se demande toutefois si se gausser de la supériorité des Alliés sur les Centraux avec un tel triomphalisme est réellement éducatif pour les futures générations. Certes, il est naturel que toute la littérature scolaire de France et de Belgique ait connu un grand renouvellement après la défaite allemande ; il convient pourtant d'assortir ce renouvellement de conditions morales : premièrement, l'enfant a droit à la vérité et deuxièmement, l'école ne doit pas enseigner la haine² :

« Oui, l'enfant a droit à la vérité, parce qu'il est incapable de se garder de l'erreur, parce qu'il est toute ingénuité, toute candeur, toute confiance, offrant de toutes parts sa jeune âme à la vie, et que la probité scientifique, qui, entre hommes est toujours une élégance morale, comme entre joueurs habitués à pratiquer le fair play, est le plus élémentaire des devoirs à l'égard de ce « minus habens » sans défense. Oui, la haine doit être proscrite du cœur de l'enfant à l'égal du mensonge encore, ou tout au moins de l'ignorance, puisqu'il suffit de connaître vraiment pour comprendre et de comprendre à fond pour pardonner. »³

Or, J. Prudhommeaux constate que les ouvrages belges et français sont loin d'être de bons élèves en la matière. Il est notamment particulièrement critique à l'égard de la récurrence, dans les manuels, du thème du **souvenir**. Les enseignants ont bien compris, dit-il, qu'ils doivent instruire leurs élèves des horreurs de la guerre mais il s'interroge sur les résultats que peut produire dans l'esprit de l'enfant, l'immersion complète de la leçon d'histoire dans ce « Musée des Horreurs » :

« Grâce à leurs livres, chaque matin ou chaque après-midi, à l'heure de la leçon d'histoire ou de la leçon de lecture, les petits écoliers de France et de Belgique pénétreront, dociles et frémissants, dans le Musée des Horreurs de la Guerre. Alors surgiront devant eux Miss Cavell, le Lusitania, l'église Saint-Gervais, les Zeppelins sur Londres, les Berthas et les Gothas sur Paris, le flamboiement de Louvain, le martyre de Reims, d'Arras et de Senlis, les tueries de Douaumont et du Chemin des Dames, les gaz asphyxiants, les fusillades, les enlèvements d'otages, les rapt d'enfants, les séparations, les séquestrations, les famines, les meurtres, les incendies et les pillages. (...) et, s'il arrivait que quelque cervelle indocile voulût se dérober à ce savant « bourrage », un questionnaire sera là, hérissé de points d'interrogations auxquels l'élève devra répondre oralement ou par écrit. »⁴

¹ *Idem*, p.32-33.

² *Idem*, p.33-38.

³ *Idem*, p.40-41.

⁴ *Idem*, p.44-45.

J. Prudhommeux a plutôt l'impression qu'une telle description détaillée des horreurs de la Grande Guerre loin d'éviter un futur conflit, générera dans l'esprit des élèves une volonté de revanche :

« La révélation du mal, comme celle de la douleur, ne s'épanouit en indulgence et en bonté que chez de rares natures d'élite. Chez les natures médiocres, qui sont le nombre, l'indignation généreuse dans son principe, tourne vite à la haine, et la haine, qui veut se satisfaire, exige aussitôt l'application de la loi du talion. Ainsi, on vient donner en plein sur l'écueil que l'on se promettait d'éviter. »¹

Il note cependant que certains des auteurs de manuels ont pensé à cette éventualité dans leur conclusion. Après avoir détaillé les crimes de l'Allemagne, des manuels contiennent parfois à la dernière page, un appel spécial aux élèves les enjoignant de ne pas exprimer leur haine perpétuellement à l'égard de la nation allemande malgré les « crimes odieux » qu'elle a commis. C'est le cas de l'ouvrage de M^{lle} C. Perlès², directrice honoraire d'école à Bruxelles qui n'a pas voulu clore ses causeries consacrées à l'histoire de la Grande Guerre sur une condamnation sans appel de l'Allemagne. Cependant, il faut nuancer la tolérance repérée par Benoît Bouché dans ce manuel d'histoire. Premièrement, le livre tout entier, rédigé juste après la guerre, est teinté d'une virulente agressivité à l'égard de l'Allemagne et son message de pacification des esprits n'occupe que quelques lignes en extrême fin de manuel, après que la directrice ait exposé en long et en large ses griefs vindicatifs. Deuxièmement, les enfants sont invités à pardonner, à partir du moment seulement où les Allemands auront fait leur « mea culpa ». Cet appel au pardon est donc rédigé sous une forme conditionnelle :

« Plus tard, peut-être (souligné par nous), auront-ils appris ce que sont des peuples honnêtes, justes, loyaux. Peut-être auront-ils été jugés dignes d'entrer dans la Société des Nations que les peuples vraiment civilisés (souligné par nous) ont fondée pour qu'il n'y ait plus de guerre. Peut-être se seront-ils choisis des chefs ayant le respect de la parole donnée. Alors mes enfants, alors, sans oublier jamais (souligné par nous), vous pourrez cesser de haïr, car la haine est une chose triste. Quand le peuple allemand sera devenu sincère, il détestera son crime, et on pourra lui pardonner. »³

Autrement dit : pour le moment, le peuple allemand est toujours un peuple de barbares, un peuple hypocrite dont les chefs n'ont pas d'honneur et il est tout à fait légitime que vous continuiez à les détester. Pour le reste, on verra plus tard !

¹ *Idem*, p.46.

² PERLES (M^{lle} C.), directrice honoraire d'école communale à Bruxelles, *Histoire de la Grande Guerre racontée aux enfants belges (Causeries)*.- Bruxelles, Office de Publicité, 1919.

³ *Idem*, p.170-171.

J. Prudhommeux s'alarme particulièrement devant les résultats de l'enquête faite en Belgique par Benoît Bouché. Il constate comme en France un même acharnement passionné contre l'Allemagne dans les livres belges. Selon lui les historiens et éducateurs se sont trop tôt mis au travail et ils ont gardé le goût amer de quatre années et demi d'occupation. « Ils auraient dû comprendre qu'ils n'avaient pas recouvré suffisamment cette maîtrise de soi qui est indispensable à l'historien, et plus encore, s'il est possible, à l'éducateur. »¹ Sont pointés du doigt les ouvrages de MM. Jean Van Mulders², Adrien Glaesener³ et Frans Van Kalken⁴ ainsi que les « causeries frémissantes parfois d'une patriotique colère que M^{lle} Perlès a consacrées pour l'édification des enfants de son pays à l'Histoire de la Grande Guerre⁵. »⁶ L'Allemagne est particulièrement malmenée dans ces manuels pour sa « duplicité », sa « répugnante barbarie », ses « crimes indignes d'un peuple civilisé », son invention odieuse de la répression collective en Belgique « froidement organisée par le haut commandement, selon un plan longuement prémédité ». Tous ces crimes donnant lieu, selon le rapporteur de l'enquête belge, à d'impitoyables réquisitoires à la charge des « Vandales de la Germanie. »⁷ Nos auteurs belges sont donc classés parmi les mauvais élèves de l'enquête de la Dotation Carnegie parce qu'ils sont « d'accord avec leurs collègues de l'Université française pour mettre sur le compte de l'Allemagne toutes les responsabilités, proches ou lointaines, dans le déchaînement du cataclysme. »⁸ Six ouvrages sont spécialement mis au banc des accusés :

- Le manuel d'histoire de MM. Mirguet et Pergameni.⁹
- L'atlas manuel de géographie de L. Alexandre et C. De Nève.¹⁰
- Les trois livres de lecture de l'inspecteur cantonal A. Flament.¹¹

¹ *Enquête sur les livres scolaires d'après guerre...*, *op.cit.*, p.62.

² VAN MULDER (Jean), *Histoire de Belgique pour les élèves du degré supérieur des écoles primaires*.- Bruxelles, office de publicité, 1921.

³ GLAESENER (Adrien), professeur à Carlsbourg, *Grands faits de l'histoire universelle*, t.II (époque contemporaine).- Namur, Wesmael-Charlier, 1920.

⁴ VAN KALKEN (Frans), *Histoire de Belgique*.- Bruxelles, J. Lebègue et Cie, 1920.

⁵ PERLES (M^{lle} C.), directrice honoraire d'école communale à Bruxelles, *Histoire de la Grande Guerre racontée aux enfants belges (Causeries)*.- Bruxelles, Office de publicité, 1919.

⁶ *Enquête sur les livres scolaires d'après guerre...*, *op.cit.*, p.66.

⁷ *Idem*, p.66-67.

⁸ *Idem*, p.67

⁹ MIRGUET (Victor) et PERGAMENI (Charles), *Aperçu de la vie et de la civilisation du peuple belge à travers les âges*. Manuel d'histoire à l'usage des écoles normales, des écoles moyennes et des athénées par V. Mirguet, directeur honoraire d'école normale, et Ch. Pergameni, ancien professeur à l'Université de Bruxelles, ancien professeur d'histoire à l'école normale de Charleroi. - Bruxelles, Office de publicité, 1919, (20x13), portr., 2ff + 470 p.

¹⁰ ALEXANDRE (L.) et DE NEVE (C.), *Atlas-Manuel de Géographie*, à l'usage de l'enseignement moyen et de l'enseignement normal, (Europe).- Liège, H. Dessain, 1921.

¹¹ FLAMENT (A.), *Fleurettes*.- Bruxelles, Office de publicité, 1921./ *Fleurs*.- Bruxelles, Office de publicité, 1921./ *Bouquets*, livre de lecture à l'usage du degré supérieur des écoles primaires.- Bruxelles, Office de publicité, 1921.

- Le livre de lecture de Frenay, Féron et Janssen.¹

Le manuel d'histoire de Victor Mirguet et Charles Pergameni n'est pas un manuel inconnu sur le marché des livres scolaires. Il a déjà été l'objet de plusieurs éditions avant-guerre qui ont connu un certain succès. Les auteurs ne sont pas non plus les premiers venus puisque M. Mirguet est directeur d'école normale et il dirige la revue pédagogique *L'Education nationale* tandis que M. Pergameni a été professeur à l'Université de Bruxelles et à l'École normale de Charleroi. Après la guerre, le livre s'est enrichi d'un chapitre XII intitulé « Aperçu de la guerre mondiale au point de vue belge, à l'usage des maîtres de l'enseignement, des élèves et des parents. » Cette addition, d'une quarantaine de pages, a été accueillie favorablement semble-t-il car l'ouvrage a été honoré du prix De Keyn de l'Académie royale de Belgique dans sa séance du 3 mai 1920.² Or ce qui choque au plus au degré le rapporteur de l'enquête, c'est que cet ouvrage, loin d'être un modèle du genre, est au contraire un pamphlet d'une rare violence contre l'Allemagne. « Cette frénésie dans l'exécration s'adresse à la totalité du peuple allemand, tenu pour indivisible – et pour incorrigible – dans le temps et dans l'espace. »³ L'Allemagne industrielle et commerçante du temps de paix est chargée d'autant de crimes que l'Allemagne belliqueuse du temps de guerre :

« Même en temps de paix, ce peuple fit, sans trêve et sans arrêt, à tous les autres une guerre économique et commerciale acharnée. Toujours il les « concurrença », et cela, par les procédés déloyaux qui lui sont familiers... Ainsi, l'industrie et le commerce allemands triomphaient par l'effet d'une sorte de vol sans effraction ou d'escroquerie morale, par abus de confiance. (...) En tous lieux, ils se font naturaliser sans vergogne mais ils restent Allemands (en italique dans le texte) de cœur et d'esprit, de mœurs et de coutumes, de goûts et d'intérêts, plein d'un mépris jaloux et haineux pour l'étranger en général, en quelque lieu qu'ils vivent. Relativement probes entre eux, à la façon des membres d'un groupe de brigands, volontairement soumis à la rigoureuse observance d'une règle draconienne, ils sont sans foi ni loi, sans honneur et sans parole, à l'égard des « non-germaniques » (...) »⁴

J. Prudhommeux frémit surtout devant la haine éternelle que le livre de V. Mirguet et Ch. Pergameni voue à la race allemande : « il n'existerait, selon nos auteurs, pour débarrasser

¹ FRENAY (L.-J.), JANSSEN (A.) et FERON (I.), *Lectures choisies*, écoles primaires (degré supérieur) (degré supérieur).- Liège, H. Desoer, 1921.

² *Enquête sur les livres scolaires d'après guerre...*, *op.cit.*, p.63.

³ *Idem*, p.66.

⁴ MIRGUET (Victor) et PERGAMENI (Charles), *Aperçu de la vie et de la civilisation du peuple belge...*, *op.cit.*, p. 399-402.

le globe d'une race qui le déshonore, qu'une seule issue : l'extermination totale ».¹ En effet, la conclusion du livre est sans appel :

« L'invasion allemande fut pour les Belges un effroyable cataclysme. Le peuple allemand représenté par son hypocrite empereur, sa soldatesque brutale, ses prétentieux états-majors, ses universitaires solennels et pédants, son administration vétilleuse et tracassière, sa population civile tout à la fois niaise, arrogante et délatrice ; ses femmes fonctionnaires impudentes et vénales, nous a révélé à tout jamais sa nature foncière. Nous l'avons vu sans voile : dissimulé, menteur et faux ; goinfre et buveur ; impitoyable et féroce ; malpropre, indélicat et sans scrupule. Pour l'édification de la postérité, on voudrait pouvoir marquer au front (souligné par nous) les auteurs cruels et responsables de l'effroyable tragédie à laquelle nous venons d'assister dans l'épouvante et la consternation : l'empereur et son indigne fils abandonnant honteusement leurs armées en déroute, les chanceliers de Bülow et Bethmann-Hollweg, l'amiral von Tirpitz, les gouverneurs de nos provinces sous l'occupation : le sinistre von Bissing et von Falkenhausen, les quatre-vingt-treize universitaires, signataires du fameux manifeste, et le peuple allemand tout entier (souligné par nous) qui participa aux abominations de cette guerre. La jeunesse belge n'oubliera jamais les Barbares du XXe siècle : elle leur vouera la haine qu'ils ont méritée et se défiera toujours de ce peuple qui traita si impitoyablement la Belgique. »²

L'Atlas-Manuel de Géographie de L. Alexandre et C. De Nève, lorsqu'il parle du peuple allemand, affecte d'abord de donner des informations de type scientifique sur les caractéristiques de la famille germanique à laquelle il appartient. Ces informations tombent très vite dans le racisme au sens le plus plat du terme :

« La population (de l'Allemagne) appartient en majeure partie à la famille germanique, dont les représentants se caractérisent par l'initiative, l'esprit d'association, l'ardeur au travail, la ténacité dans les recherches patientes. Mais ils se sont toujours signalés à travers les âges par la cruauté, la perfidie, le mensonge et la violation des traités. Leur « Deutschland über alles », qu'ils ne cessent aujourd'hui encore, dans leur défaite, de proclamer, dit bien le féroce égoïsme et l'insolent orgueil de la race. Et dire que, de nos jours, le monde entier ne jurait que par la culture allemande ! (...) Hors de la Société des Nations, les Allemands, ces criminels qui, au cours de l'histoire, ont toujours été les perturbateurs du Monde ! Ils doivent être rangés parmi les peuples incapables de gouverner eux-mêmes et être mis en tutelle, à l'égal de leurs anciennes colonies de Nègres et de Papous. Ceux-ci au moins ont du cœur. Hier encore, avant que l'on décidât de leur sort futur, ils exprimaient la terreur que les despotes allemands pourraient redevenir leurs maîtres. Tels les nègres d'Amérique, au XVIe siècle, refusaient de se convertir au christianisme pour ne pas aller au paradis, de crainte d'y rencontrer des Espagnols. »³

¹ *Ibidem.*

² MIRGUET (Victor) et PERGAMENI (Charles), *Aperçu de la vie et de la civilisation du peuple belge...*, op.cit., p. 424-425.

³ ALEXANDRE (L.) et DE NEVE (C.), *Atlas-Manuel de Géographie*, à l'usage de l'enseignement moyen et de l'enseignement normal, (Europe).- Liège, H. Dessain, 1921. Cité d'après *Enquête sur les livres scolaires d'après guerre...*, op.cit., p.68-69.

Le rapport de la Dotation Carnegie révèle que cet extrait a fait scandale et qu'il a été lu par un délégué anglais « avec l'indignation que l'on devine », à la VIIe Conférence de l'Union des Associations pour la Société des Nations à Vienne en juin 1923.¹

Les trois recueils d'A. Flament, inspecteur cantonal de l'enseignement primaire, contiennent sur l'héroïsme des Belges et les atrocités de l'occupation allemande, de nombreux récits où l'Allemagne n'est pas ménagée. Le livre de lecture « Fleurs » réservé aux enfants de huit à dix ans du degré moyen, loin de raconter des récits merveilleux, est en réalité truffé de contes cauchemardesques. Il contient notamment la fameuse histoire des « mains coupées » issue directement de la propagande de guerre. La lecture s'intitule « Barbarie allemande et bonté belge » et est destinée à souligner auprès des enfants à quel point les procédés de guerre allemands étaient méprisables tandis que les soldats belges étaient trop bons pour faire preuve d'une pareille cruauté :

« (...) « *Qu'a donc le sergent ? dit un soldat du cimetière ; il est muet comme une carpe.*

- *Il a trouvé un trésor dans un sac allemand.*

- *Un trésor !... sursaute Bovy, qui avait la tête baissée vers quelque chose d'informe. Le voici, le trésor ! »*

Il ouvre un mouchoir ensanglanté, dans lequel sont les deux petites mains d'un enfant d'environ deux ans, coupées à hauteur du poignet... A cette vue, haine, indignation, dégoût, montent en bouillonnement affreux à la gorge des soldats, les étouffent : ils débordent de rage.

« - *Ils ont plus de vice que le chacal, dit un fusilier.*

- *C'est triste, » murmure un autre, sourdement.*

Et tous, en effet, retombés au silence, courbent la tête, comme salis par la honte de cette race à figure humaine. Le silence est rompu encore par un Borain, un ouvrier mineur.

« - *Le premier prisonnier que je fais, s'écrie-t-il, je lui coupe les mains. »*

Tout le monde approuve. Et néanmoins, le soldat belge est si grand de cœur et de bonté, qu'en face des Allemands suants de peur, ceux mêmes qui ont vu les petites mains coupées amènent leurs prisonniers à l'arrière, sans brutalité.»²

Le texte est accompagné en plus, des définitions des mots de vocabulaire les plus compliqués :

« *Barbarie* : Etat de l'homme non parvenu à la civilisation.

Chacal : Carnassier qui tient du loup et du chien, vit dans les pays chauds, se nourrit de cadavres. »³

¹ *Enquête sur les livres scolaires d'après guerre...*, op.cit., p.69.

² FLAMENT (A.), *Fleurs*, livre de lecture à l'usage des élèves du degré moyen des écoles primaires. Nouvelle édition.- Bruxelles, J. Lebègue et Cie, 1919, p.119-120. (BR : III 49.675 A). Nous n'avons pas retrouvé l'édition de 1921 mais nous imaginons qu'elle devait être très proche de celle de 1919.

³ *Idem*, p.120.

Le thème des « enfants belges aux mains coupées » est celui qui a eu le plus de succès et de retentissement politique pendant la guerre. Via d'émouvants récits, les bébés belges aux mains coupées sont utilisés à de multiples reprises par Emile Vandervelde et Jules Destrée dans leur tournée en Italie, pour persuader les Italiens d'entrer en guerre aux côtés des Alliés.¹ L'historien John Horne a mené des recherches détaillées sur ce thème et a conclu au caractère infondé de la rumeur. Il a étudié l'émergence de cette légende qui commence par la publication, vers la fin de 1914, de récits de mutilations diverses (dont des récits de mains coupées) pour aboutir en 1915 au thème plus précis d'enfants aux mains coupées. Ce thème joue « un rôle récapitulatif et symbolique pour une opinion publique qui essaie non seulement d'absorber l'impact des turbulentes premières semaines de la guerre mais aussi d'investir d'une signification plus profonde un conflit dont on commence à deviner la longueur. »² La légende possède elle-même ses variantes : récits d'enfants aperçus avec les mains emmaillottées, mains coupées pour en dérober plus facilement les bagues ou pire, mains trouvées dans un sac par un soldat. En l'occurrence, le livre de lecture « Fleurs » reprend la variante de la légende à notre avis la plus cruelle puisque elle tend à prouver que les Allemands ne se contentaient pas de couper des mains mais qu'ils les conservaient comme trophées, en souvenir... John Horne note dans sa conclusion que cette légende participe de la volonté alliée de jeter sur l'autre camp l'accusation de « barbarie ». ³ A. Flament ne fait que répéter ce thème de propagande apparu pendant le conflit. L'enquête de la Dotation Carnegie critique évidemment le livre de lecture car il véhicule « une de ces nombreuses histoires de mains coupées dont la provenance demeure inconnue et dont l'authenticité est loin d'être établie. »⁴ L'enquête déplore d'ailleurs le fait que les auteurs de manuels sont finalement les « caisses de résonance » du matraquage exercé par les services de propagande pendant la guerre :

« En somme, des constatations qui précèdent et des témoignages qui les appuient, une conclusion se dégage : nos auteurs, avec une bonne foi certaine et des intentions infiniment respectables, ont voulu continuer auprès des enfants de la nation l'œuvre de sauvegarde et de réconfort moral que le service de propagande, durant la guerre, était chargé d'accomplir au profit de leurs pères (...). Sans doute, aucune censure n'intervient du dehors pour les obliger à choisir dans la réalité ou à l'embellir. Mais,

¹ MORELLI (Anne), *Principes élémentaires de propagande de guerre (utilisables en cas de guerre froide, chaude ou tiède...)*.- Bruxelles, Labor, 2001, p.39.

² HORNE (John), *Les mains coupées : « atrocités allemandes » et opinion française en 1914*, dans *Guerres mondiales et conflits contemporains*, n° 171, juillet 1993, p.34. Voir aussi HORNE (John) et KRAMER (Alan), *German atrocities, 1914 : a history of denial*.- New Haven, London, Yale University Press, 2001, 608 p., ill., graph., couv., ill. en coul.

³ *Idem*, p.45.

⁴ *Enquête sur les livres scolaires d'après guerre...*, *op.cit.*, p.153.

cette censure, ils vont se l'imposer à eux mêmes, par scrupule d'éducateurs, par sentiment patriotique, par fierté nationale. »¹

Le recueil de lectures « Bouquets » d'A. Flament véhicule lui aussi des histoires forgées pendant la guerre pour souligner la cruauté allemande. Le recueil contient par exemple un texte narratif l'histoire d'un jeune garçon de quatorze ans nommé Emile Després, obligé de tuer un sergent français avec l'arme d'un capitaine allemand mais retournant à la dernière minute le fusil contre le machiavélique capitaine :

« Survient le capitaine. D'un coup de pied, il renverse le bol, et, l'esprit traversé d'une idée satanique, il tend un fusil au jeune Després, en lui disant : « Tue le sergent et on ne te fera pas de mal. » Emile Després prend le fusil, dirige le canon vers le sergent, puis se retourne brusquement, abat le féroce capitaine. Les soldats étaient prêts à tirer. Un feu de salve, et l'héroïque enfant tomba percé de balles. »²

Principe élémentaire de propagande de guerre : l'ennemi utilise toujours des armes déloyales et non autorisées. Les Conventions de La Haye sur les lois de la guerre de 1899 et 1907 avaient proscrit l'usage de procédés cruels. Pendant la guerre, la polémique fut grande autour de l'usage des gaz asphyxiants jugés inhumains et allant donc à l'encontre des Conventions.³ Un texte dans le livre de lecture d'A. Flament raconte le martyr des gaz asphyxiants. Dans son introduction, il met en évidence la perfidie des Allemands :

« C'est le 22 avril 1915 que les Allemands, au mépris des lois de la guerre, répandirent des gaz asphyxiants pour la première fois. »⁴

Le même principe guide la dénonciation des sous-marins allemands considérés comme le prototype de l'arme « malhonnête ». Le 7 mai 1915, une torpille allemande envoie par le fond le paquebot Lusitania tuant par la même occasion mille deux cents civils. La propagande alliée se déchaîne contre ce crime odieux. En réalité, les civils avaient servi de « boucliers humains » pour le transport d'armes et de munitions dont le paquebot était rempli.⁵ Beaucoup de manuels d'histoire racontent ce fait en mettant en évidence la cruauté allemande tout en cachant soigneusement l'existence de la cargaison du Lusitania. Le recueil de lecture d'A. Flament contient lui-même un récit de cette « honteuse tragédie » :

¹ *Idem*, p.84.

² PETIT (Ch.), *Un enfant héroïque, Emile Després*, dans FLAMENT (A.), *Bouquets*, livre de lecture à l'usage du degré supérieur des écoles primaires.- Bruxelles, Office de Publicité, (s.d.), p.221-222. (BR : FSL 269 A). Nous ne sommes pas en mesure de savoir s'il s'agit ici de l'édition de 1921 dénoncée par la Dotation Carnegie ; l'exemplaire étant en très mauvais état, aucune précision de date n'a pu être décelée.

³ MORELLI (Anne), *Principes élémentaires de propagande de guerre...*, *op.cit.*, p.48-49.

⁴ FLAMENT (A.), *Bouquets*, livre de lecture à l'usage du degré supérieur des écoles primaires.- Bruxelles, Office de Publicité, (s.d.), p.238. (BR : FSL 269 A).

⁵ MORELLI (Anne), *Principes élémentaires de propagande de guerre...*, *op.cit.*, p.49.

« (...) Le milliardaire G. Vanderbilt mérite une mention à part, en raison de l'héroïsme de sa fin. Au moment où il allait se jeter à la mer, il aperçut une pauvre femme qui était dépourvue d'une ceinture de sauvetage. Sans la moindre hésitation, il lui offrit la sienne, et se laissa engloutir avec le navire. Qu'un tel exemple contraste fort avec la barbarie des Allemands ! Faut-il ajouter que cet abominable attentat fut célébré en Allemagne à l'égal d'une victoire ? Une médaille fut même frappée pour perpétuer le souvenir de cet infernal exploit. »¹

Le recueil de lecture fait appel au légendaire, non pas seulement pour condamner les Allemands mais aussi pour magnifier l'héroïsme des soldats. Une des histoires à succès dans les tranchées est celle d'un groupe d'une vingtaine de soldats français assaillis par des Allemands. Les Allemands se seraient rendus maîtres de la tranchée si un poilu n'avait saisi un sac de grenades et balancé l'une d'entre elles au sein de la masse des assaillants tout en criant à ses camarades : « debout les morts ». Le livre de lecture reprend le récit fabuleux :

« (...) « *Debout, les morts !* » Il s'agenouille et, puisant dans le sac, il lance ses grenades dans le tas des assaillants. A son appel, trois autres blessés se redressent. Deux, qui ont la jambe brisée, prennent un fusil et commencent un feu rapide dont chaque coup porte. Le troisième, dont le bras gauche pend inerte, arrache de la main droite une baïonnette. Quand je me relève, revenu à moi tout à fait, du groupe ennemi la moitié environ est abattue, l'autre moitié s'est repliée en désordre. Il ne reste plus, adossé au barrage et protégé par un bouclier de fer, qu'un sous-officier énorme, congestionné de rage, qui, fort bravement ma foi, tire dans notre direction des coups de revolver. (...) Tout à coup, celui qui tient la baïonnette et qui depuis quelques instants rampait de cadavre en cadavre, se dresse à quatre pas du barrage, essuie deux balles qui ne l'atteignent pas, et plonge son arme dans la gorge de l'Allemand. La position était sauvée. Le mot sublime avait ressuscité les morts. »²

Norton Cru, dans son ouvrage critique sur les témoignages de guerre, déconstruit cette légende fondée selon lui sur une anecdote racontée par Péricard et reprise par Maurice Barrès. Maurice Barrès était décidé à exploiter le « merveilleux virtuel » dont l'anecdote était grosse. Mais Barrès ignorait que *Debout, les morts !* était en 1873 une chanson de café-concert et, n'ayant pas fait de service militaire, « Barrès ignorait que le noble mot de *Mort* fait partie de l'argot de caserne et prend les sens les plus divers. « Les élèves morts ! » crie le sergent de semaine pour appeler les malades. « Je me ferai porter mort » déclare celui qui veut se faire exempter de marche. « Debout les morts ! » crie le chef de chambrée au réveil. »³ Remarquons aussi la présence dans ce récit du soldat allemand stéréotypé : le gros mangeur de saucisses « congestionné de rage ». La plupart du temps, l'Allemand est effectivement

¹ FLAMENT (A.), *Bouquets*, livre de lecture à l'usage du degré supérieur des écoles primaires.- Bruxelles, Office de Publicité, (s.d.), p.133. (BR : FSL 269 A).

² *Idem*, p.285-286.

³ NORTON CRU (Jean), *Du témoignage*.- Dijon, Gallimard, 1930, p.61.

représenté soit comme un homme sadique, soit comme un gros balourd ridicule. Un livre à colorier pour enfant édité par la *Ligue du Souvenir* représente par exemple un soldat allemand énorme en train de baver devant une vitrine de boucher où se trouve une grosse tête de cochon tandis qu'un écolier regarde la scène d'un œil amusé en calculant sur son ardoise : « un cochon plus un cochon ça fait deux cochons » ! La légende du livre précise : « Viande de Bocherie ».¹ Une autre planche du livre représente l'arrivée des Allemands en août 14 sous l'œil amusé des femmes et des enfants belges. Parmi les soldats, seul l'un d'entre eux est svelte tandis que tout le reste du bataillon est composé de soldats obèses.²

Enfin le livre de lecture de Frenay, Féron et Janssen est également placé au banc des accusés par l'enquête de la Dotation Carnegie. La raison de cette condamnation est que la guerre 14 – 18 y occupe une trop grande place et que les auteurs sélectionnés par les concepteurs du recueil font preuve de trop de partialité :

« Sur 456 pages de texte, 50 sont consacrées à des récits sur la Grande Guerre. La conclusion invariable des auteurs et celle de tous les écrivains qui ont composé des recueils semblables : « Point de pitié pour les oppresseurs ! Enfants belges, n'oubliez pas ! » »³

Nous n'avons pas trouvé l'édition primitive de ce livre de lecture mais bien la seconde édition qui est tout aussi virulente. Les textes du livre de lecture ayant la guerre comme thématique reprennent les moments clefs de celle-ci. Mis bout à bout, ils constituent une sorte de roman-feuilleton depuis le discours du Roi Albert le 4 août devant le Parlement jusqu'à un poème célébrant la Belgique des temps nouveaux. Les scènes de massacres perpétrés par les Allemands dans les villes et villages de Belgique donnent lieu à un luxe de détails. Le texte relatant le sac d'Andenne est tiré de la série « Les villes meurtries de Belgique ». La partie de cette œuvre consacrée à la Wallonie a été écrite par Jules Destrée.⁴ Si les massacres ont bien eu lieu à Andenne, des stéréotypes viennent à nouveau indéniablement se glisser au sein du texte rédigé par le ministre des Sciences et des Arts :

« Ailleurs, le massacre et le pillage reprennent. Dans leurs prairies, sous les arbres des vergers qu'ils avaient émondés, sur les terres qu'ils avaient labourées, les habitants sont groupés. On les mitraille, on les fusille, on les lacère de coup de baïonnette. Une sorte d'ivresse rouge (souligné par nous) s'est emparée des

¹ DUMOULIN (Roméo), *Rigolboche, La Belgique pendant l'occupation, 1914-1918*. Album à colorier (douze dessins originaux).- Bruxelles, Ligue nationale du Souvenir, s.d., (28x22), 23 pll. (cartonné), planche n° 3. Nous reproduisons cette planche en annexe n° 12.

² *Idem*, planche n° 1. Nous reproduisons cette planche en annexe n° 13.

³ *Enquête sur les livres scolaires d'après guerre...*, *op.cit.*, p.154.

⁴ DESTREE (Jules), *Villes meurtries de Belgique. Les villes wallonnes*.- Paris, Van Oest, 1917, 64p.

bourreaux. Ils s'acharnent, la hache haute (souligné par nous) sur les blessés pantelants. Et voici passer l'image odieuse et précise « d'un grand soldat roux, la figure balafrée d'une cicatrice ». Il se précipite sur une femme qui serrait désespérément son enfant sur sa poitrine et fend, à coups de hache, la tête blonde du petiot (...) »¹

Cette fois-ci le soldat allemand ne fait plus sourire, il effraie, c'est le diable personnifié ! Il tue mais pas n'importe comment ; il tue avec une arme blanche, une baïonnette ou une hache, ce qui est nettement plus sanglant que l'usage d'un simple fusil. Norton Cru commente l'usage de la baïonnette durant les combats. Selon lui, il est inexistant. Même si le texte porte ici sur le massacre de civils, les paroles de Norton Cru sont éclairantes :

« Je déclare n'avoir jamais vu faire usage de la baïonnette, jamais vu de baïonnette souillée de sang, jamais connu de poilu qui en ait vu plus que moi, de médecin qui ait constaté une blessure par baïonnette. L'usage était de mettre baïonnette au canon au départ de l'attaque : ce n'est pas une raison pour l'appeler une attaque à la baïonnette plutôt qu'une attaque en molletières. Consultez les récits de guerre : aucun des meilleurs ne fait mention de l'usage de la baïonnette ; en revanche tous les récits qui mentent par ailleurs nous régalent de boucheries truculentes à l'arme blanche. »²

Outre l'usage d'une baïonnette ou d'une hache, l'Allemand tue avec plaisir, avec « ivresse » et il choisit ses victimes, il n'hésite pas à tuer des enfants en bas âge en les mutilant. Enfin l'Allemand ressemble lui-même à l'ogre du Petit Poucet, à « l'affreux de service » : il est roux (comme tous les germains c'est bien connu) et il porte une large cicatrice.

La conclusion de l'enquête de la Dotation Carnegie est claire : beaucoup trop de livres scolaires, sous prétexte du souvenir, en appellent en fait à la haine à l'égard de la nation allemande. Ces manuels ne constituent pas des exceptions isolées, au contraire, certains d'entre eux sont même récompensés par l'Académie royale de Belgique ou sont recommandés par le Gouvernement et utilisent des textes écrits par les autorités politiques du pays. Mais quel impact cette enquête va-t-elle avoir en Belgique et au niveau international ?

¹ FRENAY (L.-J.), JANSSEN (A.) et FERON (I.), *Lectures choisies*, à l'usage des écoles primaires (5e et 6e année d'études), des écoles moyennes [cours inférieur], des écoles d'adultes. Nouvelle édition.- Liège, H. Desoer, [ca 1926], 474 p., 19 cm. Ouvrage adopté par les villes de Bruxelles, de Liège et de Gand. (Cet ouvrage est adopté par le Conseil de perfectionnement de l'Enseignement primaire et porté sur la liste des manuels classiques recommandés par le Gouvernement (années 1921 à 1926).

² NORTON CRU (Jean), *Du témoignage*.- Dijon, Gallimard, 1930, p.56.

Les conséquences de l'enquête en Belgique.

Dans la circulaire du 26 décembre 1921 rendant effectif le projet d'enquête, le Comité exécutif de la Dotation Carnegie indiquait que :

« (...) les résultats de l'enquête seraient communiqués à la presse pédagogique des pays intéressés, aux autorités universitaires, aux commissions parlementaires de l'enseignement, aux grandes bibliothèques, aux écoles normales de tous les degrés, aux instituts pédagogiques nationaux et internationaux, aux associations professionnelles et corporatives, des membres du corps enseignant, à la Société des Nations, et à sa Commission de Coopération intellectuelle internationale, etc. »¹

Pour la Belgique, nous savons que le premier volume de l'enquête publié en 1923 (450 pages) a notamment été distribué, à raison de deux exemplaires, dans chaque athénée du pays, comme l'indique un professeur dans le numéro de septembre 1926 de la revue *l'Athénée*. Ce professeur d'athénée brugeois, qui se nomme Hubert Piroton, collabore à la revue pour les questions de « solidarité internationale ». Il participe notamment aux cours donnés à Genève par le *Bureau International d'Education* ; il en dressera un compte-rendu à son retour en Belgique.² Déjà en mars 1926, il avait invité dans *l'Athénée* tous les professeurs à s'intéresser à l'enquête de la Dotation Carnegie, jugeant la question cruciale pour l'enseignement secondaire.³ Dans cet article Hubert Piroton annonce la sortie prochaine du deuxième volume concernant les ouvrages en langue flamande dont il conseille également la lecture. Chose intéressante, Hubert Piroton déclare que le sujet a déjà fait l'objet de conférences professorales avant même le début de l'enquête organisée par la Dotation Carnegie :

« L'enquête a révélé qu'une histoire impartiale de la guerre n'était guère possible encore car dans certains pays, l'encouragement de l'esprit de revanche, et dans d'autres, l'exaspération du sentiment national et l'exaltation de la Patrie semblent être un obstacle à la réalisation de ce vœu. Certes, l'enfant a droit à la vérité, c'est un des principes qui a été proclamé par un enquêteur et que tout éducateur doit reconnaître. Mais un deuxième principe que nous avons reconnu presque unanimement lorsque la question a fait l'objet de conférences professorales en 1920 (souligné par nous), rappelle à tout éducateur que l'école ne doit pas enseigner la haine. Au contraire, il faut que la jeunesse apprenne à connaître les autres nations pour leur génie propre, pour leur apport fraternel à l'œuvre commune de la civilisation. En prenant ces deux principes comme règle de conduite, on travaillera au rapprochement des peuples. »⁴

¹ *La révision des manuels scolaires contenant des passages nuisibles...*, op.cit., p.58.

² *L'Athénée*, septembre 1926, p.6, col. 2.

³ *L'Athénée*, mars 1926, p.4, col.3 et p.5, col.1-2.

⁴ *Idem*, p.5, col.1-2.

Cet article démontre en tous cas que l'enquête a été lue en Belgique, du moins par un professeur : Hubert Piroton. L'article indique en outre que la question est loin d'être épuisée et que le sujet est à l'ordre du jour du *Congrès international de l'enseignement moyen* de 1926.¹ En septembre 1926, un autre article d'Hubert Piroton nous apprend que le préfet des études de l'Athénée de Liège, Monsieur E. Dony, a également pris connaissance de l'enquête. Toutefois, ce dernier regrette « qu'un trop petit nombre de professeurs belges aient eu connaissance de l'enquête faite sur les livres scolaires d'après-guerre par la Dotation Carnegie. » Hubert Piroton déclare que les professeurs d'athénée n'ont aucune excuse car le premier volume de l'enquête a été envoyé « à titre gracieux » et en deux exemplaires à chaque athénée du pays.²

Concernant les livres incriminés, il est très instructif de suivre l'évolution des éventuelles éditions postérieures afin de savoir si les auteurs ont tenu compte des critiques formulées par l'enquête. Le livre de Jean Van Mulders dont nous n'avons trouvé que les traductions flamandes³ a été édité en 1920⁴ et réédité en 1925.⁵ Ce livre a été critiqué par l'enquête pour son ardent patriotisme qui avait tendance à étouffer parfois la vérité et à rejeter systématiquement l'opprobre sur le peuple allemand. En 1920 l'édition comportait 38 pages sur 179 consacrées à la guerre, ce qui représente une proportion énorme de l'ouvrage. Sur deux mille ans d'histoire de Belgique, l'auteur consacrait un peu plus d'un cinquième du livre aux seules années de la Grande Guerre. En 1925, les mêmes 38 pages étaient consacrées à la guerre sur un total de 202 pages et les passages jugés excessifs par la commission n'avaient pas été retirés.

Le manuel d'histoire de Victor Mirguet et Charles Pergameni⁶, honoré du prix De Keyn de l'Académie royale de Belgique n'a pas été réédité. Nous n'avons trouvé aucune

¹ *Idem*, p.5, col.2.

² *L'Athénée*, septembre 1926, p.6, col. 2.

³ Ces éditions sont selon l'auteur, l'exacte transcription de l'édition française.

⁴ VAN MULDER (Jan), *Geschiedenis van België*, voor de leerlingen van de hoogsten graad der lagere school, bewerkt naar het officieel programma van 1 Mei 1897.- Bruxelles, Office de Publicité, 1920, (17x11,5), figg., pll., 179 bldz.

⁵ VAN MULDER (Jan), *Geschiedenis van België*, voor de leerlingen van den derden en den vierden graad der lagere school. Bewerkt naar het officieel programma van 1922, door Jan Van Mulders, gewezen schoolbestuurder te Laken-Brussel.- Brussel, Office de Publicité, 1925, (19x12,5), illustr., pll., portr., kaarten, 207 p.

⁶ MIRGUET (Victor) et PERGAMENI (Charles), *Aperçu de la vie et de la civilisation du peuple belge à travers les âges*. Manuel d'histoire à l'usage des écoles normales, des écoles moyennes et des athénées par V. Mirguet, directeur honoraire d'école normale, et Ch. Pergameni, professeur à l'Université de Bruxelles, ancien professeur à l'Université de Bruxelles, ancien professeur d'histoire à l'école normale de Charleroi. - Bruxelles, Office de Publicité, 1919, (20x13), portr., 2ff + 470 p.

information permettant d'affirmer que ce sont les plaintes de la Commission qui ont entraîné la non réédition de l'ouvrage ayant pourtant connu un grand succès avant guerre. Nous avons trouvé une réédition du recueil de lectures « Fleurs » d'A. Flament datant de 1934.¹ Cette édition a été pour sa part complètement renouvelée. Il n'y reste plus que quelques textes pléthoriques sur la guerre sans aucun appel à la haine contre la nation allemande. Le seul texte un peu plus engagé étant celui intitulé « Mourir oui, trahir non » qui raconte comment une paysanne française est morte pour ne pas trahir son pays durant la guerre de ...1870. Quant au livre de lecture de Frenay, Janssen et Feron, il nous est impossible de comparer la première édition avec la seconde car nous ne possédons que la seconde². Toutefois, l'enquête de la Dotation Carnegie critiquait le fait que la première édition contenait une trop grande proportion (50 pages sur 476) consacrées à la guerre. La seconde édition en contient 50 sur 474 et il est fort probable que ces pages sont identiques à celles de la première édition car elles présentent un haut degré de chauvinisme et de partialité. Signalons de plus que le manuel ne semble pas avoir fait l'objet de mesures coercitives de la part du Gouvernement puisque dans son intitulé, les auteurs du recueil mentionnent qu'il a été adopté par les villes de Bruxelles, de Liège et de Gand, adopté par le *Conseil de perfectionnement de l'Enseignement primaire* et porté sur la liste des manuels classiques recommandés par le Gouvernement pour les années 1921 à 1926.

De ces quelques comparaisons, il ressort que les livres incriminés n'ont pas fait l'objet de révisions immédiates durant les années vingt. Par contre, l'ouvrage d'A. Flament, réédité plus longtemps après la fin de la guerre (1934), à la fin de la période de détente internationale, a été complètement transformé. Cela confirme nos analyses précédentes des revues pédagogiques belges affichant un adoucissement de leur discours durant la période d'apaisement des relations internationales fin des années 20 et début des années 30, période où l'Allemagne faisait encore partie de la S.D.N.

Il nous reste à évoquer brièvement une dernière conséquence de cette enquête et par extension de toutes les initiatives du courant pacifiste en Belgique. Durant la Deuxième

¹ FLAMENT (A.) et GARCY (G.), *Fleurs*, livre de lecture à l'usage des élèves du degré moyen des écoles primaires.- Bruxelles, Office de Publicité, 1934. Porté au catalogue officiel des ouvrages recommandés. (Cachet : Commission pour la révision des ouvrages classiques). (BR : FSL 556 A).

² FRENAY (L.-J.), JANSSEN (A.) et FERON (I.), *Lectures choisies*, à l'usage des écoles primaires (5e et 6e années d'études), des écoles moyennes [cours inférieur], des écoles d'adultes. Nouvelle édition.- Liège, H. Desoer, [ca 1926], 474 p., 19 cm. Ouvrage adopté par les villes de Bruxelles, de Liège et de Gand. Cet ouvrage est adopté par le Conseil de perfectionnement de l'Enseignement primaire et porté sur la liste des manuels classiques recommandés par le Gouvernement (années 1921 à 1926).

Guerre mondiale, une *Commission de révision des ouvrages classiques* a été imposée en Belgique par la *Militärverwaltung* ; elle était chargée de réviser dans la littérature scolaire tous les passages nuisibles à la bonne réputation de l'Allemagne.¹ Parmi les ouvrages précités, le recueil de lectures « Bouquets » de l'inspecteur A. Flament porte le cachet de la Commission, preuve de l'intérêt qu'il a suscité auprès de cette instance de révision des manuels. Dans ce recueil, les lectures consacrées à la guerre qui flétrissaient l'honneur allemand ont systématiquement été déchirées.² C'est le cas des textes sur « Le Lusitania »³, sur « Les gaz asphyxiants »⁴, sur « L'enfant héroïque Emile Deprés »⁵ cités ici plus haut. C'est aussi le cas des textes magnifiant l'héroïsme des Belges : « La mort de Gabrielle Petit »⁶, « Le Cardinal Mercier »⁷, « L'héroïsme du Roi et de la Reine »⁸ etc. Or, l'édition de 1921 de ce manuel avait été dénoncée par l'enquête de la Dotation Carnegie et le rapport de l'enquête avait été envoyé après sa publication à toutes les universités et revues pédagogiques des pays concernés ; l'Allemagne en faisait partie. Nous serions tentés ici d'établir un lien direct entre les travaux de « recensement » réalisés dans l'entre-deux-guerres en vue d'une « démobilisation des consciences » et ceux réalisés dans le cadre de la politique d'occupation par la *Commission de révision des ouvrages classiques*. L'enquête de la Dotation Carnegie et d'une manière générale toutes les enquêtes réalisées sur le sujet sous le parrainage de la Société des Nations ou d'autres mouvements de même obédience philosophique, ont effectivement pu attirer l'attention, voire pourquoi pas dans certains cas servir de base pendant la guerre à la Commission de révision dans sa recherche de manuels jugés offensants à l'égard de l'Allemagne ? N'ayant pas consulté personnellement les rapports de réunion de la Commission présents au CEGES (Archief Grauls) et les Papiers Nyns, secrétaire général de l'Instruction publique, conservés aux AGR, nous ne saurions cependant clairement confirmer cette hypothèse. Remarquons néanmoins qu'un des premiers gestes posés au début de la guerre, en juillet 1940, par le secrétaire général de l'Instruction publique dans le cadre de la

¹ Voir le chapitre I de notre deuxième partie : « Le manuel d'histoire de Belgique. » - « La Deuxième Guerre mondiale : La Commission de révision des ouvrages classiques. »

² Pourtant lorsque nous avons consulté le livre, les pages avaient été replacées à leur position initiale, ce qui nous a d'ailleurs permis, en l'absence d'une édition du manuel non trafiquée, de déterminer les thèmes jugés litigieux par la Commission. Il est bien possible qu'un directeur ou un enseignant scrupuleux ait conservé ces pages pour les replacer ensuite dans le recueil de lectures après le passage de la Commission ou du moins après la guerre.

³ FLAMENT (A.), *Bouquets*, livre de lecture à l'usage du degré supérieur des écoles primaires.- Bruxelles, Office de Publicité, s.d., p.132-133. (BR : FSL 269 A). Nous ne sommes pas en mesure de savoir s'il s'agit ici de l'édition de 1921 dénoncée par la Dotation Carnegie ; l'exemplaire étant en très mauvais état, aucune précision de date n'a pu être décelée.

⁴ *Idem*, p.238.

⁵ *Idem*, p.221-222.

⁶ *Idem*, p.122-123.

⁷ *Idem*, p.99-101.

⁸ *Idem*, p.11-15.

politique de révision de la littérature scolaire désirée par l'occupant, est de rappeler les « instructions antérieures », notamment la circulaire de 1926 du ministre socialiste Camille Huysmans bannissant les ouvrages qui prêchent la haine entre les races et entre les peuples et recommandant les livres qui par l'étude objective des idées et des faits font connaître à la fois les obligations du patriotisme et les devoirs de la morale internationale.¹

Comme nous le verrons dans la deuxième partie de ce mémoire consacrée à l'analyse des manuels, d'autres livres d'histoire édités dans les années vingt – et par conséquent encore plus haineux vis-à-vis des Allemands que leurs successeurs parus au cours de la relative période de détente internationale – étaient encore en usage en 1940.² En effet, malgré les recommandations de la Dotation Carnegie, les pages déchirées et le cachet de la Commission de révision ornant sa couverture attestent par exemple bel et bien l'usage dans certaines écoles jusqu'au second conflit mondial de l'édition du recueil de lectures « Bouquets » particulièrement hostile à l'Allemagne. Il est fort à parier que ce sont moins des raisons qualitatives ou idéologiques mais plutôt des motifs de pure économie pratique qui ont justifié la longévité de ces ouvrages dans certaines écoles. En ce qui concerne le rapport de la Dotation Carnegie, les autres manuels dénoncés par l'enquête que nous avons retrouvés ne comportent pas pour leur part de traces d'une quelconque révision durant la Deuxième Guerre mondiale.³ Ont-ils échappé à la purge ? La totalité des manuels comportant des passages anti-allemands n'a pas pu effectivement, étant donné le travail titanesque qu'un tel contrôle représentait, passer entre les mains des inspecteurs de la Commission et l'on connaît l'efficacité toute relative du travail de ces inspecteurs puisque certains ouvrages « révisés » renfermaient encore après contrôle des passages manifestement germanophobes.⁴ D'un autre côté, ces ouvrages ayant été publiés et dénoncés juste après la guerre, ils n'étaient peut-être

¹ *Bulletin du Ministère de l'Instruction Publique*, 34, 1940, II Circulaires et dépêches, p.68, d'après FINCOEUR (Michel), *De la révision des manuels scolaires comme révélateur des ambiguïtés d'un vichisme belge*, dans *Archives et bibliothèques de Belgique*, t.70, 1999, p.119-120.

² Notamment POURBAIX (A.), *Manuel d'Histoire de Belgique suivie de notions sur la Constitution*, destiné aux élèves des écoles primaires, des écoles d'adultes et de la section préparatoire des écoles moyennes. 4^e édition, ouvrage conforme au programme officiel.- Tamines, Duculot-Roulin, Libraire-Editeur, 1924, 160 pages + 22 pages (complément en 1934). (Cachet : Commission pour la révision des ouvrages classiques).

³ FLAMENT (A.), *Fleurs*, livre de lecture à l'usage des élèves du degré moyen des écoles primaires. Nouvelle édition.- Bruxelles, J. Lebègue et Cie, 1919. FRENAY (L.-J.), JANSSEN (A.) et FERON (I.), *Lectures choisies*, écoles primaires (degré supérieur) (degré supérieur).- Liège, H. Desoer, 1921. MIRGUET (Victor) et PERGAMENI (Charles), *Aperçu de la vie et de la civilisation du peuple belge à travers les âges*. Manuel d'histoire à l'usage des écoles normales, des écoles moyennes et des athénées par V. Mirguet, directeur honoraire d'école normale, et Ch. Pergameni, ancien professeur à l'Université de Bruxelles, ancien professeur d'histoire à l'école normale de Charleroi. - Bruxelles, Office de publicité, 1919, (20x13), portr., 2ff + 470 p.

⁴ Voir le chapitre I de notre deuxième partie : « Le manuel d'histoire de Belgique ». La partie consacrée à la Commission de révision des ouvrages classiques et la présentation des manuels contrôlés par la Commission de révision des ouvrages classiques ou édités sous l'occupation.

tout simplement plus en circulation dans les écoles au moment où la Commission exerçait ses activités, exception faite du manuel « Bouquets ».

En définitive, que les travaux de « recensement » pacifistes aient été directement utilisés par la Commission ou pas, leur existence constituait en tous cas un alibi de premier choix dans la politique de révision exigée par l'Allemagne ; cette politique s'inscrivant ainsi dans le droit fil de la *Kriegsschuldfrage* qui avait particulièrement agité la communauté historique allemande depuis 1914.

Les conséquences de l'enquête au niveau international.

La circulaire du 26 décembre 1921, émanant du comité exécutif de la Dotation Carnegie, précise que les conclusions du rapport seront étudiées dans une réunion du conseil consultatif du centre européen de la Dotation pour voir si l'on peut intervenir dans tel ou tel pays, « sous forme de suggestions aux autorités scolaires, de recommandations aux commissions pédagogiques, de concours, d'encouragements aux éditeurs et aux auteurs, d'appels aux maîtres de la jeunesse, à la presse et à l'opinion, pour favoriser les bons livres et pour réagir contre l'emploi des mauvais. »¹ Il se peut que de telles démarches aient été entreprises, mais il n'en est pas fait mention dans le « Yearbook » de la Dotation, et M. Prudhommeaux n'en parle pas davantage dans l'introduction du second volume de l'enquête édité en 1927.

Nous ne devons pas perdre de vue le fait que l'enquête de la Dotation Carnegie a été entreprise immédiatement après la guerre. Les esprits échaudés n'étaient pas encore assez neutres pour permettre un examen impartial de cette question délicate.² C'est pourquoi l'enquête fustige surtout les incitations à la haine les plus grossières et condamne moins certaines incartades de langage. De même elle montre parfois une certaine compréhension face aux accusations lancées contre l'Allemagne. L'objectif n'est pas tant de contester le contenu historique des livres scolaires que d'en atténuer les accents trop agressifs et surtout de préparer l'avenir. A propos d'un manuel français qui s'était exprimé avec trop de virulence sur la trahison de l'Allemagne lors de la violation de la Belgique, le rapporteur de l'enquête fait passer ce message :

¹ *La révision des manuels scolaires contenant des passages nuisibles...*, op.cit., p.59.

² *Ibidem.*

« Ce n'est pas, certes, que nous ayons en tête de discuter dans le détail les affirmations de l'auteur : qui de nous n'a présents à l'esprit les faits qui ont provoqué sa généreuse indignation. Mais si l'apaisement doit intervenir quelque jour ; s'il devient nécessaire, comme on l'écrit dans toutes les langues et comme on le souhaite sous tous les cieux, d'envisager entre les deux nations, une fois épurés les comptes de la guerre, un accord dont les économistes pourraient dicter les clauses aux diplomates. Et qui serait dans l'histoire douloureuse des relations franco-allemandes comme un commencement absolu (...) il est permis de se demander si la génération qui aura lu les livres de classe dont nous signalons ici l'inspiration et qui en aura gardé l'empreinte profonde apportera à la signature du pacte comme à son exécution les sentiments de sincérité, de bonne volonté et confiance sans lesquels il ne sera qu'un « chiffon de papier » de plus. »¹

C'est surtout cette nécessité d'une transformation des esprits des élèves – selon la théorie pacifiste de la paix rendue possible par la vertu de ses artisans – qui préoccupe la Dotation Carnegie. Si elle n'aboutit pas à des résultats concrets, l'enquête ouvre en tout cas la voie à de nombreuses idées qui trouveront par la suite, un terreau plus fertile pour s'épanouir :

- Une présence accrue dans les manuels d'une explication socio-économique de la guerre.
- Une mise en cause des personnalités encore vivantes ou des décisions des divers gouvernements témoignerait d'une réelle volonté de passer outre le sentiment patriotique et de se rapprocher dans les manuels de l'idéal d'objectivité réclamé par la science historique.
- La suppression dans les manuels de la place excessive faite à l'anecdote et à la légende.
- Une orientation optimiste des manuels vers l'avenir pacifié que propose la Société des Nations.
- L'élaboration éventuelle d'un manuel international avec une explication commune de la guerre, voire de l'histoire européenne ou confier la rédaction des livres d'histoire, des anthologies historiques et des livres de lectures, pour les écoles de chaque pays, à des étrangers, à des « neutres » que l'on choisirait pour leur science et leur impartialité, « comme on choisit les arbitres d'un conflit international ou les juges de la cour permanente de la Haye ».
- A plus long terme, réaliser une union complète des politiques d'éducation des différents états nationaux par la création d'un « Ministère international de l'Éducation publique » malgré la crainte d'une perte de souveraineté de la part des Etats. Ce

¹ Enquête sur les livres scolaires d'après guerre..., op.cit., p.59-60.

Ministère prendrait en charge dans tous les pays « non seulement l'adaptation de l'enseignement à des fins proprement humaines, mais aussi le contrôle des nouvelles, de la presse, des livres, des spectacles et de tous les moyens par lesquels on agit sur la mentalité encore rudimentaire des foules. »

- En attendant, se servir des lois en vigueur dans chaque Etat membre de la S.D.N.¹

Ces pistes lancées par la Dotation Carnegie trouveront au sein des milieux pacifistes, d'ardents continuateurs qui pousseront plus loin la volonté d'épuration des manuels. J. Prudhommeaux est particulièrement content de constater, dans son introduction du deuxième volume de l'enquête édité en 1927, le « mouvement d'idées » dont la Dotation Carnegie a été l'initiatrice :

« (...) rien ne permettait de prévoir le mouvement d'idées que cette initiative allait provoquer dans le monde de l'enseignement et de proche en proche, dans tous les milieux où l'on se préoccupe de préparer pour l'humanité, après la grande tourmente, un avenir meilleur (...) Depuis 1923, date de l'apparition du premier tome de l'enquête, ajoute M. Prudhommeaux, c'est par centaines que l'on pourrait compter les congrès, les conférences, les assemblées, les livres, les brochures, les articles de journaux et des revues dans lesquels s'est exprimée, sous mille formes, la pensée que voici : « Pour l'éducation de l'enfant, pour l'élargissement de son patriotisme, pour la formation de sa conscience, pour le développement de sa compréhension et de sa sympathie à l'égard des autres peuples, le « contenu » des manuels scolaires est de première importance, comme aussi la façon dont l'histoire est enseignée à l'école (souligné par nous). »²

b) Les Congrès d'éducation morale.

Deux congrès internationaux d'éducation morale ont lieu avant la guerre : l'un, en 1908, à Londres ; l'autre, à La Haye, en 1912. Le troisième se tient à Genève du 28 juillet au 1^{er} août 1922. Il réunit les délégués de gouvernements, des représentants de ministères de l'Instruction publique, des professeurs d'universités et de lycées, des directeurs et des maîtres d'écoles primaires, des historiens, des philosophes, des psychologues, des moralistes, des sociologues, des éducatrices et des éducateurs venus de presque toutes les contrées européennes, de l'Afrique du Sud, des Indes, de la Chine et du Japon, de la Nouvelle Zélande et des deux Amériques. Deux sujets importants y sont traités et discutés : *la Solidarité et*

¹ *Idem*, p.94 -131.

² *La révision des manuels scolaires contenant des passages nuisibles...*, *op.cit.*, p.60-61.

*l'Education – L'Esprit international et l'Enseignement de l'Histoire.*¹ Le détail des conférences données sur le second sujet donnera une idée au lecteur des orientations prises par le Congrès et de la diversité des intervenants :

- ❑ *La valeur de l'histoire dans l'éducation morale et sociale conçue au sens humain et supra-national*, par M. Fr. W. Foerster ;
- ❑ *Le progrès moral de l'humanité, objet de l'enseignement moral*, par M. Dr Paul Barth ;
- ❑ *De la nature et de l'histoire à la conscience, et par là aux fondements de l'humanité*, par Don Brizio Casciola ;
- ❑ *Religion universelle et éducation*, par M. Oskar Ewald ;
- ❑ *L'éducation morale en Chine*, par M. S. Tchéou-Wei ;
- ❑ *L'esprit international et l'enseignement de l'histoire*, par M. Kalidâs Nag ;
- ❑ *La morale de l'humanité*, par M. Alfred Loisy.
- ❑ *L'histoire, l'esprit philosophique et l'éducation morale*, par M. Gino Ferretti ;
- ❑ *Les principes du travail historique à l'école primaire*, par M. Roger Cousinet ;
- ❑ *L'enseignement de l'histoire et les problèmes qu'il pose dans les écoles secondaires anglaises*, par M. Cloudesley Brereton ;
- ❑ *Enseignement supérieur de l'histoire*, par M. G.- P. Gooch ;
- ❑ *L'enseignement de l'histoire aux Indes*, par M. Abdullah Yusuf Ali ;
- ❑ *L'éducation de l'altruisme par l'étude de la vie*, par M. Frank Chapman Sharp ;
- ❑ *L'internationalisme et le nationalisme dans l'enseignement de l'histoire*, par M. Paul Vila ;
- ❑ *A propos de l'enseignement de l'histoire*, par M. Giannina Franciosi ;
- ❑ *La Société des Nations dans l'histoire et dans l'enseignement des sciences historiques*, par M. Oscar Halecki ;
- ❑ *L'enseignement de l'histoire, auxiliaire de l'éducation en vue de la ligue de l'humanité*, par M. Fr.-J. Gould ;
- ❑ *Un bureau international d'éducation*, par M. Fr. Zollinger.²

Au regard de ces intitulés d'exposés, nous constatons d'emblée que la conférence réunit essentiellement des personnes déjà convaincues des bienfaits de l'internationalisme. La majorité des conférenciers est effectivement animée d'un très grand désir réformateur et les débats adoptent vite une ligne précise tendant à faire de l' « Esprit international » le moteur du cours d'histoire. Voici par exemple comment s'exprime le Professeur Kalidas Nag de Calcutta au début de son exposé :

« (...) Cette guerre a ébranlé, jusqu'en ses fondations mêmes, la foi de l'homme moderne dans ses historiens et ses histoires. Il est grand temps que nous entreprenions de rechercher les causes d'une pareille dégradation de l'histoire et la possibilité d'y porter remède. Si l'histoire doit rester – et il faut qu'elle le reste – le témoin véritablement impartial de l'humanité, il faut qu'elle soit purifiée de ses

¹ REVERDIN (Henri), *L'esprit international et l'enseignement de l'histoire* : études présentées au troisième congrès international de l'éducation.- Lausanne-Paris, Delachaux & Niestlé, 1922, 234 p. (Collection d'actualités pédagogiques). Congrès international de l'éducation morale (3 ; 1922), p.5.

² *Idem*, p.3-4.

lamentables préjugés nationaux et établie à nouveau sur sa seule base équitable : la base de l'internationalisme (...) »¹

Un courant philosophique identique à celui qui avait présidé à l'enquête de la Dotation Carnegie s'empare presque immédiatement des débats. Les mêmes grands thèmes pacifistes sont évoqués. M. G.P. Gooch, professeur à l'Université de Londres, déclare que le professeur qui se sert de son autorité pour défendre telles ou telles opinions politiques ou religieuses parce que ce sont les siennes, est indigne de sa mission. Mais une ambiguïté subsiste dans le discours de M. G.P. Gooch et de nombreux conférenciers. Ceux-ci dénoncent toute forme partisane d'enseignement historique mais paradoxalement, ils approuvent un apprentissage de l'histoire guidé par la philosophie internationaliste. L'internationalisme repose, selon eux, sur une réalité historique positive ; en faire usage n'est pas faire preuve de partialité :

« Mais il se trouve que l'idée de l'unité de la civilisation est en même temps la clef de la philosophie de l'histoire et le rocher sur lequel le nouvel internationalisme s'élèvera. Interpréter dans cet esprit l'histoire de la race humaine, c'est donc préparer les voies pour le Parlement de l'humanité, la Fédération universelle. »²

Nous décelons aisément dans l'intervention de M. G.P. Gooch le caractère illogique de l'argumentation. Un historien nationaliste rétorquerait facilement qu'une Fédération universelle est une chimère et que la seule réalité existante est la nation. Toujours est-il que ce vœu d'une société universelle et cosmopolite guide véritablement les considérations sur l'histoire des divers conférenciers. L'enseignement de l'histoire doit déborder des sphères nationales pour englober l'histoire de la civilisation tout entière :

« L'histoire doit être étudiée dans toute son étendue, en prenant en considération tous les facteurs de la civilisation ; et en se rendant compte pleinement de l'interdépendance mutuelle des groupements qui constituent la famille humaine. Il faut que le maître soit pénétré de cette idée que l'histoire universelle est une réalité, la seule réalité historique qui se suffira à elle-même, par rapport à laquelle l'histoire nationale est contingente. »³

Le professeur polonais Oscar Halecki, M. Bannerjea, le Dr Tcheou Wei et M. Ossawa désirent notamment qu'une plus grande place soit accordée aux grandes civilisations orientales. Pratiquement pourtant cela se révèle impossible puisque les heures consacrées à l'histoire dans les écoles suffisent à peine à l'histoire nationale et ne permettent pas un tel

¹ *Idem*, p. 63 cité d'après *La révision des manuels scolaires contenant des passages nuisibles...*, *op.cit.*, p.62.

² Cité d'après CLAPAREDE (Jean-Louis), *L'enseignement de l'histoire et l'esprit international.*- Paris, Bureau français d'éducation, 1929, p.8.

³ *Idem*, p.7-8.

élargissement du champ historique. Les partisans du mouvement pacifiste sont conscients de cette difficulté ; c'est pourquoi, ils désirent à la fois réformer le **contenu** et la **forme** de la didactique historique ! Des congressistes dénoncent ainsi ces manuels et ces cours qui concentrent trop l'attention des élèves sur l'histoire militaire. Il importe, selon eux, de retrouver le juste rôle de toutes les manifestations humaines : « langues, croyances, religions, mœurs, philosophies, sciences, arts, droit, institutions, industries, échanges commerciaux ; c'est la vie multiple et complexe qu'il faudrait révéler aux élèves. »¹

Le pédagogue français Roger Cousinet² pousse encore plus loin la réflexion sur la nécessaire transformation de l'histoire. Il considère que l'histoire militaire, « cette succession de guerres et de traités », finit par obscurcir la vue des enfants. « Ils imaginent, dit-il, que les peuples du passé n'avaient entre eux pas d'autres rapports que la guerre et n'entraient en relation que pour se massacrer. (...) De là vient chez tous les peuples cette haine de l'étranger, de l'étranger qu'on n'a fait jamais paraître devant les enfants sur la scène de l'histoire qu'au moment où il prenait les armes, et comme s'il les prenait volontairement et consciemment. »³ De plus, Roger Cousinet considère que l'histoire militaire n'intéresse pas les enfants. Bien plus passionnante et abordable pour leurs jeunes esprits, est « l'histoire des choses » comme l'habitation, le vêtement, les moyens de transport, les machines agricoles, etc. Selon le pédagogue français, l'histoire des choses offre de plus un énorme avantage :

« La seule histoire que les enfants soient capables de comprendre et à laquelle ils soient capables de s'intéresser, c'est l'histoire des choses, et c'est la seule qui échappe à toutes les critiques que nous venons de faire. Les choses, en effet, sont internationales, et établissent des liens entre les différents peuples. Les inventions scientifiques se communiquent de pays à pays et les perfectionnements techniques suivent des lignes croisées qui traversent le monde entier : telle invention anglaise est perfectionnée en Allemagne, modifiée en France, reprise en Suisse, et ainsi de suite. Une histoire des choses est nécessairement internationale, et par cela seul, elle enseigne la solidarité comme l'histoire politique enseigne le nationalisme. »⁴

Roger Cousinet est aussi un fervent partisan de l'école active. Une nouvelle conception de l'histoire nécessite à ses yeux une méthode nouvelle basée sur l'activité de l'élève :

¹ REVERDIN (Henri), *L'esprit international et l'enseignement de l'histoire...*, op.cit., p.6-7.

² Instituteur avant la guerre, il est mobilisé et blessé au combat. Devenu inspecteur en 1920, fervent défenseur de l'école active, il instaure celle-ci dans sa région. Il réalise l'essentiel de sa production littéraire après la Deuxième Guerre mondiale, alors qu'il enseigne la pédagogie à la Sorbonne. Auteur notamment après-guerre d'un ouvrage important dans le domaine de la méthodologie de l'enseignement de l'histoire *L'enseignement de l'histoire et l'éducation nouvelle*.- Paris, Presses d'Ile de France, 1950.

³ *Idem*, p.103-104.

⁴ *Idem*, p.104-105.

« L'enseignement doit céder la place au travail. (...) Le maître n'enseigne plus à des élèves qui reproduiront, s'ils le peuvent, son enseignement, il prépare les matériaux du travail, et il aide les travailleurs quand ils ont besoin de lui. »¹

Les conférenciers du *IIIe Congrès international d'éducation morale* soulèvent également la question d'une rénovation du matériel scolaire. Le professeur Kalidas Nag, de Calcutta propose de constituer, si possible, un comité central pour la publication en divers pays de manuels « modelés », rédigés par des personnalités d'une compétence reconnue, s'inspirant du point de vue international. Le Dr. Siegfried Kawerau de Berlin émet l'idée quant à lui « de procéder sans délai à la mise en œuvre d'un ouvrage d'histoire susceptible d'être introduit dans la division supérieure de tous les établissements d'instruction supérieure, ainsi que dans les universités populaires et les séminaires d'universités de tous les pays civilisés (...) »²

Dans l'optique de cette nouvelle conception de l'histoire, les événements historiques prennent une tournure différente. L'histoire de la guerre 14 – 18 ne doit plus se réduire à un exposer de batailles ; au contraire, il faut avant tout tirer une leçon du conflit. La philosophie de la guerre que prône le mouvement internationaliste n'est plus conçue comme une « lutte du Droit contre la Force Brutale » mais comme une période de gestation difficile vers la naissance d'une paix universelle :

« (...) si vous évoquez l'horrible tourmente qui terrifia le monde, rappelez combien de soldats sont morts, pour que meure la guerre... dites tous les essais d'entr'aide, de travail en commun, tout l'émouvant effort vers une humanité plus solidaire. »³

Suite à tous ces débats, le texte de résolution suivant, présenté par le Professeur Orestano – généralement cité comme étant « **Le Vœu de Genève** » – est finalement adopté à la dernière séance du Congrès :

« Faire connaître dans tous les pays adhérents au Congrès le Vœu de Genève au sujet de la réforme morale de l'enseignement de l'histoire, conçue dans un esprit international, c'est-à-dire de justice et de sympathie ; inciter les historiens les plus en vue de tous les pays à travailler dans le sens de ce Vœu et à préparer des textes, soit scolaires, soit populaires, soit visant à la culture générale et supérieure, qui s'inspire du Vœu susdit ; charger le Comité International Exécutif de nommer une Commission Internationale Permanente d'experts auprès du Bureau International d'Education Morale de la Haye. Cette Commission doit être chargée : de rédiger un plan commun (sans contrainte) aux travaux des historiens ; de juger les ouvrages historiques qui lui

¹ *Idem*, p.106.

² *La révision des manuels scolaires contenant des passages nuisibles...*, *op.cit.*, p.64.

³ REVERDIN (Henri), *L'esprit international et l'enseignement de l'histoire...*, *op.cit.*, p.8.

seront librement remis par leurs auteurs ou éditeurs ; de décerner des prix aux ouvrages les mieux réussis, ou d'en proposer le couronnement ; et de favoriser la traduction de tels ouvrages en d'autres langues, et leur diffusion dans le monde. »¹

Une commission de spécialistes est donc mise sur pied afin de poursuivre la réalisation du « Vœu de Genève », en liaison avec le *Bureau International d'Education Morale* de la Haye. Cette commission est composée de personnalités éminentes d'une douzaine de pays. Deux Belges sont membres de cette commission : le Docteur Ovide Decroly, théoricien de l'école active et M. Sluys, président belge de la Ligue de l'Enseignement. Cette commission ne sera jamais en mesure de travailler efficacement, faute d'organisation et de moyens. De plus, son utilité est en partie vidée de son sens suite à l'apparition ultérieure de commissions similaires s'occupant elles-aussi de la réforme des manuels et de l'enseignement de l'histoire, notamment dans le cadre de la S.D.N.²

Nous retiendrons toutefois que le comité exécutif permanent des congrès internationaux d'éducation morale a formulé, peu après ce III^e Congrès, des orientations précises à observer pour la rédaction de manuels d'histoire ; orientations qu'il est utile de reproduire ici car elles nous permettront de cerner dans notre analyse des manuels d'histoire de Belgique, les influences du mouvement pacifiste :

1. *Le développement de la civilisation doit être l'idée maîtresse de l'enseignement de l'histoire.*
2. *Les manuels, tableaux (charts), etc., d'histoire doivent traiter des points suivants en les considérant comme les principaux éléments de l'évolution :*
 - a) *L'étude de la nature et de la géographie économique ;*
 - b) *Les institutions politiques et légales, leur extension par voie d'imitation ; la politique constitutionnelle ; l'influence des usages sur la vie pratique. Les gouvernements unitaires et les gouvernements fédéraux. Le rôle des facteurs économiques dans la politique ;*
 - c) *Les institutions religieuses et ecclésiastiques. Les progrès de la tolérance. Les relations de l'Eglise et de l'Etat ;*
 - d) *L'industrie et le commerce ; les arts utiles ; les voyages et les explorations utiles au point de vue social ;*
 - e) *Les beaux arts, la poésie et la littérature de l'imagination, y compris les mythes et les légendes ; la musique et le théâtre ; l'architecture ; la peinture ; la sculpture ; le jardinage ; les arts décoratifs ; le textile ;*
 - f) *Les sciences naturelles, depuis les origines préhistoriques ;*
 - g) *L'ambiance sociale ; les coutumes, les usages, la vie domestique et ses instruments et ustensiles (Realien).*

¹ CLAPAREDE (Jean-Louis), *L'enseignement de l'histoire et l'esprit international...*, op.cit., p.10.

² Voir dans ce chapitre notre développement sur l'activité de la Société des Nations dans l'enseignement de l'histoire et la révision des manuels scolaires.

3. *Ces facteurs doivent être considérés en fonction de leur rôle dans tous les pays et dans tous les temps, témoignant ainsi de l'unité fondamentale de la psychologie humaine.*
4. *Les défauts, les plus évidents de la nature humaine (par exemple, l'envie, la méchanceté, l'ignorance) qui donnent naissance à des institutions et à des usages déplorables, doivent être reconnus comme des obstacles que la civilisation cherche à éliminer. Parmi ces institutions peuvent être comptées les lois et coutumes établies jadis et qui, aujourd'hui, tombent peu à peu en désuétude telles que l'esclavage, ou des codes prévoyant le châtiment cruel et vindicatif d'actes dus à une infériorité morale ou commis par inadvertance. Nous devrions chercher à comprendre et à inculquer à autrui que la véritable civilisation est avancée surtout, non point par des répressions violentes, mais par la tolérance, la patience, l'endurance, le courage, la sympathie, la facilité d'adaptation et la bonne volonté, mises au service des intérêts supérieurs de l'humanité.*
5. *Les qualités héroïques qui trouvent leur expression dans la guerre doivent être prisées, tandis que les guerres d'agression et d'ambition seront condamnées. Il faut que les qualités héroïques soient dirigées vers un autre but, la conquête de la nature et la lutte contre les fléaux sociaux.¹*

Avec l'enquête organisée par la Dotation Carnegie, le *IIIe Congrès international d'éducation morale* est un des « noyaux primitifs » de réflexion du mouvement pacifiste au niveau de l'enseignement de l'histoire. Dorénavant, les congrès et autres enquêtes sur ce sujet vont se multiplier à un rythme effréné. Tous feront cependant référence aux grands thèmes énoncés par l'enquête de la Dotation Carnegie et le Congrès international d'éducation morale.

En 1925 le *Bureau International d'Education Morale* se transforme en *Bureau International d'Education*. En 1928, le *Bureau International d'Education* institue des cours d'été à l'intention des membres du corps enseignant. Une large place y est faite aux suggestions et expériences concernant la meilleure manière d'utiliser les leçons d'histoire pour le développement de l'esprit international.² Le *IVe Congrès international d'éducation morale* a lieu à Rome en septembre 1926, quatre ans après celui de Genève. L'histoire et son enseignement n'y font l'objet d'aucune des deux grandes questions mises à l'ordre du jour. Cependant, la présence de Michel Lhéritier, représentant du *Comité International des Sciences Historiques* qui venait d'être créé, suscite un débat. Un professeur du lycée Condorcet, M. Léon Cahen, avait envoyé au Congrès un mémoire sur l'histoire et l'éducation morale ; ce mémoire prenait parti contre la tendance de certains éducateurs qui veulent faire

¹ *Idem*, p.11-13. Dans une brochure publiée en 1927, intitulée : « Comment présenter l'histoire à la jeunesse ? » M. Gould, cheville ouvrière du Comité exécutif permanent, a repris ce plan (un peu modifié) en y joignant quelques autres principes nouveaux. Il pourrait pense-t-il servir de base à une entente internationale entre les auteurs de manuels qui, dès lors, s'inspireraient tous de préoccupations communes en rédigeant des livres d'histoire pour leur propre pays.

² *Idem*, p.13-14.

de l'histoire une « servante de l'éducation », un instrument pour « donner aux générations qui montent l'esprit que l'on souhaite ». Suite à la lecture de ce mémoire, Michel Lhéritier répond en soutenant qu'il est possible de rendre compatible l'histoire scientifique avec les buts que se propose l'éducateur. Il profite de sa présence pour souligner la nécessaire coopération qui doit exister entre les différentes organisations intéressées à l'enseignement de l'histoire, trop nombreuses pour faire du bon travail. La Société des Nations a, selon lui, un rôle important à jouer via la *Commission Internationale de Coopération Intellectuelle* et son organe exécutif, l'*Institut International de Coopération Intellectuelle*.¹

Le *Ve Congrès international d'éducation morale*, réuni à Paris en septembre 1930, traite de l'utilisation de l'histoire en vue de l'éducation morale. Le *Comité International des Sciences Historiques*, créé en 1926, envoie à nouveau un délégué à ce Congrès. En effet, l'histoire est devenue un tel sujet de polémique à l'échelle internationale que le Comité se fixe notamment pour mission de représenter du mieux qu'il peut les historiens scientifiques dans ces réunions internationales à vocation essentiellement politique.² Les congressistes n'ont pas oublié l'intervention, lors de la précédente conférence, de Michel Lhéritier, secrétaire général du *Comité International des Sciences Historiques*. En 1926, il s'était montré favorable à une coopération entre le monde fermé de la science historique et celui de l'éducation. Cependant, au Congrès de 1930, M. Glotz, Président de la *Commission pour l'enseignement de l'histoire* créée entre-temps par le *Comité International des Sciences Historiques*, vient préciser la pensée de Michel Lhéritier en déclarant que c'est surtout **la recherche de la vérité** qui constitue la base essentielle de l'enseignement en même temps que celle de la science historique. Vouloir asservir l'histoire à des principes nationalistes est condamnable ; vouloir l'inféoder à des considérations internationalistes est donc tout aussi proscrit !³ Dans l'esprit de M. Glotz, il ne s'agit nullement de condamner les initiatives pacifistes dans l'enseignement. Au contraire, les favoriser est une bonne chose. Toutefois, il faut prendre garde de travestir l'histoire en l'orientant. Expliquer les faits rationnellement, rechercher la vérité sans parti pris sont, selon lui, les plus efficaces façons de parvenir à une plus grande compréhension entre les peuples sans aller à l'encontre du principe sacré d'objectivité comme le précise d'ailleurs un autre congressiste :

« *La connaissance du passé ne sera éducative que si elle est impartiale et exacte, non seulement dans ses détails, mais dans ses proportions. Elle peut devenir alors, loin de*

¹ *La révision des manuels scolaires contenant des passages nuisibles...*, *op.cit.*, p.67-68.

² *Bulletin of the International Committee of Historical Sciences*, n° 1, octobre 1926, p.V-VIII.

³ *La révision des manuels scolaires contenant des passages nuisibles...*, *op.cit.*, p.70.

les perpétuer ou de les attiser, le plus efficace correctif à nos petites rancunes de peuple à peuple, à nos vaines rivalités ou à nos naïves prétentions à une prééminence définitive. »¹

Cette intervention du *Comité International des Sciences Historiques*, au sein des travaux du mouvement pacifiste, a le mérite de soulever le paradoxe de l'« utilisation de l'enseignement de l'histoire ». Conformément à la tradition universitaire, l'histoire ne doit pas « servir à quelque-chose ». Plusieurs fois par la suite, il faudra rappeler à certains pédagogues plus entreprenants que d'autres cet impératif. Cependant ce conseil relevant du simple bon sens est susceptible d'être aisément contourné. L'enseignant pacifiste peut très bien décider d'exposer à ses élèves une « histoire des choses », évitant ainsi d'avoir à se prononcer sur les origines des conflits.

Au cours du *Ve Congrès international d'éducation morale* M. Jean-Louis Claparède² propose également des critères d'analyse en vue d'un examen plus poussé des manuels scolaires :

« Afin d'écartier les entraves d'ordre psychologique au rapprochement entre les nations et à l'affermissement des relations internationales, il faudrait que dans tous les pays les manuels d'histoire satisfassent aux postulats suivants :

1. *Objectivité (...).*
2. *Impartialité :* a) *Aucun jugement qui se rapporte à une question controversée (...) (en l'absence d'un principe juridique reconnu relatif à la matière) ne doit être donné comme définitif. b) Pas de jugement impliquant une « double morale ». Par exemple attitudes ou procédés réprouvés quand ils sont le fait d'étrangers, mais admis sans critiques quand ils sont le fait de notre propre nation.*
3. *Exclusion de la malveillance :* *Ne renfermer aucune incitation, soit directe, soit indirecte à des sentiments de mépris, de haine ou de vengeance à l'égard d'une nation étrangère. Une incitation directe réside dans une expression d'hostilité ouverte ou un jugement déshonorant purement subjectif, ou dans un jugement justifié dans un cas particulier, mais étendu par une généralisation gratuite à tout un peuple ou une race ; une incitation indirecte réside généralement dans une répétition de faits d'un certain ordre, calculée pour produire une impression défavorable relative à un autre Etat ou aux relations avec cet Etat. (Interdiction formelle donc d'écrire dans un manuel une phrase du type : « Les soldats allemands font partie de la race germanique. Les peuples germaniques sont connus dans l'histoire pour leurs pratiques barbares en temps de guerre. »)*
4. *Notions sur la guerre :* *Toute la vérité doit être dite sur la guerre en général : son incompatibilité avec l'idée de droit, son caractère barbare et destructeur, ses conséquences douteuses au point de vue de la solidité même du régime de paix que sa fin victorieuse est censée instaurer.*

¹ *Idem*, p.69-70.

² Secrétaire du *Bureau International d'Education* et auteur de *L'enseignement de l'Histoire et l'Esprit International*.

5. *Les progrès des relations internationales (...).*
6. *Attachement à l'ordre juridique international : a) Ne renfermer aucune incitation à la guerre (...). b) Ne pas menacer la confiance, base de l'ordre international, en entretenant l'idée que l'indépendance, l'intégrité ou l'honneur d'une nation (adhérente à la Société des Nations, au Pacte de Paris ou liée avec ses voisins par des traités d'arbitrage), dépendent uniquement ou même en première ligne de l'importance de son armée ou de ses moyens coercitifs. (Les louanges adressées par certains manuels d'histoire de Belgique à partir de 1936-37 au principe de « neutralité armée » de notre pays dérogent à cette règle.)*
7. *Notions sur le droit international (...).*
8. *Exclusion du chauvinisme (...).*¹

Il est difficile de mesurer clairement l'impact qu'ont eu en Belgique les congrès internationaux d'éducation morale. Somme toute assez faible au niveau de l'impact direct. Nous notons toutefois la présence de deux Belges au sein de la Commission instituée par le *IIIe Congrès international d'éducation morale* : Ovide Decroly et M. A. Sluys². Ovide Decroly fait partie de la mouvance de l'école active dont les idées pédagogiques feront progressivement leur chemin en Belgique, à la faveur notamment du Plan d'études de 1936. Nous retrouvons effectivement dans le nouveau programme des écoles primaires belges, des orientations similaires à celles du mouvement pacifiste : le remplacement de l'histoire par l'« étude du milieu » au deuxième degré, rappelle l'« histoire des choses » prônée au *IIIe Congrès d'éducation morale* par le pédagogue français Roger Cousinet. L'intégration dans le cours d'histoire du quatrième degré des « grands faits de civilisation » ne répond-il pas aussi au « Vœu de Genève » ? Dire qu'il y a eu relation de cause à effet entre les congrès et l'élaboration de nos programmes serait sans doute exagéré. Parlons toutefois sans ambages d'un impact indirect du climat éducatif international sur l'enseignement de notre pays. A partir de 1932, la Belgique fait d'ailleurs partie des membres du *Bureau International d'Education*, autre élément qui a dû pencher dans la balance en faveur d'une pédagogie renouvelée.³

Comme nous le verrons plus loin, les résultats restent toutefois très maigres. Tout le monde n'applaudit pas aux initiatives pacifistes, loin s'en faut. En France, vingt-cinq ans après son intervention au *IIIe Congrès international d'éducation morale*, Roger Cousinet constate avec satisfaction l'évolution des mentalités mais rappelle qu'à l'époque du Congrès,

¹ *Idem*, p.71-72.

² Président de La Ligue de l'Enseignement.

³ *Bulletin du Bureau International d'Education*, Genève, juillet 1932, n° 24, VIe année, n° 3, page de garde.

ses idées étaient loin de faire l'unanimité. Il aura fallu l'expérience de la Deuxième Guerre mondiale pour que les choses changent vraiment :

« L'origine de ce livre est dans une communication que j'ai faite en 1922, sur l'histoire des choses, à Genève, au IIIe Congrès international d'éducation morale, et à des leçons publiées antérieurement, de 1920 à 1922, dans le journal pédagogique, « l'Ecole et la vie ». J'y indiquais déjà, dans ses grandes lignes, la méthode que j'expose ici. Je dois dire que les idées que je présentai alors rencontrèrent une certaine opposition de la part des professeurs d'histoire. Ils y sont aujourd'hui certainement moins hostiles. Le temps a passé, il a « fait son œuvre ». »¹

c) L'Alliance universelle pour l'amitié par les Eglises et la Conférence universelle du Christianisme pratique : les principes de Berne.

Lors de la réunion de la *Conférence internationale de l'alliance universelle pour l'amitié internationale par les Eglises*, à Copenhague, en 1922, les conférenciers prennent conscience de la problématique des manuels scolaires. C'est pourquoi ils décident de créer une commission pour mettre à l'étude la question des livres scolaires qui fomentent l'hostilité entre les nations, ainsi que les mesures à prendre pour agir sur les écoles en vue de la propagation de l'amitié internationale. A la *Conférence universelle du Christianisme pratique* à Stockholm, en août 1925, toutes les Eglises chrétiennes, à l'exception de l'Eglise catholique, sont représentées. La commission créée trois ans plus tôt y présente les résultats d'une enquête personnelle sur les manuels scolaires, menée dans les pays scandinaves et dans une dizaine d'autres Etats. Elle y recommande que les manuels scolaires portent d'une façon beaucoup plus sérieuse sur l'histoire et la civilisation des autres pays. En outre, le rapport de la commission propose que les questions litigieuses concernant les manuels d'histoire soient traitées désormais par des rapports amicaux entre les maîtres de tous les pays. C'est en s'inspirant directement de ce rapport que la *sous-commission pour l'enseignement de l'histoire et les manuels scolaires de la Conférence universelle du Christianisme pratique* vote les dispositions suivantes :

1. *Que la Conférence universelle du christianisme pratique recommande dans les différentes phases de l'enseignement scolaire un enseignement de l'histoire qui s'occuperait du développement national, de l'évolution de la civilisation et de la vie spirituelle parallèlement avec l'évolution politique, qui jugerait des conflits politiques avec la plus grande impartialité d'après les investigations de la critique, qui s'abstiendrait des généralisations inconsidérées et dédaigneuses sur le caractère des peuples compétiteurs ou ennemis et qui, au contraire, reconnaîtrait leur part dans les victoires de la civilisation et du progrès spirituel.*

¹ COUSINET (Roger), *L'enseignement de l'histoire et l'éducation nouvelle.*- Paris, Presses d'Ile de France, 1950, p.9.

2. *Que la Conférence adhère sans réserve à la lutte contre un chauvinisme borné et haineux dans les écoles, lutte soutenue par différentes organisations pour la paix et l'entente amicale entre les peuples.*
3. *Que l'Alliance universelle pour l'Amitié internationale par les Eglises ainsi que le Centre européen de la Dotation Carnegie pour la paix internationale ayant pris l'initiative d'un examen général des livres d'histoire et de la géographie après la guerre, il serait désirable que le travail commun de ces deux institutions et d'autres organisations ayant un but analogue se continuât dans le même esprit d'impartialité.*
4. *Que la Conférence dans ce but, établisse une commission qui, grâce à des collaborateurs librement choisis dans les différents pays, observerait le développement de la littérature pédagogique, communiquerait ses remarques aux professeurs d'histoire et les réunirait dans une enquête qui pourrait être renouvelée de temps en temps. La Conférence prierait l'Alliance universelle pour l'Amitié internationale par les Eglises de faire désigner par ses comités nationaux les membres de cette commission, et pour commencer le travail, la Commission d'Education de l'Alliance agirait en qualité de commission intérimaire, prenant la commission suédoise comme comité de travail.*
5. *Que dans le cas où un organe international serait constitué pour l'entente amicale entre les peuples, la Conférence recommande que cette organisation se charge de l'examen des livres d'histoire.*
6. *Que la Conférence recommande une collaboration toujours croissante entre les professeurs d'histoire des divers pays civilisés.¹*

Suite à la conférence de Stockholm, un comité mixte de la *Conférence universelle du Christianisme pratique* et de *l'Alliance universelle pour l'amitié internationale par les Eglises* est constitué. Ce comité de continuation de la *Conférence du Christianisme pratique* possède dans ses attributions la question des manuels d'histoire. Lors de sa première session, les 23 et 24 août 1926, à Berne, il se donne un programme de travail dont la première partie formule ce qu'il sera désormais convenu d'appeler « **Les principes de Berne** » :

- I. *On recherchera les meilleures manières de réaliser les desiderata suivants :*
 - 1) *Etablir une procédure uniforme à employer à l'égard des manifestations évidentes d'une propagande nationaliste dans les manuels scolaires.*
 - 2) *Bannir toute affirmation portant sur une nation étrangère dont la fausseté a pu être établie. En outre, le fait d'omettre des faits importants, même s'ils peuvent porter ombrage à notre peuple doit être considéré comme une infraction à la vérité.*
 - 3) *S'opposer à la double morale selon laquelle quelque chose qui, chez un autre peuple, serait qualifié de barbarie pourrait être dans le nôtre une marque de civilisation. Reconnaître les mérites des autres nations.*
 - 4) *Mettre un terme aux généralisations indues, surtout quand elles expriment une critique ou un blâme adressés à toute une race ou à tout un peuple.*
 - 5) *Conservier la prudence nécessaire en traitant la guerre mondiale, et surtout ses responsabilités.*

¹ *La révision des manuels scolaires contenant des passages nuisibles à la compréhension mutuelle des peuples.-* Société des Nations, Institut International de Coopération Intellectuelle, Paris, 1932, p.115-122. Voir aussi CLAPAREDE (Jean-Louis), *L'enseignement de l'histoire et l'esprit international.-* Paris, Bureau français d'éducation, 1929, p.26-31.

- 6) *Traiter d'une façon positive le problème de la Société des Nations.*
- II. *On s'assurera la coopération d'associations de membres de l'enseignement, en particulier de professeurs d'histoire et des auteurs de manuels.*
- III. *On encouragera l'étude de l'histoire des autres pays dans un esprit de bienveillance, en particulier en ce qui concerne leurs aspects culturels et religieux et leur évolution politique.*
- IV. *On recherchera les meilleurs moyens d'éviter que l'enseignement de l'histoire ne soit abusivement mis au service d'une propagande.*
- V. *On encouragera la publication des résultats des recherches faites, dans des périodiques et dans les publications spéciales des organisations d'historiens.*¹

Les résolutions prises à Berne ont eu une grande répercussion. La conférence *La Paix par l'Ecole* organisée à Prague en avril 1927 par le *Bureau International d'Education*, s'y est référée au cours de ses délibérations ; la conférence des professeurs d'histoire allemands en a repris le texte à Breslau en 1927 ; l'association des instituteurs allemands les cite également. Et l'on retrouve ces résolutions fréquemment mentionnées ailleurs encore.² Ainsi F. Van Kalken³, dans un rapport destiné à répondre à une enquête menée par le *Comité international des Sciences Historiques (Commission pour l'enseignement de l'histoire)* en vue de donner le point de vue du monde historique belge à la *Conférence pour l'enseignement de l'histoire* de la Haye en 1932, cite également les principes de Berne comme étant conformes aux idées du Bureau du *Comité National Belge des Sciences historiques*.

d) Le Comité International des Sciences Historiques.

Au début du XXe siècle, les historiens ont éprouvé le besoin de se réunir dans de grands congrès internationaux. Le premier, assez restreint, s'est tenu à Paris en 1900. Ensuite sont venus les congrès plus largement organisés, de Rome (1903), de Berlin (1908), de Londres (1913) et enfin de Bruxelles (1923).⁴ Le Congrès de Bruxelles constitue le point de départ pour la création de l'organisation internationale. A l'intérieur du Bureau du Congrès, présidé par Henri Pirenne, se développent de plus en plus le besoin et le désir de créer « une organisation non seulement plus large, englobant tous les historiens du monde, mais en même temps plus forte, plus puissante, concentrée autour d'un Comité qui pourrait être un

¹ *Ibidem.*

² *La révision des manuels scolaires contenant des passages nuisibles...*, *op.cit.*, p.122.

³ Professeur à l'Université libre de Bruxelles. Il est à la fois membre du Bureau de la *Conférence pour l'enseignement de l'histoire*, membre de la *Commission pour l'enseignement du Comité International des Sciences Historiques* en tant que représentant du *Comité National Belge des Sciences Historiques*.

⁴ *The International Congress of Historical Sciences, held at Brussels* (8 au 15 avril 1923). Reprinted from *The American Historical Review*, Vol. XXVIII, n° 4, July, 1923

instrument commun, mis au service des historiens et de leur science. »¹ En très peu de temps cette conception d'internationalisme scientifique et pratique l'emporte. Si les principes qui guident la création du mouvement sont teintés d'internationalisme, les conférenciers critiquent moins, justement à cause de leur métier d'historien, la conception d'une histoire « nationalement centrée ». En effet, « moins que quiconque sans doute, les historiens ne peuvent vivre sans des idées nettement nationales. »² Toutefois, cette limitation du champ historique admise, les participants au Congrès de Bruxelles se prononcent nettement pour la collaboration des historiens entre eux dans un objectif de pacification des esprits :

« Mais il est vrai que tout en faisant œuvre explicative d'interprète pour sa propre nation l'historien aide à faire comprendre l'esprit de son pays par tout le reste du monde. Et sans vouloir accepter à la lettre le principe d'après lequel tout comprendre c'est tout pardonner – car il est des choses qu'en conscience on ne doit pas pardonner – il reste quand même le fait qu'en éclaircissant les motifs et les idées qui inspirent les nations, les historiens font du moins disparaître les amertumes superflues et les haines excessives. Ils ne savent que trop que tous ces conflits se sont répétés dans le passé des peuples, et ils sont là pour montrer qu'il y a toujours un chemin à la coopération intellectuelle au-dessus des intérêts et de tous les sentiments opposés, parce que leur étude et leur œuvre à eux historiens est de comprendre et de faire comprendre. »³

C'est dans cet esprit que le Bureau du Congrès de Bruxelles s'est constitué en Comité provisoire dès 1924, pour étudier la future organisation d'une association étayée sur des bases plus larges. Notre historien Henri Pirenne est nommé Président du Comité provisoire. *Le Comité International des Sciences Historiques* voit le jour deux ans plus tard, au cours d'une réunion à Genève en mai 1926. Celui-ci se présente comme « l'organisation permanente d'une représentation des historiens du monde ».⁴ Le Président du Comité est H. Koth de l'université d'Oslo. Les représentants belges sont H. Pirenne et G. Des Marez remplacés en 1931 par R.P. Delhaye et M. Van Der Linden⁵. *Le Comité International des Sciences Historiques* se divise en une quinzaine de sous-comités. Il se réunit en **Assemblée** lors de sessions annuelles au cours desquelles les sous-comités ont l'occasion de se regrouper pour un travail « par section » (Assemblée de Göttingen en 1927, de Venise en 1929, de Londres en 1930, de Budapest en 1931, de La Haye en 1932...). Tous les cinq ans, le *Comité International des Sciences Historiques* se charge d'organiser un Congrès international de plus

¹ *Bulletin of the International Committee of Historical Sciences*, n° 1, octobre 1926, p.V-VI.

² *Ibidem*.

³ *Idem*, p.VI-VII.

⁴ *Idem*, p.VIII. Nous fournissons en annexe n° 14, la photo des membres du *Comité International des Sciences Historiques* lors de sa constitution le 14 mai 1926.

⁵ Professeur d'histoire à l'Université de Liège.

large audience comme par le passé (Ve Congrès international à Bruxelles en 1923, VIe à Oslo en 1928, VIIe à Varsovie en 1933, VIIIe à Zurich en 1938).

Quelques mois à peine après la création du Comité, un rapport de M. Lhéritier¹, le secrétaire général, propose la mise sur pied d'un « sous-comité » (ou commission) chargé de l'enseignement de l'histoire.² La question revient l'année suivante à l'Assemblée de Göttingen où le rôle de cette Commission est précisé. L'accent est mis sur la différence qui existe entre les buts de l'historien et ceux de l'éducateur et le secrétaire général du Comité insiste sur la nécessité pour l'historien de donner son avis dans le débat très animé concernant l'enseignement de l'histoire :

« Il se peut que, comme M. Théodore Reinach le faisait remarquer au Congrès d'Education morale qui s'est tenu à Rome au mois de septembre dernier, notre point de vue d'historiens ne soit pas, en ce qui concerne l'enseignement de l'histoire, exactement celui des éducateurs. Nous n'aspérons qu'à la vérité scientifique, les éducateurs peuvent être préoccupés de soumettre l'histoire à leur idéal de morale et de paix. Quel qu'il soit, dans cette question de l'enseignement de l'histoire, qui est passionnément discutée, nous avons le droit et le devoir, je crois, de faire connaître notre point de vue.(...) C'est parce que nous ne croyons pas à la possibilité actuelle de rédiger un manuel uniforme pour tous les pays, et d'autre part c'est parce que nous voudrions qu'on enseignât pas dans un pays le contraire de ce qui est enseigné dans le pays voisin, en ce qui concerne la science pure, c'est pour cette double raison que nous nous sommes permis de vous proposer la création d'une Commission spéciale pour l'enseignement de l'histoire. »³

Cette Commission serait chargée de faire connaître aux historiens les initiatives prises par les éducateurs. Tout en se gardant d'exercer un droit de regard sur les ouvrages, elle fournirait aux auteurs de manuels, voire aux auteurs d'études scientifiques le moyen de consulter, s'ils en expriment le désir, les historiens d'autres pays et de leur communiquer leur volume achevé ou leur volume en manuscrit. Elle procéderait à des enquêtes ou à des études comparées, pour les programmes d'enseignement de l'histoire, les méthodes et les manuels. Elle pourrait aussi préparer des recueils de lectures historiques et un bulletin destiné à vulgariser les résultats des dernières recherches historiques. Le tout dans un esprit d'impartialité absolu et « en prenant bien garde de ne léser les susceptibilités d'aucun historien, ni à plus forte raison les sentiments profonds d'aucun peuple. »⁴

¹ Professeur à l'Université de Dijon et à l'École des Hautes Etudes internationales et sociales de Paris. Secrétaire du Comité International des Sciences historiques.

² *Bulletin of the International Committee of Historical Sciences*, n° 2, juin 1927, p.187.

³ *Bulletin of the International Committee of Historical Sciences*, n° 3, décembre 1927, p.346-347.

⁴ *La révision des manuels scolaires contenant des passages nuisibles...*, *op.cit.*, p.82.

La Commission est finalement constituée en 1928, au Congrès d'Oslo. Parmi les membres de la Commission, nous retrouvons M. Van Kalken, professeur à l'Université libre de Bruxelles.¹ Dans ce même Congrès, la XIVe section traite de l'enseignement de l'histoire.² Les discussions sur ce sujet révèlent des tendances diverses et le débat est mouvementé. Pour l'historien italien Luigi Credaro, l'enseignement de l'histoire ne s'aurait s'empêcher de s'appuyer sur le sentiment national qui apparaît aujourd'hui comme le principal animateur de la vie des peuples. Pour Michel Lhéritier, il n'existe pas d'opposition fondamentale entre les éducateurs et les historiens, en ce sens que l'histoire scientifique tend elle aussi au rapprochement des peuples, et que, par la science d'organisation, dont elle est la base, elle aide à la consolidation de la paix. Par contre M. Carlgren³ insiste sur le danger que représenterait un enseignement pacifiste de parti pris, à cause des réactions contraires qu'il serait susceptible de provoquer. M. Cauer⁴ estime qu'aucune nation ne peut se laisser imposer par l'étranger un choix à faire entre ses traditions historiques et il exprime le vœu que chaque nation sélectionne ses propres traditions historiques allant dans le sens d'une bonne entente avec ses voisins. M. Eisenmann (Paris) rappelle que l'histoire ne doit exprimer aucune tendance et se borner à chercher et à dire la vérité. M. A. Reimann⁵ (Berlin) réplique que la vérité reste subjective. M. Reimann attaque aussi les pacifistes qu'il qualifie d'utopistes, « parce qu'ils ne font pas état d'idées qui sont au moins aussi fortes que celles de la paix, par exemple celle de l'honneur national. »⁶

La Commission se réunit pour la première fois en mai 1929, à Venise. Au cours de cette réunion, elle lance deux projets d'envergure : une enquête sur l'enseignement de l'histoire dans les écoles primaires et une autre sur l'enseignement de l'histoire dans les écoles secondaires. Un rapport général serait établi par la suite en fonction des rapports envoyés par les différents pays.⁷ Le but principal de l'enquête est de faire connaître comment, dans les différents pays, l'enseignement de l'histoire est donné en distinguant d'une part la législation, les programmes et les règlements d'application et d'autre part l'application elle-même, c'est-à-dire la mise en pratique, la méthode et l'esprit de l'enseignement. En vue du développement ultérieur du programme de la Commission, l'enquête s'applique également à

¹ *Bulletin of the International Committee of Historical Sciences*, n° 8, janvier 1930, p.365.

² *Bulletin of the International Committee of Historical Sciences*, n° 6, mai 1929, p.141-150.

³ Wilhelm Carlgren, professeur à l'Université de Stockholm.

⁴ Professeur à l'Université de Berlin.

⁵ Président de la Société allemande des professeurs d'histoire.

⁶ *La révision des manuels scolaires contenant des passages nuisibles...*, *op.cit.*, p.84-85.

⁷ *Idem*, p.87.

l'enseignement supérieur et aux manuels rédigés en application des programmes. L'enquête tend à faire connaître d'une façon générale quel est dans les différents pays l'état de la question de l'enseignement de l'histoire (intérêt qu'on y prend, théories en présence, vœux formulés, décisions prises, progrès de la question). En ce qui concerne les manuels, l'enquête pourra aboutir à une étude comparée et scientifique, qui tendra à montrer comment dans chaque pays sont situés, présentés et interprétés les événements historiques appartenant à l'histoire générale. Enfin, en vue de la préparation éventuelle d'un choix de lectures historiques, l'enquête pourrait faire connaître quels textes d'histoire scientifique les historiens de chaque pays auraient à recommander, pour leur propre pays, avec les illustrations qui pourraient y être jointes.¹

Le *Bulletin du Comité International des Sciences Historiques* publie, dans son numéro 13 d'octobre 1931, le rapport envoyé par la Belgique pour l'enseignement primaire. Le rapport a été réalisé par L. Slock, inspecteur des écoles normales. Celui-ci retrace d'abord l'organisation de l'enseignement primaire et explique le système des quatre degrés d'enseignement. Il précise ensuite que l'histoire nationale est enseignée aux trois premiers degrés et que l'histoire de la civilisation universelle n'apparaît qu'à partir du quatrième degré. Le plus intéressant réside dans l'explication que donne l'inspecteur Slock au sujet des objectifs de l'enseignement à l'école primaire. L'inspecteur sait pertinemment que dans le cadre de cette enquête, on applaudira aux initiatives faites en faveur d'un enseignement de l'histoire à connotation pacifiste. C'est pourquoi, tout en ne dissimulant pas le caractère national bien marqué de l'enseignement de l'histoire en Belgique, il affirme que celui-ci est aussi tourné vers les grands faits de civilisation et est exempt d'un esprit chauvin ou belliqueux :

« (...) L'enseignement de l'histoire présente un caractère national bien marqué. (...) Il est vrai que le cadre s'élargit au quatrième degré par l'introduction de l'étude de quelques « faits sociaux et civilisateurs », empruntés à l'histoire générale. Mais ces questions sont traitées moins pour elles-mêmes que dans le but de servir d'arrière-plan aux faits de la vie nationale, afin d'éclairer ces faits d'une lumière plus intense. Et en même temps le jeune Belge aura pu saisir sur le vif la puissance des liens qui unissent la vie de sa patrie à celles des nations voisines, et comprendre le prix qu'offre pour lui un sentiment national profond associé à la volonté d'entretenir avec les autres puissances des relations d'estime et d'amitié. »²

¹ *Bulletin of the International Committee of Historical Sciences*, n° 9, juin 1930, p.667.

² SLOCK (L.), Inspecteur des Ecoles normales, *L'enseignement de l'histoire dans les écoles primaires belges*, (rapport envoyé au Comité International des Sciences Historiques suite à une enquête internationale sur l'enseignement de l'histoire dans les écoles primaires.), dans *Bulletin of the International Committee of Historical Sciences*, n° 13, octobre 1931, p.358.

L. Slock démontre d'ailleurs que le désir de paix est intrinsèquement lié au peuple belge de par son histoire et sa géographie ; enseigner l'histoire nationale de la Belgique aux trois premiers degrés de l'école primaire, c'est déjà selon lui œuvrer pour la paix :

« D'ailleurs, l'histoire de son pays, telle qu'elle s'est présentée à lui dans les classes précédentes, ne lui a-t-elle pas montré à suffisance que c'est grâce à ce sentiment national que, dans les situations les plus critiques, ses ancêtres ont réussi à surmonter les pires dangers ? Que d'autre part, la situation géographique de la Belgique force le peuple belge à désirer la paix, à tout faire en faveur de la paix, tout, sauf à renoncer à son honneur et son indépendance. Et c'est à quoi se borne en fin de compte, le but de l'enseignement de l'histoire dans les écoles primaires belges : montrer, en dehors de tout chauvinisme et de tout esprit belliqueux, que la Belgique est historiquement ce qu'elle est, grâce précisément à l'amour obstiné d'indépendance des Belges, grâce aussi aux sacrifices qu'au besoin il ont la force de s'imposer, et au travail acharné auquel ils se soumettent dans la paix ; implanter enfin au cœur des générations montantes le désir de continuer cette tradition. »¹

Il paraît évident dans ce rapport que l'enseignement belge est peu orienté vers l'histoire universelle. Tout l'art de M. Slock étant de montrer que cela ne pose finalement pas de problèmes dans la mesure où l'enseignement de l'histoire nationale de Belgique est déjà, dans l'essence, porteur d'un message de paix.

Suite à l'envoi des quelques trente rapports nationaux, M. Capra² rédige un rapport général abordant les questions fondamentales qui se posent pour l'enseignement de l'histoire dans les écoles primaires de tous les pays. Le rapport général dresse un plan d'ensemble des grandes orientations prises pour l'enseignement de l'histoire à l'échelle mondiale. Aucun pays ne nie la nécessité de l'histoire car « l'histoire répond (...) à un besoin instinctif de l'humanité qui, en fait, a toujours cherché à connaître ses origines. »³ Nulle part non plus n'apparaît la thèse selon laquelle « l'histoire ne sert à rien ». Certains rapports s'intéressent à la fonction morale de l'histoire mais la majorité semble estimer que cette question n'entre pas dans les préoccupations du professeur d'histoire. Dans beaucoup de pays, histoire et éducation civique sont mêlées. M. Capra craint que ce mélange ne pose certains problèmes :

« Ne faut-il pas craindre que l'un des enseignements ne réagisse sur l'autre et que l'histoire ne se laisse aller à exalter une idée ou une croyance, à préconiser une politique, à défendre même un parti ? Craintes qui se sont surtout manifestées depuis la dernière guerre à propos des tendances chauvines et nationalistes relevées à tort ou

¹ *Idem*, p.358-359.

² Pierre Capra, inspecteur général de l'Instruction publique en France.

³ *Bulletin of the International Committee of Historical Sciences*, n° 13, octobre 1931, p.320.

à raison dans les livres de classes ou même dans les productions scientifiques (mais que d'ailleurs on avait déjà souvent relevées au cours du dernier siècle). »¹

M. Capra déclare que dans certains pays, on a résolu le problème en séparant nettement les deux disciplines. Il cite en exemple l'Espagne, la France et la Belgique. En effet, dans son rapport, M. Slock avait indiqué qu'en Belgique « le Législateur belge, soucieux de prévenir toute équivoque, a organisé l'enseignement moral et civique indépendamment de l'histoire. C'est à cet enseignement que se rattache l'étude du rôle de la Société des Nations ainsi que la diffusion directe de l'idée pacifiste. »² *De jure* les déclarations de l'inspecteur des écoles normales belges sont exactes ; *de facto*, nous sommes bien placés pour dire que la majorité des livres d'histoire belges encomrent leurs pages de considérations morales et civiques. Si M. Capra lisait les manuels d'histoire belges, son optimisme se tempérerait quelque peu.

L'absolu respect de la vérité historique, même jusqu'à l'intransigeance, est préconisé dans l'ensemble des rapports nationaux. M. Capra profite du traitement de cette question pour préciser les positions du *Comité International des Sciences Historiques* en la matière. Il doute que la vérité telle que l'entend le Comité, soit pratiquée dans tous les pays. :

« La vérité dans une leçon consiste donc, ou plutôt devrait consister, à exposer la question d'après l'état actuel des recherches historiques. D'où l'obligation 1°) pour le maître de se tenir au courant des résultats des recherches les plus récentes. – 2°) pour les auteurs de manuels de rejeter toute connaissance périmée. Les manuels en usage se conforment-ils tous à cette obligation ? On n'oserait l'affirmer ; (...) »³

Le rapport général de M. Capra aborde également le sujet épineux de l'histoire politique et de l'histoire des guerres. Certains rapports ont estimé que l'on devait bannir des livres de classe toute l'histoire des guerres, sinon même faire silence sur tout ce qui a constitué la vie politique des nations. On a émis cette suggestion que l'on pourrait, à l'école primaire, se borner à enseigner l'histoire du costume, celle de l'habitation ou des moyens de locomotion, ou plus scientifiquement de « l'évolution des techniques ». M. Capra estime que cette conception de l'histoire est erronée, naïve et dangereuse :

« Une histoire pacifiste serait tout aussi insincère que l'histoire « militariste » ou « belliciste » (...) qui chercherait à exalter l'orgueil national et à prêcher la haine du voisin. La guerre ne peut pas être toute la matière de l'histoire, mais elle est dans l'histoire, et en omettant de parler d'elle, on s'interdirait d'expliquer maints faits de

¹ *Idem*, p.321.

² SLOCK (L.), Inspecteur des Ecoles normales, *L'enseignement de l'histoire dans les écoles primaires belges...*, *op.cit.*, p.360.

³ *Bulletin of the International Committee of Historical Sciences*, n° 13, octobre 1931, p.323.

la vie économique ou de l'organisation sociale au cours du temps. Pense-t-on au surplus, que la guerre absente des livres d'histoire serait par là même bannie des conversations particulières ou des discussions de la place publique, qu'elle y serait présentée avec plus d'impartialité et de véracité que dans les leçons du maître ? L'histoire doit se montrer à nos enfants avec son véritable visage. »¹

Il réclame toutefois que la guerre soit réduite à ses justes limites :

« Non seulement on supprimera ces énumérations de faits de guerre, de batailles et de combats qui n'ont pas plus de valeur éducative pour l'écolier que le Dictionnaire des Communes ou une liste de paroisses ; mais plus spécialement on se bornera à mentionner les guerres qui ont réellement influé sur l'évolution historique des peuples (guerres d'affranchissement par exemple), celles, en un mot, sans lesquelles cette évolution ne s'expliquerait pas. (...) On accordera, au contraire, une place prépondérante à ce qu'on a appelé histoire de la Civilisation, au tableau de la vie politique et sociale, économique, intellectuelle et morale de l'humanité. »²

M. Capra tient encore à apporter des précisions concernant l'histoire militaire. Il estime qu'il est possible de faire la différence entre les guerres qu'un peuple a subies « pour défendre cette volonté de vivre menacée » et les guerres d'agression. De même il est permis de montrer que la guerre « impérialiste » de certains Etats les a conduits à leur perte. La référence à l'Allemagne est ici on ne peut plus claire ! Enfin M. Capra désire qu'à côté des « vertus guerrières » les enseignants n'oublient pas de parler aussi à leurs élèves des horreurs de la guerre :

« La guerre n'est pas qu'épopée ; elle est plus encore créatrice de dévastation, de ruines et de malheur, et ce second tableau du diptyque n'a été que trop souvent sacrifié au premier. »³

Remarque judicieuse tant il est vrai que dans les manuels d'histoire de Belgique, il est parfois difficile de savoir si la guerre 14 – 18 a été une tragédie pour notre pays ou quatre années extraordinaires durant lesquelles l'héroïsme de la population belge s'est manifesté dans toute sa quintessence.

M. Capra a également étudié la question du patriotisme et de l'esprit international dans l'enseignement de l'histoire. Les rapports nationaux déclarent à peu près tous que l'enfant devra apprendre d'abord l'histoire de son pays mais ils déclarent avec non moins d'insistance que l'enseignement de l'histoire ne doit pas aboutir à l'exaltation injuste de l'idée nationale, à la haine et au mépris des nations vaincues ; ils soulignent aussi l'interdépendance des nations.

¹ *Idem*, p.324.

² *Ibidem*.

³ *Idem*, p.324-325.

Les programmes d'histoire dans la quasi-unanimité des pays consacrent une ou plusieurs leçons à l'institution de Genève et tous insistent sur l'importance qu'il faut attacher à ce chapitre du cours. M Capra rappelle qu'il ne s'agit pas de réduire l'histoire à des jugements de valeur ; les règles qui s'appliquent à l'histoire nationale sont valables pour l'histoire internationale.¹ La méthode la plus répandue dans chacun des pays sondés consiste à insister sur l'histoire nationale. Elle sert alors de centre autour duquel les éducateurs font intervenir des éléments d'histoire universelle « quand cette dernière est indispensable pour faire comprendre le développement de la première ». C'est ce procédé qui est utilisé en Belgique :

« Les programmes vont se contenter de placer, à côté de l'histoire nationale, l'histoire universelle avec la certitude que comme l'histoire nationale enseigne le patriotisme, l'histoire universelle amènera le futur citoyen d'un pays à sentir, selon l'expression d'un rapporteur, qu'il est aussi « citoyen du monde ». »²

Enfin, M. Capra aborde la question polémique des manuels scolaires. Il constate que dans la plupart des cas, le maître s'inspire de l'esprit et du contenu des ouvrages scolaires qu'il a entre les mains. Ce qui permet ainsi aux enquêteurs de se rendre compte de l'état d'esprit qui imprègne l'enseignement de l'histoire dans un pays donné. D'où l'importance, souligne-t-il, d'établir des manuels au courant de la science historique. Cependant, déclare M. Capra, le manuel est une arme à double tranchant ; la tentation est grande d'agir sur l'enseignement de l'histoire en « améliorant » des manuels jugés défectueux, tentation qui s'est parfois concrétisée dans un sens belliciste. Certes il n'exclut pas pour sa part, dans le cadre du *Comité International des Sciences Historiques*, une enquête générale sur les manuels d'histoire de chaque pays mais il pose clairement des limites :

« Une enquête sur les manuels reste possible, lorsqu'on aura fixé sur quels points précis elle doit porter. Une transformation des livres serait chose plus malaisée. On se heurterait à la liberté de chaque Etat, à la conscience de chaque auteur, au droit laissé dans certains pays au personnel enseignant de choisir les livres de classe. Les mêmes obstacles, auxquels s'en ajouteraient d'autres, gêneraient vraisemblablement la diffusion d'un manuel international, le même pour tous les pays, dont certains ont conçu le projet. Encore faudrait-il, pour avoir des chances de réussir, que l'enquête fût menée par des hommes d'une compétence reconnue par les historiens. On peut dire que le Comité international des Sciences historiques semble à ce point de vue un corps des plus qualifiés, celui dont les directions, par l'entremise des comités nationaux, seraient sans doute les plus facilement acceptées »³

¹ *Idem*, p.327.

² *Idem*, p.326.

³ *Idem*, p.329-330.

Encore faut-il qu'un comité national ait été établi dans chaque pays ! En Belgique, il faut visiblement un peu de temps au monde historique pour s'organiser et c'est seulement fin 1931 que le *Bulletin du Comité International des Sciences Historiques* annonce la création d'un *Comité National Belge des Sciences Historiques* (octobre 1931). Ses objectifs sont repris dans l'article premier de ses statuts :

« Article Premier. - *Le Comité national belge des sciences historiques a pour objet :*

1. *De représenter la science historique belge dans les relations internationales, et notamment au sein du Comité international des sciences historiques.*
2. *D'assurer la participation belge à des entreprises internationales dans le domaine des sciences historiques, et particulièrement à celles qui émanent du Comité international des sciences historiques ;*
3. *Eventuellement, de servir d'élément de liaison et de coordination entre les divers organismes s'occupant des sciences historiques en Belgique. »*¹

Le *Comité National Belge des Sciences Historiques* a pour membres les organismes suivants : La *Commission Royale d'Histoire*, la *Commission Royale des Anciennes Lois et Ordonnances*, la *Fédération Historique et Archéologique de Belgique*, la *Société des Bollandistes*, la section d'Histoire de la *Société pour le Progrès des Etudes Philologiques et Historiques*, l'*Afdeeling Geschiedenis van de Zuidnederlandsche Maatschappij voor Taalkunde en Geschiedenis*, le groupe des titulaires d'un enseignement historique au sein de chacune des universités de Bruxelles, Gand, Liège et Louvain, le groupe des titulaires d'un enseignement historique au sein des facultés de philosophie et lettres annexées au Collège N.D. de la Paix à Namur et au Collège Saint-Louis à Bruxelles, ces deux facultés réunies étant mises sur le même pied que l'une des universités précitées. Pourra en outre être admis comme membre tout organisme belge s'occupant de sciences historiques et existant depuis au moins un an au moment de la demande d'admission. Les organismes locaux et régionaux ne sont pas susceptibles de devenir membres du Comité, mais la candidature de fédérations groupant au moins cinq organismes locaux ou régionaux peut être présentée au Comité.² Le Bureau du Comité est composé de M.M. Pirenne, professeur honoraire à l'Université de Gand ; Leclère, professeur à l'Université de Bruxelles ; Van Der Essen, professeur à l'Université de Louvain ; Vanderlinden, professeur à l'Université de Liège ; Van Houtte, professeur à l'Université de Gand et l'abbé Prims, archiviste général de la ville d'Anvers.³

¹ *Bulletin of the International Committee of Historical Sciences*, mai 1933, n° 19, p.508.

² *Ibidem.*

³ VAN KALKEN (Frans), *L'enseignement de l'histoire en Belgique et le développement de l'esprit de compréhension mutuelle entre les peuples*, dans *Bulletin International pour l'Enseignement de l'Histoire*, Paris, 1933, vol. n° 2, p.32.

Après Venise en 1929, l'Assemblée du *Comité International des Sciences Historiques* se réunit en 1930 à Cambridge. M. Glotz, Président de la *Commission pour l'enseignement de l'histoire*, fait allusion à un projet de manuel qui serait le même pour tous les pays. Il déclare être intervenu auprès de la Société des Nations afin que le *Comité International des Sciences historiques* reçoive éventuellement tous les documents relatifs à la question de l'enseignement de l'histoire et qu'aucune solution ne soit adoptée sans qu'il soit consulté. Entre-temps la Commission n'entend pas rester dans une position attentiste :

« Elle se propose de demander à chaque pays la liste des manuels les plus répandus, autant que possible avec le chiffre du tirage, et d'acquérir un exemplaire de ces manuels, pour en constituer une bibliothèque. Elle pourrait en entreprendre ensuite l'étude comparée, uniquement du point de vue de la vérité historique, pour que les erreurs de faits qu'ils se passent les uns aux autres depuis un siècle ne se perpétuent pas (souligné par nous). »¹

En mai 1931, à l'Assemblée de Budapest, suite au rapport général établi par M. Capra sur l'enseignement primaire, la Commission vote une résolution pour que l'enseignement de l'histoire dans les écoles et particulièrement les manuels scolaires soient de plus en plus animés de l'esprit scientifique et deviennent de plus en plus un instrument de compréhension mutuelle entre les peuples.² Elle décide également la mise sur pied d'une enquête ayant pour but de prendre des informations auprès des comités nationaux sur ce point :

« Comment l'enseignement de l'histoire dans les écoles et spécialement les manuels scolaires, peuvent-ils être de plus en plus animés du souci de la vérité et de l'esprit scientifique ? Comment peuvent-ils refléter dans une mesure de plus en plus grande le progrès des études spéciales et être de plus en plus un instrument de compréhension entre les peuples ? »³

Le *Comité National Belge des Sciences Historiques* répondra par un rapport de M. Van Kalken intitulé « L'enseignement de l'histoire en Belgique et le développement de l'esprit de compréhension mutuelle entre les peuples ». Ce rapport servira également de base pour fournir à la *Conférence internationale pour l'enseignement de l'histoire* (organisée à La Haye les 30 juin, 1^{er} et 2 juillet 1932), un exposé du point de vue partagé par la communauté historique belge sur cette question.⁴

¹ *Bulletin of the International Committee of Historical Sciences*, n° 12, juin 1931, p.296.

² *La révision des manuels scolaires contenant des passages nuisibles...*, op.cit., p.94-95.

³ VAN KALKEN (Frans), *L'enseignement de l'histoire en Belgique et le développement de l'esprit de compréhension mutuelle entre les peuples*, dans *Bulletin International pour l'Enseignement de l'Histoire*, Paris, 1933, vol. n° 2, p.32.

⁴ *Ibidem*.

L'Assemblée du *Comité International des Sciences Historiques* se réunit l'année suivante à La Haye les 4, 5, et 6 août 1932. Un mois après que se soit déroulée dans cette même ville une *Conférence internationale pour l'enseignement de l'histoire*.¹ Les résolutions adoptées à cette occasion par la *Commission pour l'enseignement de l'histoire* témoignent de son agacement face à la multiplication des instances en matière d'enseignement de l'histoire. La *Conférence internationale pour l'enseignement de l'histoire* tenue un mois plus tôt a sans doute été la goutte d'eau qui a fait déborder le vase. Désormais, la Commission s'en remet entièrement à *l'Institut International de Coopération Intellectuelle* pour la constitution d'un « comité restreint d'amiable conciliation » chargé de régler les litiges entre les nations au niveau de l'enseignement de l'histoire, conformément aux résolutions prises par le comité d'experts qui a siégé à Paris les 15 et 16 février 1932. Elle déplore toutefois qu'une concurrence existe entre les comités nationaux de coopération intellectuelle et les comités nationaux de sciences historiques. Sur la question de savoir quel est celui des deux comités qui est habilité à représenter le pays en cas de litige entre deux nations au sujet par exemple d'un manuel scolaire, il ne fait aucun doute pour le *Comité International des Sciences Historiques* que ce sont avant tout les comités nationaux de sciences historiques qui sont prioritaires. *L'Institut International de Coopération Intellectuelle* ne doit jouer dans pareil cas qu'un rôle d'arbitre. C'est la raison pour laquelle la Commission lance sa propre enquête pour savoir ce qui a été entrepris dans les différents pays en matière d'amélioration des manuels scolaires.²

Le VIIe *Congrès International des Sciences Historiques* organisé à Varsovie en août 1933 confie la présidence de la section XIV consacrée à l'enseignement de l'histoire au professeur belge M. Van Kalken. La section XIV se borne à émettre des « vœux » adoptés ensuite par le Congrès. Ces vœux portent sur les sujets suivants :

- Etude comparée des manuels afin de « confronter pour le plus grand profit commun, les différents points de vue nationaux ».
- Elargissement de la coopération internationale par une coopération coordonnée et systématique des historiens, des psychologues et des pédagogues.
- Collaboration des différents spécialistes en vue de la création d'un atlas de civilisation universelle.

¹ Cette conférence s'est déroulée à La Haye du 30 juin au 2 juillet 1932, indépendamment de la volonté du *Comité International des Sciences Historiques*.

² *Bulletin of the International Committee of Historical Sciences*, n° 16, septembre 1932, p.552-53.

- Publication d'un bulletin bibliographique du matériel didactique utilisé dans les différents pays.
- Invitation pour tous les musées pédagogiques et les bibliothèques et à se procurer du matériel didactique étranger et à commencer à effectuer des échanges internationaux dudit matériel.¹

En 1932, le mouvement pacifiste avait en réalité atteint son point culminant. L'agacement de la *Commission pour l'enseignement de l'histoire* à l'Assemblée de La Haye du *Comité International des Sciences Historiques* en août 1932 stigmatise bien la pléthore d'organismes exerçant une concurrence quasi anarchique autour d'un même sujet. Mis à part les deux enquêtes sur l'enseignement de l'histoire à l'école primaire et à l'école secondaire qui auront abouti à quelques conclusions substantielles, les enquêtes menées ensuite par la Commission (enquête sur les manuels scolaires ou enquête sur l'enseignement de l'histoire à l'université) sont lentes et aboutissent à de maigres résultats. En 1937, le secrétaire de la Commission réclamait encore les rapports retardataires de certaines universités!² La collaboration internationale en matière d'enseignement de l'histoire brillait surtout par son absence de dynamisme pratique, engoncée qu'elle était dans la multiplication des bulletins, des résolutions et contre-résolutions prises par des comités aux noms les plus divers.

Le *VIII Congrès International des Sciences Historiques* a lieu à Zurich en 1938. Madame Schwab, vice-présidente de la *Fédération française des Femmes diplômées des Universités* prononce un discours en faveur d'une plus grande place de la femme dans les manuels d'histoire contemporaine. Michel Lhéritier³ explique ce qu'il entend par « histoire internationale » et conçoit « qu'une pareille histoire, qui serait la même pour tous, soit impossible à enseigner et même difficile à rédiger dans un monde comme le nôtre ». Charles Werner, professeur à l'Université de Genève déclare que le sens de l'histoire va vers un accroissement d'esprit et de liberté et se déclare confiant en un avenir où les divisions seront effacées et où la liberté existera véritablement sur la terre.⁴ Quelques mois plus tard, la guerre éclatait.

¹ *Bulletin of the International Committee of Historical Sciences*, n° 21, décembre 1933.

² *Bulletin of the International Committee of Historical Sciences*, n° 36, septembre 1937, p.399-400

³ Professeur à l'Université de Dijon et à l'École des Hautes Etudes internationales et sociales de Paris.

⁴ *Bulletin of the International Committee of Historical Sciences*, n° 40, juillet 1938, p.686-700.

e) La Conférence Internationale pour l'Enseignement de l'Histoire – Le rapport Van Kalken.

La *Conférence Internationale pour l'Enseignement de l'Histoire* est constituée en 1932, sur l'initiative de MM. Altamira¹, Claparède et Lhéritier. Elle groupe toutes les associations qui s'intéressent à la question de l'enseignement de l'histoire : historiens, professeurs, instituteurs, moralistes, pacifistes. Elle s'est constituée précisément pour réunir dans un effort commun les forces jusqu'ici séparées et élaborer un programme d'action immédiatement réalisable. Une réunion préparatoire a eu lieu en février 1932 à Paris, à l'*Institut International de Coopération Intellectuelle*. La Conférence a tenu sa première session à La Haye (30 juin, 1^{er} et 2 juillet 1932). Elle a décidé de se transformer en un organisme permanent, de tenir des sessions tous les deux ans et de publier un bulletin². Le Bureau de la Conférence a nommé comme président l'historien espagnol Rafael Altamira. Parmi les assesseurs, nous retrouvons Frans Van Kalken, professeur à l'Université libre de Bruxelles, représentant du *Comité National Belge des Sciences Historiques*. Cette Conférence a été créée dans le même esprit que le *Comité International des Sciences Historiques*. Voici comment le Bureau permanent de la Conférence définit la philosophie qui a présidé à cette création :

« A l'heure actuelle, les différents peuples du monde et surtout de l'Europe sont séparés non seulement par des frontières politiques et des barrières douanières, mais par une barrière invisible de malentendus et d'ignorances mutuelles. Pour renverser le mur ou au moins y faire une brèche, pas de moyen plus efficace que d'agir sur l'enseignement de l'histoire. Mais, pour agir sur l'enseignement de l'histoire, pas de méthode plus efficace que d'établir le contact entre les maîtres de tous les pays, leur apprendre à se connaître, à se comprendre, à collaborer ; à confronter incessamment leurs points de vue nationaux. (...) Il s'agit non pas d'éliminer de l'enseignement historique l'esprit national, mais tout parti pris national, toute déformation tendancieuse des faits, tout esprit d'hostilité contre les peuples étrangers. Il s'agit de faire passer, à travers les cadres nationaux d'éducateurs, un courant de vie internationale. Vue sous cet angle, la question de l'enseignement historique n'est qu'un des aspects du nouveau « Kulturkampf » dans lequel l'Europe et le monde civilisé sont engagés. Elle a donc, dans l'ordre politique, une importance capitale. »³

La Conférence de la Haye (30 juin, 1^{er} et 2 juillet) traite de cinq questions cruciales pour l'enseignement de l'histoire :

¹ Professeur d'histoire à l'Université de Madrid. Spécialiste de l'histoire d'Espagne. Auteur de nombreux articles sur l'histoire et la collaboration internationale. Voir notamment son ouvrage *Problèmes modernes d'enseignement en vue de la conciliation entre les peuples et de la paix morale*. Trad. de M. Lhéritier, Paris, Presses universitaires de France, 1932, 282 p.

² *Bulletin trimestriel de la Conférence Internationale pour l'Enseignement de l'Histoire*. 2 vol.- Paris, 1933.

³ *Bulletin of the International Committee of Historical Sciences*, n° 18, février 1933, p.202-203.

- 1) Part qui doit être accordée, aux fins de l'éducation moderne, à l'histoire de la civilisation et à ses différentes branches dans l'enseignement de l'histoire à l'école primaire et dans l'enseignement secondaire.
- 2) Dans quel ordre méthodique l'histoire nationale et l'histoire universelle doivent-elles s'étudier ?
- 3) Quel doit être le contenu idéal des livres scolaires servant à l'enseignement primaire et à l'enseignement secondaire ?
- 4) Quels sont les desiderata à l'égard de la suppression dans les livres scolaires des erreurs et des partis pris contraires à la vérité historique, à la connaissance intégrale des faits principaux de l'histoire des peuples et aux bonnes relations réciproques de ceux-ci ? Entente à établir entre les associations et organisations d'éducateurs et d'historiens pour les rectifications à apporter.
- 5) En relation avec l'enfant, sujet humain de l'enseignement, à quel âge doit-on commencer à lui apprendre l'histoire ? Dans quelle mesure et sur la base de quels faits l'enseignement historique peut-il et doit-il être donné à l'école primaire pour qu'il soit utile et efficace du point de vue éducatif ?¹

Le débat est particulièrement intéressant car sur certaines questions, le représentant belge du *Comité National Belge des Sciences Historiques*, M. Van Kalken, prend la parole pour donner son avis. Nous brosserons donc un aperçu des discussions suscitées par les différentes questions pour ensuite donner la conception belge en la matière via les paroles de M. Van Kalken.

La **première question** posée, plusieurs personnes du *Bureau International d'Education* demandent que soit rédigée une « Histoire élémentaire et générale de la civilisation », que soit employé partout dans les écoles secondaires un choix de textes de livres historiques de plusieurs pays. Les enfants devraient aussi, selon le *Bureau International d'Education*, avoir à leur disposition une quantité de livres de lecture qui seraient écrits sans aucune arrière-pensée et les maîtres devraient pouvoir se renseigner sur tous les aspects de la vie dans le monde via des cours spéciaux. La déléguée de la *Ligue Internationale des Femmes pour la Paix et la Liberté* demande la constitution d'une commission internationale d'historiens qui serait chargée d'étudier quelle doit être la place de

¹ *Bulletin trimestriel de la Conférence Internationale pour l'Enseignement de l'Histoire*.- Paris, 1933 (concerne la conférence de La Haye en 1932), vol. n° 1.

l'histoire de la civilisation, de l'histoire contemporaine et de l'économie politique dans les programmes. Il s'agit donc de créer à nouveau une commission. Or le *Comité International des Sciences Historiques* a lui-même créé une *Commission pour l'enseignement de l'histoire*, ce que semblent ignorer certains conférenciers. C'est cette éventualité de création d'une nouvelle commission, faisant double emploi avec son propre rôle qui provoquera un mois plus tard la réaction agacée de la *Commission pour l'enseignement de l'histoire* à l'Assemblée du *Comité International des Sciences Historiques* (La Haye, 4, 5 et 6 août). M. Léon Cahen, membre de la *Société d'Histoire Moderne* (Paris) propose lui aussi la formation d'une commission mais qui travaillerait de concert avec la *Commission pour l'enseignement de l'histoire* du *Comité International des Sciences Historiques*.

En réalité, le débat va voir s'opposer historiens et pacifistes. Des déléguées d'associations féminines pacifistes demandent qu'une Commission internationale d'historiens rédige un manuel d'histoire de la civilisation et détermine la place qui doit être faite à cette histoire dans les programmes d'enseignement. Les déléguées exigent en outre que de larges sacrifices soient faits à l'histoire dynastique, politique et militaire. Mais J. Isaac¹ rappelle qu'en la matière il ne peut y avoir de règle uniforme valable pour tous les temps et pour tous les lieux :

« (...) il est nécessairement fonction du travail historique (...), il est aussi fonction du milieu national, telle ou telle branche de l'histoire prenant plus ou moins d'importance selon les pays. Les pacifistes ont tendance à se faire de l'enseignement de l'histoire une conception un peu légendaire : la place donnée à l'histoire de la civilisation peut sans doute être élargie, elle est déjà très grande, en France et dans d'autres pays. »²

A l'instar de la Société des Nations au sortir de la guerre où accourent des délégués de toutes les régions du monde pour revendiquer « le droit de leur peuple à disposer de lui-même », cette conférence constitue surtout une « auberge espagnole » pour les sociétés historiques en tous genres venues défendre leur propre conception de l'histoire. M. Aldo Mieli (Italie) réclame par exemple, au nom du *Comité International de l'Histoire des Sciences*, que l'enseignement de l'histoire des sciences soit donné dans les écoles secondaires de tous les pays et même dans les écoles primaires ; tandis que les ligues féminines pacifistes réclament une plus grande place dans les manuels pour le rôle social de la femme à travers les siècles...

¹ Professeur agrégé au Lycée Saint-Louis à Paris puis Inspecteur général de l'Éducation nationale.

² *Idem*, p.12-13.

Concernant la **deuxième question** M. Altamira estime opportun que, dès l'école primaire, les élèves reçoivent, dans la forme la plus simple et la plus concrète possible, quelques notions de l'évolution générale de l'humanité. Un délégué indien veut des solutions plus radicales : déplorant l'emploi habituel de « la double morale » dans l'enseignement historique, il préconise une conception nouvelle de l'enseignement qui aura pour objet l'humanité, et pour principe l'égalité de tous les peuples. Cette position radicale ne plaît évidemment pas à de nombreux conférenciers.

M. Kern¹ (Allemagne) et De Pange² (France) appellent l'attention de la Conférence sur un projet d'accord bi-latéral franco-allemand en voie de réalisation. Il s'agit d'une histoire des relations franco-allemandes à établir par des historiens français et allemands. Un tel projet sera, disent les inspirateurs, « une sorte de pacte Kellog de la conscience historique ». Enfin, M. Van Kalken se retranche dans une conception plus nationaliste de l'histoire. Il justifie cette position par la « situation particulière des petits peuples et la valeur de l'enseignement national dans un pays comme la Belgique, où existent de forts courants régionalistes. »³

La **troisième et la quatrième question** sont traitées conjointement. Le débat est particulièrement agité lorsque l'on aborde la question de savoir s'il est nécessaire d'instaurer un comité de contrôle international des manuels scolaires. M. L. Cahen (France) est partisan d'une souveraineté absolue des Etats en la matière. Si procédure d'arbitrage il y a, celle-ci doit être fort souple et faire appel aux représentants les plus qualifiés du monde historique, c'est à dire aux comités nationaux d'historiens et au *Comité International des Sciences Historiques*. M. J Isaac (France) est d'avis que la seule méthode efficace est d'établir des contacts entre les personnels enseignants des différents pays afin de les habituer à collaborer et à confronter leurs points de vue. Il propose la création d'une *Fédération Internationale des Associations de Professeurs d'Histoire* (échelon qui manque entre le *Comité International des Sciences Historiques* et la *Fédération Internationale des Associations d'Instituteurs*) et pour chapeauter ces trois organismes l'institution d'un *Office International d'Enseignement historique* où ces trois groupements travailleraient en étroite collaboration. Bref, à nouveau, les conférenciers ont tendance à vouloir « encommissionner » tous les problèmes, ce qui a

¹ Fritz Kern, professeur l'Université de Bonn.

² Archiviste-paléographe français.

³ *Idem*, p.13-14.

pour effet pervers de multiplier le nombre d'organismes autour d'une même problématique. En effet, la Société des Nations a elle-même créé une procédure pour le règlement des conflits à propos des manuels scolaires. M. Vignola, le délégué italien rappelle la *résolution Casarès* adoptée par la *Commission Internationale de Coopération Intellectuelle*. Selon lui, cette résolution suffit amplement ; autant se servir d'organismes existants plutôt que d'en créer des nouveaux. La position adoptée par le délégué belge est à nouveau excentrique. M. Van Kalken cherche surtout à tempérer les ardeurs des pacifistes. Il fait valoir avec habileté et humour que le métier d'auteur de manuel est assez ingrat ; il ne faut pas le rendre impossible par l'emploi de méthodes inquisitoriales et dictatoriales ; l'institution de listes noires, les sommations aux éditeurs doivent être proscrites ; sans toucher au régime « salubre » de la liberté, on peut améliorer les manuels par d'autres méthodes, notamment des comptes rendus critiques.¹

La **cinquième question** est moins animée que les précédentes. D'une manière générale on reconnaît la nécessité jusqu'à l'âge de dix ans d'une histoire concrète et imagée (histoire des choses, légendes, biographies) tandis qu'à partir de dix ans l'enfant doit être initié aux faits d'histoire nationale en liaison avec les faits d'ordre international. Cette position diffère quelque peu des positions prises par le Gouvernement belge qui ne fait débiter l'enseignement des faits d'ordre international qu'à partir de douze ans.²

Le professeur Van Kalken a rédigé à l'occasion de cette Conférence à La Haye, un rapport intitulé « L'Enseignement de l'Histoire en Belgique et le développement de l'Esprit de compréhension mutuelle entre les peuples ».³ Rappelons que le professeur Van Kalken est à la fois membre du *Bureau de la Conférence pour l'enseignement de l'histoire* et membre de la *Commission pour l'enseignement de l'histoire du Comité International des Sciences Historiques* en tant que représentant du *Comité National Belge des Sciences Historiques*. C'est pour répondre à la fois à une enquête instaurée par la *Commission pour l'enseignement de l'histoire du Comité International des Sciences historiques* mais aussi pour donner un exposé du point de vue du monde historique belge à la *Conférence pour l'enseignement de l'histoire*, qu'il a rédigé ce rapport. Le texte de celui-ci a été approuvé à l'unanimité par le

¹ *Idem*, p.14 -15.

² *Idem*, p. 16-17.

³ VAN KALKEN (Frans), *L'Enseignement de l'Histoire en Belgique et le développement de l'Esprit de compréhension mutuelle entre les peuples*, dans *Bulletin International pour l'Enseignement de l'Histoire*, Paris, 1933, vol. n° 2, p.32-57.

Bureau du *Comité National Belge des Sciences Historiques*. Il peut donc être considéré comme représentant le sentiment unanime du Bureau composé des personnalités les plus en vue du monde universitaire belge.¹ Ce rapport est donc particulièrement précieux pour notre étude car il traite de la question de l'objectivité des manuels, des buts de l'enseignement historique et des suggestions concernant l'enseignement de l'histoire **du point de vue belge !** Le rapport prouve amplement que la Belgique, en matière d'enseignement de l'histoire, est loin de se ranger aux thèses des pacifistes de tout bord.

Au niveau de la **question de l'objectivité des manuels**, le rapport déclare que les milieux historiques belges sont unanimes pour épouser le mouvement mondial en faveur du culte de la vérité historique :

« Aimant l'histoire par tradition et ayant horreur de toutes les formes de systématisation ou de « catéchisation des esprits », les Belges condamnent les mauvais manuels, ceux-ci pouvant empoisonner l'esprit de plusieurs générations d'enfants. »²

Encore faut-il s'entendre sur la notion de « mauvais manuel ». F. Van Kalken déclare que le monde historique belge se conforme aux « principes de Berne », formulés en 1926 par la *Commission des manuels du comité de continuation de la Conférence universelle du Christianisme pratique*. Ce sont les manuels :

- a) Contenant des « manifestations évidentes de propagande nationaliste » ;
- b) Formulant sur les nations étrangères des affirmations dont la fausseté a pu être établie ou omettant des faits importants « même s'ils peuvent porter ombrage à notre peuple » ;
- c) Appliquant une *double morale*, selon laquelle « quelque chose qui, chez un autre peuple, serait qualifié de barbarie pourrait être dans le nôtre une marque de civilisation. »
- d) Usant de termes « désobligeants », d'expressions de mépris ou de haine, de généralisations indues, surtout quand elles expriment une critique ou un blâme adressé à toute une race ou à tout un peuple.

¹ Pour rappel, le Bureau du Comité est composé de M.M Pirenne, professeur honoraire à l'Université de Gand ; Leclère, professeur à l'Université de Bruxelles ; Van Der Essen, professeur à l'Université de Louvain ; Vanderlinden, professeur à l'Université de Liège ; Van Houtte, professeur à l'Université de Gand et l'abbé Prims, archiviste général de la ville d'Anvers.

² VAN KALKEN (Frans), *L'enseignement de l'histoire en Belgique...*, *op.cit.*, p.33.

F. Van Kalken rappelle à ce titre les circulaires de Camille Huysmans du 10 avril 1926 et du 20 mai 1927, proscrivant ce type de manuel. Enfin, le rapport Van Kalken précise que le monde historique belge condamne également les manuels dit « bellicistes » c'est-à-dire glorifiant les guerres d'agression ; quoique, déclare-t-il avec une certaine mauvaise foi, la Belgique ne connaisse pas ce type de manuel :

« Nous comprenons qu'il s'agit d'un manuel glorifiant exclusivement les hauts faits militaires. Comme les Belges n'ont jamais pratiqué la guerre d'agression, ce type de manuel est inconnu chez nous (sic). »¹

Sur les buts de l'enseignement historique en Belgique, le *Comité National Belge des Sciences Historiques* est formel : il doit premièrement « définir et fixer la notion de patrie » :

« Le culte de l'histoire nationale est d'intérêt vital dans un pays comme le nôtre, pays petit, sans frontières naturelles, sans unité racique ou linguistique, pays en outre très exposé de par sa position géographique, fort divisé par les querelles politiques et régionalistes de tendances. Comme l'a démontré l'historien Henri Pirenne, notre histoire est la preuve de notre volonté de vivre à travers les âges, ce malgré des périls inouïs.(...) Loin de croire comme certains pédagogues, « que l'enfant ne peut comprendre que et s'intéresser qu'à des questions internationales », nous croyons (...) que l'histoire nationale doit être prise comme centre de l'enseignement, surtout dans les classes inférieures. Aussi n'enseignons-nous que l'histoire nationale à l'école primaire. »²

Nous distinguons très clairement dans cette prise de position une opposition aux pédagogues pacifistes et internationalistes qui voudraient diminuer, à l'école primaire, l'influence de l'histoire « à la Pirenne ». Ce n'est qu'en deuxième lieu seulement, selon le rapport, que l'enseignement de l'histoire a pour but de montrer « l'interdépendance mutuelle des groupements de la famille humaine ». Mais il n'est pas besoin pour cela de transformer le cours d'histoire de Belgique en un cours d'histoire universelle tant celle-ci est riche en apports d'autres civilisations. L'étude de notre histoire est jugée comme suffisante et originale car « elle associe à l'esprit international le sentiment national et parfois même un sentiment régional ».³

Enfin, l'enseignement de l'histoire de Belgique poursuit un troisième but : la formation du jugement de l'enfant et de l'adolescent, le développement de la faculté de rechercher les causes, d'enchaîner les causes aux effets, de dégager l'essentiel du secondaire. Dans ce cadre-là, l'enseignement de l'histoire à l'école ne saurait passer outre l'étude de faits

¹ *Idem*, p.33.

² *Idem*, p.34.

³ *Idem*, p.34-35.

politiques et militaires, des conflits sociaux. Le rapport déclare que l'enseignement de l'histoire en Belgique ne tombe pas pour la cause dans l'erreur d'un enseignement centré sur l'« histoire-batailles ». D'ailleurs l'école primaire belge repousse les manuels faisant une énumération fastidieuse des guerres et des batailles. Néanmoins les historiens belges s'opposent tout autant à la tendance de certains pédagogues pacifistes qui suppriment de l'enseignement de l'histoire certains récits uniquement parce qu'ils sont trop bellicistes. Il est des récits, estime l'historien, qu'il n'est pas blâmable d'enseigner aux élèves car ils font naître en eux de nobles sentiments :

« Je ne nierai point que le récit de certaines batailles : l'affaire des Thermopyles, par exemple, ou encore, dans nos propres annales, la Journée des Eperons d'Or, le sacrifice de Franchimontois, la libération de Bruxelles en 1830 ou la bataille de l'Yser en 1914, je ne nierai point – dis-je – que ces évocations particulièrement émouvantes ont pour effet d'intéresser et d'enthousiasmer les élèves. Mais ces sentiments procèdent toujours d'impulsions généreuses. Ils naissent au souvenir de la défense héroïque du sol natal, de la lutte du petit nombre contre le grand, du sacrifice du groupe à la collectivité. De pareils sentiments ne sont nullement blâmables, bien au contraire. »¹

Pire encore pour le monde historique belge sont les pédagogues qui veulent faire le silence sur les faits de guerre tout à fait contemporains. Avant d'élaborer le rapport, F. Van Kalken a effectué une enquête préalable auprès des membres du personnel enseignant. Parmi les réponses reçues, F. Van Kalken cite notamment le dossier de M. Fraigneux, échevin de l'Instruction publique de la ville de Liège, qui a fait étudier les questions soulevées par tous les professeurs d'histoire des écoles de son ressort. Concernant la place que la guerre 14 – 18 doit occuper au sein du cours d'histoire, les différents rapports sont unanimes, dit F. Van Kalken, et il n'est pas question de faire des concessions. Pas question non plus d'avoir un discours serein lorsque le conflit est évoqué. Et F. Van Kalken de citer un des rapports :

« L'œuvre de la réconciliation des peuples et de leur désarmement moral ne peut nous forcer à passer sous silence les épisodes douloureux ou à en amoindrir les côtés tragiques... Nous ne devons, ni entretenir la rancune, ni prêcher la haine, mais on ne peut nous demander, lorsque nous parlons de 1914 à nos élèves, une froide sérénité... Au nom même de la morale, qui ne peut être autre pour les nations que pour les individus, nous ne pouvons pas, devant nos élèves, passer l'éponge sur un passé dont notre patrie est encore pantelante... Taire un fait parce qu'il est susceptible de froisser autrui, c'est altérer la vérité, c'est un déni de justice. »²

Et F. Van Kalken rajoute encore pour être sûr de s'être bien fait comprendre :

¹ *Idem*, p.36.

² *Idem*, p.37.

« (...) nous préférierions que l'on supprime tout net l'enseignement historique, plutôt que de devoir organiser une conspiration du silence autour du chapitre le plus intensément belge de notre histoire (souligné par nous). Comme, d'autre part, notre volonté de rester objectifs se maintient entière, nous n'admettons pas que ce souci de tout dire puisse nous faire accuser de bellicisme, d'attachement malséant au spirit of war. »¹

Après avoir « bétonné » les positions belges en matière d'enseignement historique, F. Van Kalken s'attaque aux méthodes et aux buts poursuivis par les pacifistes et les internationalistes radicaux. Au niveau méthodique, certains d'entre eux ont voulu, en cas de litige historique, mettre sous les yeux de l'élève toutes les thèses et l'inviter à choisir entre le point de vue du compatriote et celui de l'étranger. Ceci est contraire, dit M. Van Kalken, aux bons principes pédagogiques et même opposé à une saine compréhension des choses. Premièrement cette méthode fera perdre un temps considérable au professeur qui n'en a déjà pas beaucoup ; deuxièmement l'élève risque de s'embrouiller, voire de se désintéresser du sujet tant la nature de l'enfant est faite pour apprendre des faits concrets et solides :

« Ou bien l'élève deviendra sceptique, ou bien il s'amusera en présence de la « relativité des points de vue ». Poussé spontanément à la confiance par sa jeunesse même, l'élève se découragera s'il voit trop « la difficulté d'atteindre la vérité historique. »²

L'emploi de manuels étrangers est à recommander aux enseignants mais pas aux élèves. F. Van Kalken s'attaque également aux buts de milieux pacifistes et internationalistes qui veulent subordonner l'enseignement de l'histoire à une « conception universaliste de l'histoire », conception qui supposerait que la notion de progrès et de solidarité domine l'histoire. Premièrement, dit le rapporteur, il faudrait que cette conception soit reconnue par des « gens de métiers », c'est-à-dire des historiens. Deuxièmement, « cette conception – fût-elle reconnue exacte – serait très difficile à faire comprendre par la jeunesse, à moins d'en faire une puérile simplification. » F. Van Kalken rappelle à ce titre le mémoire de M. Léon Cahen³ lu au Congrès de Rome de 1926 pour l'éducation morale :

« L'histoire ne peut devenir un instrument pour donner aux générations qui montent l'esprit qu'il souhaite. »⁴

Enfin F. Van Kalken qualifie d'« utopiste » le vœu de certains de mettre sur pied un enseignement historique supra-national dirigé par une sorte de « Ministère international de

¹ *Ibidem.*

² *Ibidem.*

³ Professeur au Lycée Condorcet à Paris.

⁴ *Idem*, p.38.

l'Instruction publique ». Nombre de Congrès et de Ligues ont voulu confier à la S.D.N. ce rôle de contrôleur supra-national chargé de « développer la conception de l'unité du genre humain ». « C'est avec plaisir, déclare F. Van Kalken, que les Belges ont vu leur compatriote Jules Destrée, membre de la *Commission Internationale de Coopération Intellectuelle*, condamner ces rêveries ; le Conseil de la S.D.N. déclarant récemment que ni la *Commission Internationale de Coopération Intellectuelle*, ni la S.D.N. elle-même « ne peuvent imposer quoi que ce soit... l'éducation nationale comme l'éducation morale leur échappent et leur échapperont toujours. »¹

Dans la conclusion du rapport, F. Van Kalken qui avait adopté jusque là un ton relativement diplomatique, divulgue complètement la pensée du monde historique belge face aux trop nombreuses tentatives d'intervention internationale dans les manuels scolaires, qu'il juge d'ailleurs la plupart du temps illégitimes et inefficaces :

« Aussi sommes-nous résolument hostiles aux « campagnes d'épuration » nationales et internationales. Les critiques ordinaires : comptes rendus dans la grande presse et dans les revues techniques, discussions dans les conférences et congrès du personnel enseignant, suffisent largement. Pas de « listes noires », pas de « sommations » aux éditeurs. Nous partageons le sentiment anglo-saxon : plutôt encourager ce qui est bon que condamner ce qui est mauvais. Osons le dire franchement, nous n'avons pas grande confiance dans les enquêtes internationales. Par quelles « compétences » les faire effectuer et pour aboutir à quoi ? A de timides conseils dont personne ne tiendra compte ? Ou à un contrôle vigoureux bientôt transformé en odieuse censure ? »²

Le seul projet auquel le *Comité National Belge des Sciences Historiques* se déclare favorable est la création d'un Office central patronné par la S.D.N. qui s'occuperait d'acquérir les manuels parus dans l'année et d'en fournir comptes rendus et analyses au sein d'une revue officielle. Ce bulletin favoriserait les droits de réponse et les polémiques courtoises :

« Grâce au bulletin, historiens et enseignants de tous les pays disposeraient d'une tribune libre nationale dont chacun pourrait tirer profit tout en gardant son entière liberté. L'office central n'imposant ni critères, ni ordres, ni conseils, n'éveillerait aucune des susceptibilités auxquelles se heurtent aujourd'hui tous les essais d'enquêtes internationales. »³

Le rapport de F. Van Kalken semble avoir eu un certain retentissement en Belgique : personnalités politiques sollicitées, professeurs interrogés, universitaires mis à contribution pour la constitution du dossier. Il sera d'ailleurs publié et commenté dans la *Revue Belge de*

¹ *Idem*, p.39.

² *Idem*, p.40.

³ *Idem*, p.41.

Philologie et d'histoire juste avant la *Conférence sur l'enseignement de l'histoire* de La Haye.¹ Le rapport de F. Van Kalken est à nos yeux un **document clef pour notre mémoire** car il témoigne du fait que, même au plus fort de la propagande pacifiste, le monde universitaire belge conserve, sous l'influence d'historiens comme Pirenne, une conception de l'histoire résolument nationale. Mieux, ce document prouve que l'histoire de la guerre 14 – 18 n'est pas négociable sur le terrain international. La version belge de la guerre 14 – 18 est sacrée : « Défense de toucher ! » D'ailleurs, si les historiens allemands et français se rencontreront dès 1935 pour des négociations sur ce sujet, il faudra attendre la réunion de Brunswick en août 1954 pour qu'un accord soit élaboré entre historiens belges et historiens allemands ! Accord qui laisse en suspens des questions épineuses comme la responsabilité de la guerre en 14 – 18 ou les atrocités allemandes, chaque « camp » ayant sa propre version des faits.²

La deuxième session de la *Conférence pour l'enseignement de l'histoire* a lieu à Bâle du 9 au 11 juin 1934.³ Les questions posées dans un questionnaire préalable ne font que revenir sur les mêmes grands thèmes :

1. *Quels doivent être, selon vous, les buts et les caractères essentiels de l'enseignement de l'histoire. A) Dans les écoles primaires. B) Dans les écoles secondaires ?*
2. *Quelle doit être la matière de l'enseignement de l'histoire. A) Dans les écoles primaires. B) Dans les écoles secondaires ? Plus particulièrement, quelle part estimez-vous qu'il faut faire, dans l'un et l'autre enseignement, à l'histoire de la civilisation (préalablement définie) ?*
3. *Quelle est la part faite à l'histoire générale dans l'enseignement de votre pays ? Permet-elle aux élèves d'avoir une connaissance exacte et suffisante du rôle joué par les peuples étrangers ? L'enseignement de l'histoire, tel qu'il est donné, est-il de nature à favoriser la compréhension mutuelle entre les peuples ?*
4. *Estimez-vous utile, possible, opportune la publication a) d'un manuel d'histoire générale ? b) d'un manuel international d'histoire de la civilisation ?*
5. *Existe-t-il dans votre pays une association groupant les professeurs d'histoire ? Dans l'affirmative, cette association serait-elle disposée à adhérer à une Fédération Internationale ?*
6. *Quelle est votre opinion et quelles sont vos propositions en tout ce qui concerne le Bulletin de la Conférence Internationale pour l'Enseignement de l'Histoire, son programme, sa composition, sa rédaction ?*

¹ QUICKE (F.), *Un rapport belge sur l'enseignement de l'histoire* (rapport de F. Van Kalken), dans *Revue belge de philologie et d'histoire* (avril-juin 1932), p.890-895.

² PUTTEMANS (A.), *L'enseignement de l'histoire et la révision des manuels scolaires en vue d'une meilleure compréhension internationale : la conférence de Brunswick (20 au 25 août 1954)*. Extrait de la revue *Le Flambeau*, 1954, n° 5, p.561-573 et n° 6, p.652-678.- Bruxelles, Imprimerie des Sciences, 1955.

³ *Bulletin of the International Committee of Historical Sciences*, n° 26, mars 1935, p.165-207.

7. *S'il vous est possible de collaborer à l'enquête du Bulletin de l'Enseignement de l'Histoire, quelles sont les périodes et les questions qui sont plus particulièrement de votre compétence ?*¹

Au cours de cette conférence les débats tournent en rond et l'on répète ce qui avait déjà été dit deux ans plus tôt. Une troisième conférence devait avoir lieu à Madrid en 1936 mais elle n'aura jamais lieu à cause de la guerre civile espagnole.²

f) La Fédération Internationale du Personnel de l'Enseignement Secondaire Public : le Congrès international de l'enseignement secondaire de Genève (1926).

Le Congrès international de l'enseignement secondaire en 1926, à Genève, a inscrit à son ordre du jour la question de l'enseignement de l'histoire et de la géographie envisagés au point de vue de l'idéal international. En vue de préparer ce congrès, sont envoyés à tous les groupes nationaux un questionnaire portant sur le but, les méthodes actuelles et les réformes possibles de l'enseignement de l'histoire :

- a) *Le but : 1) L'enseignement de l'histoire, dans votre pays, se donne-t-il pour but de fournir à l'enfant, par l'étude des grands hommes du passé, les modèles d'édification morale ?*
- 2) *Se donne-t-il pour but essentiel la formation du citoyen ?*
- 3) *Se donne-t-il pour but de donner à l'enfant le sentiment de la solidarité des hommes, dans le temps à travers les générations et dans l'espace à travers les pays, c'est-à-dire de créer en lui un esprit international ? (...)*
- b) *Les méthodes actuelles : (...)* La question des manuels d'histoire : *sont-ils librement choisis par les professeurs ou imposés par l'administration supérieure ? Dans quel esprit les manuels en usage sont-ils composés (esprit uniquement national – à tendance internationale – purement scientifique, etc.) (...)* ?
- c) *Les réformes possibles : Comment pourrait-on, dans votre pays, concilier les différents buts de cet enseignement, et, en particulier, sans toucher à l'enseignement de l'histoire nationale, le rendre à l'égard des autres nations, même autrefois ou actuellement ennemies, aussi juste et impartial que possible (...)* ? »³

Ont répondu à ce questionnaire : l'Angleterre, la Pologne, la Tchécoslovaquie, l'Espagne, le Luxembourg, La Lettonie, la France, les Pays-Bas, la Yougoslavie et la Belgique.

A Genève, paix, progrès, évolution positive des esprits... sont les maîtres mots des congressistes et guident leur conception de l'histoire. Le discours d'entrée de M. Oltramare,

¹ *Bulletin trimestriel de la Conférence Internationale pour l'Enseignement de l'Histoire.*- Paris, 1933 (concerne la conférence de La Haye en 1932), vol. n° 2, p.5.

² *Bulletin du Bureau International d'Education*, 2^e trimestre 1936, n° 39, p.78.

³ *La révision des manuels scolaires contenant des passages nuisibles...*, *op.cit.*, p.104-105.

chef du Département de l'Instruction publique du Canton de Genève, fixe d'entrée de jeu l'orientation internationaliste des débats au cours du Congrès :

« Concentrer l'attention des jeunes sur ce que l'on peut appeler la partie positive du passé, c'est à dire sur les étapes du progrès, sur les belles créations des plus grands esprits, sur les tentatives généreuses pour la victoire des idées de tolérance et de paix, ce n'est pas déformer le tableau de la vie humaine c'est faire un choix nécessaire des éléments essentiels d'une évolution infiniment complexe. Les leçons d'histoire ne sont plus nulle part, je crois, une énumération de batailles destructives et de généraux dévastateurs ; mais on peut aussi, sans inconvénient, si on le juge nécessaire, « former le citoyen », et développer l'esprit international des jeunes en leur inspirant un sentiment de fierté et de reconnaissance pour les hommes qui ont fait de leur pays un centre de développement humain. L'émulation entre les peuples dans l'intérêt commun de tous peut être encouragée sans danger. (...) Un tel enseignement aboutit normalement à l'étude des organisations internationales qui, malgré leurs imperfections, seront l'honneur de notre temps. Nous l'avons déjà inscrite dans les programmes d'histoire de plusieurs de nos établissements secondaires... »¹

Est également remarquée au cours du Congrès l'intervention du baron Pierre de Coubertin qui, abandonnant l'internationale olympique, s'est jeté à corps perdu dans la pédagogie. Selon le baron Pierre de Coubertin, une réforme dans l'état actuel du monde, d'ordre politique, économique ou social, ne peut être féconde sans une réforme préalable de la pédagogie. Il insiste sur la nécessité de ne pas enseigner l'histoire nationale sans faire une référence continue aux événements concomitants de l'histoire universelle. De même il est désirable, selon lui, d'écarter de l'enseignement les faits d'armes, et les traités ou conventions qui n'ont pas eu de conséquences profondes et durables ainsi que les chronologies systématiques et les récits anecdotiques sans portée.² Le Congrès s'est conclu par l'adoption des résolutions suivantes :

- 1. L'étude de l'histoire dans l'enseignement secondaire ne se donne pour but essentiel ni l'édification morale des élèves, ni même exclusivement la formation de l'esprit par l'étude de l'évolution de l'humanité ; elle se propose surtout de comprendre et de faire comprendre les événements et les hommes pour permettre de les juger en toute impartialité.*
- 2. L'enseignement de l'histoire peut et doit être compris dans tous les pays comme le moyen le plus efficace pour la formation du futur citoyen et, dans ce but, l'histoire nationale doit être prise comme centre de l'enseignement, surtout dans les classes inférieures, mais à la condition formelle de ne pas tendre, consciemment ou non, à la glorification systématique du pays et surtout de ne pas rabaisser méthodiquement tous les autres pays.*
- 3. L'étude de l'histoire dans l'enseignement secondaire doit, surtout dans les classes supérieures, insister sur les phénomènes d'ordre économique et les interdépendances qui s'imposent à toutes les nations civilisées ; elle doit mettre*

¹ *Idem*, p.106-107.

² *L'Athénée*, octobre 1926, p.1 col.2-3 et p.2, col.1-2.

*également en lumière le mouvement de solidarité humaine et le rôle des organismes internationaux qui le manifestent, entre autres celui de la S.D.N. qui doit occuper dans cette étude la place qui revient à son importance et à son activité.*¹

Ce Congrès ne nous aurait pas intéressé outre mesure si la Belgique n'y avait pas été représentée par les délégués belges du *Syndicat des Professeurs d'Athénées, Lycées et Collèges* : MM. Oscar Pecqueur et Jean Renard, respectivement Président et Secrétaire général du Syndicat. Au dernier moment, le ministre des Sciences et des Arts, Camille Huysmans, a également désigné comme délégué belge officiel au Congrès, M. Perret, gérant du consulat belge à Genève.² Le *Syndicat des Professeurs d'Athénées, Lycées et Collèges*, par l'intermédiaire de son organe officiel *l'Athénée* a témoigné à plusieurs reprises de ses opinions internationalistes. En effet, nous constatons que contrairement au *Comité National Belge des Sciences Historiques*, une fraction de l'enseignement secondaire officiel (mais pas catholique) est plus ouverte aux initiatives pacifistes comme en témoigne le rapport que M. E. Dony, préfet des études à l'Athénée royal de Liège, a rédigé pour répondre à l'enquête préparatoire au Congrès de Genève :

*« Maints professeurs belges ont suivi, avec un intérêt sympathique, les efforts multiples qui se sont manifestés après la guerre, en vue de promouvoir dans tous les milieux scolaires l'esprit international de justice et de confraternité. Leur attention a été attirée par les vœux formulés à Genève en 1922, par le 3^e Congrès international d'éducation morale et par le congrès de la paix, comme par les résolutions formulées, en 1925, par les associations scolaires à Edimbourg et le congrès de l'enfance à Genève ; ils savent que déjà ont paru deux essais d'histoire universelle, ceux du romancier H. G. Wells et de l'Américain Van Loon ouvrant la voie à la réalisation directe de tant de vœux convergents pour l'« humanisation » impartiale de l'histoire. »*³

A en croire E. Dony, un grand nombre de professeurs de l'enseignement secondaire belge ont répondu à l'appel pacifiste des associations internationales. Il faut toutefois tempérer ses ardeurs. Souvenons-nous du rapport de F. Van Kalken qui lui-même s'était renseigné auprès de professeurs liégeois et avait reçu un autre « son de cloche ». De plus E. Dony note lui-même « le trop petit nombre de professeurs qui ont eu accès à l'enquête faite sur les livres scolaires par la Dotation Carnegie ». Emile Dony exprime cependant sa foi en l'avenir

¹ CLAPAREDE (Jean-Louis), *L'enseignement de l'histoire et l'esprit international.*- Paris, Bureau français d'éducation, 1929, p.33-34.

² PECQUEUR (Oscar), *Le Congrès international d'enseignement secondaire...*, *op.cit.*, p.1, col.2-3.

³ *La révision des manuels scolaires contenant des passages nuisibles...*, *op.cit.*, p.153-154.

prometteur du mouvement pacifiste et son désir de voir aboutir la publication d'un livre d'histoire universelle qui serait valable pour tous les pays :

« Nous entrevoyons comme souhaitable pour un avenir très prochain, la rédaction d'une esquisse d'histoire universelle, texte prolongeant le passé des peuples jusque dans le présent, synthèse annonciatrice de l'esprit nouveau. Traduit dans toutes les langues et mis entre les mains de tous les écoliers, ce manuel unique serait le cadre élargi dans lequel, une à une, chacune des histoires nationales prendrait la place qu'elle se croit appelée à réclamer légitimement. L'Institut international de Coopération Intellectuelle, aidé de la Fondation Carnegie dans la mesure où il sera nécessaire, aboutira dans cette œuvre absolue ; ses premiers travaux en sont les garants certains... »¹

II. La Société des Nations.

a) La Résolution Casarès.

Dès la création de la Société des Nations, certains groupements nationaux commencent à demander à cette organisation d'inclure la révision des manuels scolaires dans ses activités régulières. En 1924, le représentant de l'Espagne, M. Casarès, propose à la *Commission Internationale de Coopération Intellectuelle* un programme constructif de révision des manuels sur le plan international. La procédure envisagée repose sur l'intervention des commissions nationales de coopération intellectuelle créées dans les pays membres de la Société des Nations. Toute commission nationale qui relève dans un manuel étranger un passage litigieux peut le signaler à la commission nationale du pays en cause et proposer en même temps la rectification qui lui semble souhaitable. La procédure repose sur le principe de « bonne volonté », c'est-à-dire qu'il appartient à la commission nationale saisie d'une telle plainte de décider des mesures à prendre. Libre à elle d'entamer ou pas des contacts avec la commission nationale requérante pour négocier. Si des résultats sont obtenus, ils sont portés à la connaissance de la commission nationale qui a demandé une rectification et au *Comité International de Coopération Intellectuelle*. Toutes les demandes de rectification doivent porter exclusivement sur des faits et ne doivent pas s'immiscer dans des questions religieuses, morales, politiques ou personnelles ; ce qui réduit sensiblement les sphères de révision des manuels. La résolution Casarès est adoptée en 1926 par la

¹ *Idem*, p.154.

Commission Internationale de Coopération Intellectuelle, le Conseil et l'Assemblée de la Société des Nations.¹

La résolution Casarès est abondamment commentée dans les milieux pacifistes. Elle est considérée comme la solution miracle qui va régler tous les litiges en matière de manuels scolaires. Elle n'a pourtant été appliquée que trois fois entre 1926 et 1930. Devant les maigres résultats de la procédure, une version amendée de la résolution Casarès prévoyant des mesures plus énergiques est adoptée en 1932 par la *Commission Internationale de Coopération Intellectuelle*, le Conseil et l'Assemblée de la Société des Nations. La nouvelle version invite désormais les commissions nationales de coopération intellectuelle à répondre à toutes les demandes de rectification de manuels, qu'elles soient ou non en accord avec la demande. En cas de contentieux entre les commissions nationales, la *Commission Internationale de Coopération Intellectuelle* offre ses bons services en qualité d'arbitre.² A nouveau, il s'agit de règles non coercitives. Tout repose sur le « bon vouloir » des commissions nationales. De plus, la résolution est en partie vidée de son efficacité dans la mesure où les commissions nationales de coopération intellectuelle chargées d'appliquer la procédure sont des organismes privés non gouvernementaux. Or, dans un grand nombre de pays, l'Instruction publique et le matériel d'enseignement sont placés sous l'autorité du Gouvernement. Certes, ce n'est pas le cas en Belgique où il existe une certaine liberté des écoles primaires dans le choix des manuels scolaires mais le choix s'y fait néanmoins majoritairement dans la liste de manuels recommandés par le Gouvernement ou dans celle établie par les autorités épiscopales pour l'enseignement confessionnel.³ Cela signifie qu'il suffit au Gouvernement d'un pays d'interdire ou plus souvent de snober les conseils de révision d'un manuel pour que toute démarche soit instantanément réduite au silence ! Consciente des lacunes du dispositif, la *Commission Internationale de Coopération Intellectuelle* va tenter de compléter la procédure Casarès par des accords diplomatiques. Des

¹ *La réforme des manuels scolaires et du matériel d'enseignement. Comment les mettre au service de la compréhension internationale.*- Paris, Unesco, 1949, p.18-19. Voir aussi *La révision des manuels scolaires contenant des passages nuisibles...*, *op.cit.*, p.14-21. Nous reproduisons in extenso en annexe n° 15 la résolution Casarès de 1926.

² *La réforme des manuels scolaires et du matériel d'enseignement. Comment les mettre au service de la compréhension internationale.*- Paris, Unesco, 1949, p.19-20. Voir aussi *La révision des manuels scolaires contenant des passages nuisibles...*, *op.cit.*, p.21-34. Nous reproduisons in extenso en annexe n° 16 la résolution Casarès de 1932.

³ Voir notre deuxième partie. Chapitre I : « Le manuel d'histoire de Belgique ».

pourparlers seront engagés pour faire signer aux Etats membres de la Société des Nations, une « **Déclaration sur l'enseignement de l'histoire** ». ¹

Au sein du *sous-comité d'experts pour l'enseignement à la jeunesse des buts de la S.D.N.*², une section spéciale s'occupe des manuels scolaires : *Le Comité d'experts pour la révision des manuels scolaires*. Ce comité d'experts est chargé de l'amendement de la résolution Casarès en 1932. Outre la transformation dans un sens plus restrictif de la procédure de révision des manuels par l'intermédiaire de la Société des Nations, ce comité d'experts fait flèche de tous bois en attendant un accord diplomatique général sur la question. Il encourage par exemple l'action directe des gouvernements ou encore des grandes associations internationales de caractère éducatif ; il se déclare favorable à l'approfondissement des études sur le sujet menées par des organismes comme la *Commission pour l'enseignement de l'histoire du Comité International des Sciences Historiques* ou la constitution d'une collection de livres scolaires qui pourrait servir de fonds commun à tous les pays.³ Bref le *Comité d'experts pour la révision des manuels scolaires* tente de faire le lien entre toutes les initiatives en matière de révision des manuels.

Une procédure de révision de manuel en Belgique.

De 1926 à 1930, la « procédure Casarès » n'a été appliquée que trois fois. Deux plaintes ont été adressées à la Commission nationale française, dont l'une émanant de la Commission nationale espagnole contre un manuel de géographie français, et l'autre, de la Commission nationale hongroise, également contre un manuel de géographie. Dans le premier cas seulement, l'auteur a supprimé les passages incriminés. Le troisième cas nous intéresse particulièrement car il concerne des négociations entre la Commission nationale belge et la Commission nationale allemande au sujet d'un manuel d'histoire belge jugé trop agressif à l'égard de l'Allemagne. L'enquête menée par *l'Institut International de Coopération Intellectuelle* en 1932 rapporte les négociations de la manière suivante :

« *En automne 1930, la Commission nationale allemande s'est adressée à la Commission nationale belge au sujet de la 6^e édition d'un manuel d'histoire élémentaire de Belgique. La Commission nationale belge a répondu en envoyant la 7^e édition et en demandant à la Commission nationale allemande si les changements*

¹ *La réforme des manuels scolaires et du matériel d'enseignement...*, *op.cit.*, p.20.

² Ce sous-comité étant lui-même une section de la *Commission de Coopération Intellectuelle*, elle même n'étant qu'une section de la S.D.N. Il s'agit d'un véritable système de poupées russes !

³ *Idem*, p.153-156. Voir la version amendée de la résolution Casarès en annexe n° 16.

apportés par l'auteur lui donnaient satisfaction. La Commission nationale belge pria la Commission nationale allemande, pour le cas où, après examen de cette édition, elle maintiendrait ses protestations, de retourner le livre en soulignant ce qui lui paraîtrait contraire à la vérité historique. La Commission nationale allemande n'a pas encore donné de réponse à cette lettre. »¹

L'enquête ne spécifie pas le titre du manuel. Nous avons donc cherché aux alentours des années trente un manuel d'histoire réservé aux écoles primaires qui aurait été édité pour la sixième fois. Il s'agit sans aucun doute du manuel d'E. Meunier, *L'année élémentaire d'histoire de Belgique*², édité pour la sixième fois en 1927. D'ailleurs le titre comporte l'adjectif « élémentaire » qui était spécifié dans les résultats de l'enquête. Nous ne sommes pas parvenu à nous procurer la septième édition dudit manuel ; par contre nous avons pu analyser la sixième édition, objet du litige, et la huitième édition publiée en 1932.³ La huitième édition présente effectivement des changements importants par rapport à la sixième. Il n'est pas très compliqué de deviner ce qui, dans ce manuel, a gêné le plus la commission allemande ! Le paragraphe de la sixième édition intitulé « barbarie allemande en Belgique » est celui qui a fait l'objet du plus grand nombre de modifications. Dans l'édition de 1932, le paragraphe porte désormais le titre pudique : « Les Allemands en Belgique ». Nous reproduisons ci-dessous les passages incriminés de la sixième édition et plaçons en parallèle la version modifiée de la huitième édition. Nous soulignons les passages qui ont été supprimés ou modifiés. Le paragraphe de la sixième édition sur la barbarie allemande en Belgique comptait quatre-vingt lignes tandis qu'il n'en compte plus que quarante-quatre dans la version révisée :

Sixième édition (1927).	Huitième édition (1932).
<p>II.- La Barbarie allemande.</p> <p>Les Allemands, <u>qui longtemps se sont crus définitivement victorieux, violèrent sans scrupule les lois de la guerre et de l'humanité.</u> <u>« Tout acte, écrivait le major von Disfurth, de n'importe quelle nature, commis par nos troupes dans le but de battre, décourager ou détruire leurs ennemis, est un acte courageux,</u></p>	<p>2. Les Allemands en Belgique.</p> <p>Les Allemands, <u>qui se croyaient, surtout au début,</u> définitivement victorieux, violèrent <u>souvent</u> les lois de la guerre et de l'humanité.</p> <p>1. Pillage.- Partout où ils ont passé (sic), nos ennemis ont pillé méthodiquement : les caves ont été vidées, les coffres-forts éventrés et des</p>

¹ *La révision des manuels scolaires contenant des passages nuisibles...*, op.cit., p.23.

² MEUNIER (E.), inspecteur principal honoraire, *L'année élémentaire d'histoire de Belgique*, à l'usage des 3^e et 4^e degrés des écoles primaires : *Aperçu de la vie des Belges à travers les siècles*. 6^e édition mise au courant des derniers travaux historiques.- Taminés, Duculot-Roulin, 1927, 374 p.

³ MEUNIER (E.), *L'année élémentaire d'histoire de Belgique*, à l'usage des 3^e et 4^e degrés des écoles primaires: *Aperçu intuitif de la vie des Belges à travers les siècles*. 8^e édition mise au courant des derniers travaux historiques.- Taminés, Duculot-Roulin, 1932, 382 p., ill., cartes, 20 cm.

<p><u>une bonne action pleinement justifiée. » Et il ajoutait : « La plus commune, la plus laide pierre placée pour marquer la tombe d'un soldat allemand est un monument plus glorieux, plus vénérable que toutes les cathédrales de l'Europe ensemble. »</u> <u>Ces sentiments barbares, étroits et aveugles, partagés d'ailleurs par toute la Germanie, devaient nécessairement conduire aux conséquences les plus odieuses.</u> 1. Pillage.- Partout où ils ont passé (sic), nos ennemis ont pillé méthodiquement : les caves ont été vidées, les coffres-forts éventrés et des sommes considérables dérobées ; une grande quantité d'argenterie, de bijoux, de tableaux, d'objets d'arts, de meubles, de pendules, de pianos, de linge, etc., ont été également enlevés pour être dirigés vers la frontière. (p.329-330.)</p>	<p>sommes considérables dérobées ; une grande quantité d'argenterie, de bijoux, de tableaux, d'objets d'art, de meubles, de pendules, de pianos, de linge, etc., ont été également enlevés pour être dirigés vers la frontière. (p.335.)</p>
---	--

Dans le passage de la sixième édition, nous distinguons clairement une des caractéristiques que La Dotation Carnegie reprochait aux manuels belges et français juste après la guerre : le manque de rigueur scientifique. L'auteur reproduit les paroles d'un officier allemand sans en citer la provenance : « Une déclaration aussi cynique, pour être croyable, doit apporter avec elle la preuve de son authenticité. »¹ Le passage qui suit a été presque complètement transformé :

<p>2. Atrocités.- <u>Ce fut surtout au début des hostilités que leurs instincts de férocité ne connurent plus de bornes. Ils massacraient les civils pour le plaisir de tuer ou pour terroriser les populations ; parfois, ils fusillaient les gens qui tentaient de sortir de leurs habitations et brûlaient vives les personnes réfugiées dans les caves ; un enfant eut les deux mains tranchées pour n'avoir pas su indiquer à un chef la route de Gand. Deux jeunes gens, qui regardaient arriver les uhlands, furent pris au passage et, les bras liés, ils durent courir entre les chevaux galopants ; les malheureux eurent les genoux littéralement usés et moururent au milieu d'horribles souffrances. Près d'Anvers, une pauvre</u></p>	<p>2. Populations fauchées.- <u>Après un désastreux bombardement, la ville de Visé se vit livrée au pillage et aux flammes. De nombreux habitants fusillés furent même redressés contre les murs d'un hameau en feu. 155 personnes ont été tuées à Aerschot (19 et 20 août 1914. A Tamines (22 août 1914), on réunit sur la place Saint-Martin, 550 hommes environ ; une double fusillade les faucha ; à coups de crosse et de baïonnette, on obligeait les survivants à se relever pour subir le sort commun ; les soldats allèrent jusqu'à parcourir cette jonchée de cadavres et de corps étendus, pour achever les blessés ou abattre les escapés (sic) (note de bas de page : 384 personnes furent massacrées). Dinant</u></p>
--	--

¹ *Enquête sur les livres scolaires d'après guerre*, Dotation Carnegie pour la paix internationale, Direction des relations et de l'éducation.- Paris, Centre européen de la Dotation Carnegie, 1923, p.107.

<p><u>femme suppliait d'épargner son mari, seul soutien de 8 enfants ; l'officier ordonna de tuer 5 de ces derniers, puis il dit à la mère éplorée « maintenant, vous n'avez plus que 3 enfants ; le problème est résolu ». Visé subit le traitement le plus odieux ; de nombreux habitants fusillés furent même <u>hideusement redressés</u> contre les murs d'un hameau en feu. 155 personnes ont été <u>assommées</u> à Aerschot (19 et 20 août 1914). A Tamines (22 août 1914), on réunit sur la place St-Martin, 550 hommes (note de bas de page : 384 personnes furent massacrées) environ ; une double fusillade les faucha ; à coups de crosse et de baïonnette, on obligeait les survivants à se relever pour subir le sort commun ; les bourreaux allèrent jusqu'à parcourir cette jonchée de cadavres et de corps étendus, pour achever les blessés ou abattre les escapés (sic). Dinant compta 700 victimes, Etbe eut à déplorer 217 martyrs et Andenne, 260. A Louvain, 209 personnes furent massacrées dans le cours d'une soirée, etc.</u></p> <p><u>Les farouches Teutons ne respectaient même pas les soldats blessés, qui ne sont cependant plus des combattants. « Nous assomons et transperçons les blessés, écrit un sous-officier ; là, est couché de tout son long un ennemi, face contre terre ; mais il fait le mort : le coup de pied d'un robuste fusilier lui apprend que nous sommes là. A côté de moi, j'entends des craquements singuliers ; ce sont des coups de crosse qu'un soldat assène vigoureusement sur le crâne d'un adversaire ».</u> (p.330-331.)</p>	<p>compta 700 victimes, Etbe eut à déplorer 217 martyrs et Andenne, 260. A Louvain, 209 personnes furent massacrées dans le cours d'une soirée, etc. (p.335-336.)</p>
---	---

Dans ce passage, ce sont tous les événements ne donnant ni précision de lieu, ni précision de date, qui ont été supprimés. E. Meunier s'était sans doute laissé aller à raconter ce qu'il avait enregistré par ouï dire, ce dont il se souvenait des légendes les plus affreuses de la guerre. Nous retrouvons par exemple une variante de la légende des mains « coupées ». Par contre, les massacres réellement attestés, avec les précisions du lieu et du nombre de victimes ne sont pas supprimés. Dans ce cas, l'auteur a choisi de conserver le « fait brut », nettoyé de ses scories légendaires. Les événements d'Aerschot sont même revus à la hausse. Dans la sixième édition, l'auteur employait le terme « assommées », désormais le terme « tuées » est

utilisé. Le résumé du paragraphe, censé englober les éléments essentiels que l'élève doit mémoriser, a lui-même dû être modifié car il contenait des passages tendancieux :

<p>Résumé.- Les Allemands, qui longtemps se sont crus définitivement victorieux, violèrent <u>sans scrupule</u> les lois de la guerre et de l'humanité. Partout où ils ont passé (sic), nos ennemis pillèrent méthodiquement ; ils <u>massacrèrent</u> les populations : 155 personnes périrent à Aerschot ; 384 à Tamines ; 700 à Dinant ; 217 à Ethe ; 260 à Andenne ; 209 à Louvain. <u>Les soldats blessés étaient achevés à coups de crosse de fusil ; les barbares forçaient même les civils à marcher en avant de leur régiment d'attaque.</u> De nombreuses localités furent détruites au moyen de baguettes fusantes, de pastilles incendiaires ou de liquides inflammables. Enfin, que de pertes artistiques sont à regretter ! Les merveilleuses Halles d'Ypres et la célèbre bibliothèque de Louvain, devinrent entre autres, la proie des flammes. (p.332.)</p>	<p>Résumé.- Les Allemands, qui longtemps se sont crus définitivement victorieux, violèrent <u>souvent</u> les lois de la guerre et de l'humanité. Partout où ils ont passé (sic), nos ennemis pillèrent méthodiquement ; ils <u>fauchèrent</u> les populations <u>pour terroriser le Belge</u> : 155 personnes périrent à Aerschot ; 384 à Tamines ; 700 à Dinant ; 217 à Ethe ; 260 à Andenne et 209 à Louvain. De nombreuses localités furent détruites au moyen de baguettes fusantes, de pastilles incendiaires ou de liquides inflammables. Enfin, que de pertes artistiques sont à regretter ! Les merveilleuses Halles d'Ypres et la célèbre bibliothèque de Louvain devinrent, entre autres, la proie des flammes. (p.337.)</p>
---	--

A nouveau, le résumé de la sixième édition véhicule des stéréotypes : les soldats allemands tuent « sans scrupule », ils maltraitent les blessés et se servent des prisonniers comme « boucliers humains ». A côté de ces passages fortement remaniés, se cachent des transformations plus discrètes. Au détour d'une page, un mot, une ligne ont été enlevés, un adjectif a été modifié, une note de bas de page a été rajoutée. Voici quelques exemples de ces « retouches » :

<p>Un petit peuple résolu, loyal et valeureux a su arrêter la force qui voulait l'asservir ; il a, de cette façon, sauvé l'humanité de <u>la plus terrible</u> des oppressions. (p.317.)</p>	<p>Un petit peuple résolu, loyal et valeureux a su arrêter la force qui voulait l'asservir ; il a, de cette façon, sauvé l'humanité <u>d'une terrible</u> oppression. (p.312.)</p>
<p>Continuant leur marche vers la mer, nos ennemis se rendaient maîtres de Gand, de Bruges et d'Ostende ; <u>leur cruauté ne connaissait plus de borne ; partout ils pillaient et brûlaient les habitations, saccageaient les œuvres d'art, maltraitaient les femmes, mutilaient les enfants, fusillaient les populations isolément ou par groupe et commettaient les exactions les plus flétriissantes.</u> (p.315.)</p>	<p>Continuant leur marche vers la mer, nos ennemis se rendaient maîtres de Gand, de Bruges et d'Ostende. (p.320.)</p>

La domination étrangère fut des plus <u>tyranniques</u> . (p.334.)	La domination étrangère fut des plus <u>dure</u> . (sic) (p.340.)
Après avoir parcouru 2000 kilomètres, elles arrivèrent le 1 ^{er} septembre devant Tabora, grand réduit allemand ; au bout de 18 jours d'assauts sanglants, le drapeau belge flottait dans la ville et 189 européens sortaient d'une prison, où ils étaient <u>martyrisés</u> depuis le début des hostilités. (p.336.)	Après avoir parcouru 2000 kilomètres, elles arrivèrent le 1 ^{er} septembre devant Tabora, grand réduit allemand ; au bout de 18 jours d'assauts sanglants, le drapeau belge flottait dans la ville et 189 européens sortaient d'une prison, où ils étaient <u>malmenés</u> depuis le début des hostilités. (p.342.)

Chaque paragraphe du manuel est accompagné d'une morale, d'une réflexion permettant à l'enfant d'être « guidé » dans son jugement après l'exposé des faits. Le remaniement de la réflexion clôturant le paragraphe sur les massacres commis par les troupes allemandes en 1914, témoigne des reproches dont le manuel a été l'objet. Dans l'édition de 1927, l'auteur se bornait à inviter les enfants à ne jamais oublier les leçons de la guerre. Dans l'édition de 1932, la réflexion est beaucoup plus longue. Elle enjoint les enfants à ne pas éprouver de haine envers les Allemands. Ensuite l'auteur déclare que ce noble sentiment de pardon n'est pas une raison pour atténuer l'admiration que l'élève doit éprouver à l'égard des héros belges :

« N'oublions jamais les terribles leçons de la guerre. Certes, il est noble de n'entretenir ni haines, ni rancunes à l'égard de la nation allemande. « Il ne faut point, dit Jean Aicard, haïr l'homme mauvais et que, d'ailleurs, le cri de notre haine ne ferait qu'exaspérer, il faut haïr seulement le mal qui est en lui – pour mieux parvenir à le vaincre. » Toutefois, ce beau sentiment n'empêche pas d'exalter les soldats de Liège, de Haelen, d'Anvers, de Namur et de l'Yser ; leurs faits d'armes sont, au demeurant, un titre d'éternel orgueil ayant été accomplis au service d'une sublime cause : « le maintien d'une indépendance si chèrement conquise par nos aïeux. »¹

Cette réflexion finale résume à elle seule le sentiment d'angoisse qu'éprouvent certains professeurs belges à l'idée d'une révision des manuels. Consciemment ou pas, de nombreux belges se demandent en effet si le fait d'atténuer la férocité des Allemands en 14 – 18 ne risque pas du même coup de diminuer le prestige de la « petite Belgique héroïque et martyre. » Voilà en réalité un des nœuds du problème. Plus on souligne la force, la méchanceté, la brutalité de l'armée allemande, plus on exploite en parallèle la légende d'une résistance belge héroïque et surhumaine. **Les cruautés allemandes font, à ce titre, intégralement partie de l'identité belge.** F. Van Kalken n'écrivait-il pas à ce sujet, dans son

¹ MEUNIER (E.), inspecteur principal honoraire, *L'année élémentaire d'histoire de Belgique...*, op.cit., 8e édition, 1932, p.337.

rapport pour la *Conférence internationale sur l'enseignement de l'histoire*, que la guerre 14 – 18 est le chapitre « le plus intensément belge de notre histoire. » ? En outre, il faut bien reconnaître au vu des passages analysés ici plus haut que la huitième édition de 1932 du manuel d'E. Meunier est loin d'être totalement « neutralisée » et que l'auteur ne s'y prive pas de certaines formules acerbes. Nous sentons bien que les transformations opérées dans son ouvrage n'ont pas été faites de gaieté de cœur, notamment parce que E. Meunier n'a visiblement pas souhaité revoir profondément la structure de son récit et se borne à supprimer les éléments les plus outranciers. Pas tous d'ailleurs ! Dans le paragraphe consacré au traité de Versailles, l'élève apprendra par exemple que : « *Le 28 juin 1919, l'orgueilleuse Germanie accepta le traité de Versailles.* »¹ C'est toujours cela que les Boches n'auront pas... Nous n'avons hélas pas trouvé de traces attestant de négociations ultérieures mais nous doutons que de semblables extraits aient été approuvés en deuxième lecture par la commission nationale allemande.

Outre les contacts entre les commissions nationales de coopération intellectuelle, l'enquête menée par l'*Institut International de Coopération Intellectuelle* dans les différents pays pour savoir ce qui y a été réalisé, révèle encore que des contacts ont été pris entre le *Comité de propagande scolaire pour la S.D.N.* (qui est la section en charge de l'éducation au sein de l'*Union belge pour la Société des Nations*) et l'*Association allemande pour la S.D.N.* Ces contacts ont abouti à la révision d'un manuel d'histoire employé en Bavière et d'un manuel d'histoire en Belgique. L'enquête signale également que « pour les autres manuels critiqués, les pourparlers se poursuivent encore ».² André Puttemans, dans son ouvrage sur les accords de Brunswick en 1954, dresse une rétrospective de ce qui a été accompli jusqu'à présent en matière d'accords sur l'enseignement de l'histoire. Il parle également de ces contacts entre les deux organismes belge et allemand pour la S.D.N. qui, selon lui, n'ont abouti qu'à la révision d'un manuel dans chaque camp :

« Signalons, (...) sous une forme moins officielle et plus réduite, les résultats obtenus par l'Union belge et l'Association allemande pour la S.D.N qui ont réussi à faire corriger un manuel d'histoire en usage en Bavière et un manuel d'histoire en Belgique. »³

¹ *Idem*, p.329.

² *La révision des manuels scolaires contenant des passages nuisibles...*, *op.cit.*, p.154.

³ PUTTEMANS (A.), *L'enseignement de l'histoire et la révision des manuels scolaires en vue d'une meilleure compréhension internationale : la conférence de Brunswick (20 au 25 août 1954)*. Extrait de la revue *Le Flambeau*, 1954, n° 5, p.561-573 et n° 6, p.652-678.- Bruxelles, Imprimerie des Sciences, 1955, p.6.

b) La déclaration sur l'enseignement de l'histoire.

Un grand problème se pose dans les démarches entreprises par les organismes non gouvernementaux en matière de manuels d'histoire ; dans un grand nombre de pays, le choix des manuels dépend directement ou indirectement du Gouvernement. Il suffit donc à celui-ci d'imposer son veto ou d'exercer des pressions contre les démarches entreprises par les organismes pacifistes, qu'ils soient rattachés ou non à la S.D.N., pour que ces initiatives tombent aux oubliettes. L'idéal serait donc d'élaborer un accord multilatéral signé par les gouvernements eux-mêmes qui s'engageraient alors à respecter un certain nombre de critères, de normes, dans le cadre de l'enseignement de l'histoire. En 1935, l'*Institut International de Coopération Intellectuelle* est chargé de préparer ce projet de convention internationale modèle sur l'enseignement de l'histoire. Le projet final est adopté par la *Commission Internationale de Coopération Intellectuelle* en 1935 mais il faut attendre 1937 pour qu'il soit adopté par l'Assemblée de la Société des Nations.¹ Dans ce texte, les Etats signataires reconnaissent que les manuels d'histoire doivent favoriser le développement de la compréhension internationale plutôt que d'y faire obstacle. Un tel développement serait assuré par l'étude de l'histoire des autres pays qui permettrait à la jeune génération de comprendre l'interdépendance des nations. Les Etats reconnaissent également, en signant, l'utilité de la procédure Casarès comme moyen de désarmement des esprits par la voie de la révision des manuels. Comme d'habitude, il s'agit plus d'une déclaration générale de principe que d'un véritable engagement nécessitant de la part des pays un programme d'action défini ; toutefois le fait de passer par l'assentiment des Etats dénote quand même cette fois-ci une politique plus volontariste. Ce qui explique pourquoi, avec le climat politique de l'époque, seule une quinzaine de petits pays l'acceptent.² La Belgique est le deuxième pays à signer la déclaration le 24 novembre 1937, trois semaines après la République Dominicaine. La Déclaration nécessitait justement deux signatures pour rentrer en vigueur. Parmi les signataires nous trouvons encore l'Afghanistan, l'Argentine, le Chili, la Colombie, l'Egypte, l'Estonie, la Finlande, la Grèce, l'Iran, la Norvège, les Pays-Bas, la Suède et l'Union Sud-Africaine. Les grandes puissances comme les Etats-Unis, la France ou la Grande-Bretagne refusent de signer l'accord pour éviter, disent leurs représentants, une trop grande immixtion étatique dans le milieu scolaire de leur pays, fortement décentralisé par rapport à d'autres

¹ Nous reproduisons in extenso le texte de la Déclaration sur l'enseignement de l'histoire en annexe n° 17.

² *La réforme des manuels scolaires et du matériel d'enseignement...*, op.cit., p.20-21.

nations.¹ En réalité, les raisons de ce refus sont sans doute plus triviales ; les grandes puissances répugnent à « dénationaliser » leur enseignement alors qu'en Allemagne, le Gouvernement investit pour sa part dans l'enseignement patriotique à outrance. Ainsi s'évanouit la première grande tentative d'accord sur l'enseignement de l'histoire à l'échelle mondiale.

III. Les associations nationales.

a) La Société allemande des professeurs d'histoire.

Il existe, au sein des différents pays, des associations d'instituteurs ou de professeurs qui, en nouant des contacts avec des associations étrangères similaires, peuvent agir sur la rédaction des manuels scolaires. En France notamment, le *Syndicat des instituteurs français* s'est manifesté par une action vigoureuse dans ce domaine. Ce syndicat fait d'ailleurs partie d'une fédération plus vaste : La *Fédération Internationale des Associations d'Instituteurs* regroupant essentiellement des instituteurs français, allemands (*Deutsche Lehrerverein*) et anglais (*National Union of Teachers*).² En Allemagne, la *Société allemande des Professeurs d'Histoire* s'est également illustrée par des enquêtes sur les manuels. Une enquête de cette association en 1927 porte sur la vision de l'Allemagne dans les manuels français, belges et dans quelques manuels anglais et américains. Le rapport de cette enquête a été publié par M. H. Pinnow ; il est intitulé *L'Allemagne à travers les livres scolaires étrangers*.³ Nous ne sommes pas parvenu à nous procurer le rapport de cette enquête qui aurait pu être très intéressant pour notre sujet puisqu'il collationne toutes les critiques outrancières formulées contre l'Allemagne dans les manuels scolaires étrangers. Nous savons cependant que dans l'introduction de cette enquête, la *Société allemande des Professeurs d'Histoire* reconnaît que pour la France et la Belgique, la situation s'est déjà beaucoup améliorée. L'association salue notamment en Belgique l'action positive du ministre Camille Huysmans. En effet, l'enquête est parue en 1927 et la circulaire du ministre contre les manuels bellicistes date du 10 avril 1926.⁴

¹ *Idem*, p.95-96.

² *La révision des manuels scolaires contenant des passages nuisibles...*, *op.cit.*, p.95-96.

³ PINNOW (M.H.), *Deutschland im Lichte Ausländischer Schülbücher der Nachkriegszut.*- Berlin, Verl. für Kulturpolitik, , 1927.

⁴ CLAPAREDE (Jean-Louis), *L'enseignement de l'histoire et l'esprit international.*- Paris, Bureau français d'éducation, 1929, p.21.

La *Société allemande des Professeurs d'Histoire* est notamment à l'origine d'une réunion d'historiens français et allemands (sept Français et deux Allemands) à Paris, en novembre 1935, autour de la thématique des manuels scolaires. Pour servir de base aux discussions, la délégation allemande se sert d'un ouvrage paru en 1935 analysant la vision de l'Allemagne dans les manuels français d'histoire¹ tandis que la délégation française se base sur cinq rapports spécialement préparés à cette occasion.² Cette réunion revêt un caractère assez exceptionnel car depuis l'avènement d'Hitler en 1933, les relations franco-allemandes en matière d'enseignement de l'histoire s'étaient fortement dégradées. Le Dr Reimann, professeur d'université à Berlin, initiateur de la réunion, avait eu l'occasion de nouer de bons contacts avec Jules Isaac, historien français, lors de la *Conférence Internationale pour l'enseignement de l'histoire* à La Haye en 1932 et des négociations avaient été entreprises pour une collaboration plus étroite. C'est dans l'espoir d'une continuation de ces négociations que s'inscrit la réunion de 1935. Comme le précise Jules Isaac, « sous le régime nazi, il était évident qu'une telle offre n'avait pu être faite qu'avec l'autorisation et l'approbation gouvernementales. »³ Au cours des débats, trente-neuf résolutions portant sur divers aspects de l'histoire des rapports franco-allemands furent adoptées, avec des réserves de part et d'autre. A titre d'exemple, nous reprenons la résolution concernant la neutralité belge. Celle-ci fait l'objet de nombreuses polémiques entre les historiens français et allemands et, si un accord est trouvé, les réserves sont nombreuses dans les deux camps :

« Les membres de la Commission sont d'accord pour constater qu'au moment où, en août 1914, les armées allemandes ont violé la neutralité du territoire belge, le gouvernement allemand n'a invoqué aucun manquement du gouvernement belge à ses devoirs de neutralité. Il est donc inexact de parler d'une « prétendue neutralité belge » comme justification de la décision d'envahir la Belgique en août 1914.

Réserves allemandes.

La délégation allemande est toutefois d'avis que (comme il a été prouvé plus tard par des recherches documentaires) la Belgique a manqué effectivement à ses obligations de neutralité en ce sens qu'elle avait conclu depuis 1913 de nouveaux accords militaires avec l'Angleterre auxquels la France a vraisemblablement participé à la fin, en vue d'une « action concertée et commune » (...). La violation de la neutralité belge par l'Allemagne n'a pas été un facteur déterminant de la décision prise par le gouvernement anglais d'entrer dans la guerre mondiale ; elle ne constituait en définitive que la pièce à conviction souhaitée pour gagner le Parlement et l'opinion à la solution belliqueuse.

Réserves françaises.

¹ HAIN (Robert), *Deutschland im Lichte französischer Geschichtsbücher für den Schulunterricht.*- Berlin, Weidmann, 1935.

² *Documents : L'histoire contemporaine dans les manuels scolaires allemands. Rapports établis par une Commission d'historiens français*, dans *Revue d'Histoire de la Guerre Mondiale*, avril 1938, p.135-208.

³ ISAAC (Jules), *Une tentative d'accord franco-allemand au sujet des manuels d'histoire*, dans *Revue d'Histoire de la Guerre Mondiale*, avril 1938, p.117.

(...) *Les membres français ne peuvent reconnaître les cas de « nécessité militaire » que comme l'explication, mais non la justification, de la rupture d'un engagement international et de la violence faite à un Etat neutre. Il leur paraît incontestable que l'entrée de l'armée allemande en Belgique a été, non le prétexte qui a permis au gouvernement de Londres de faire accepter la guerre par l'opinion publique, mais l'événement qui a entraîné d'une manière irrésistible le Parlement, aussi bien que le Gouvernement, y compris des hommes d'Etat importants, partisans jusque là d'une politique expectative... »*¹

Dans les résolutions finales, les deux groupes s'engagent à publier leurs accords dans leurs pays respectifs afin qu'en découle une saine émulation. Les historiens français tiennent promesse mais les historiens allemands ne peuvent faire toute la publicité désirée autour de ces accords à cause des pressions du Gouvernement national-socialiste. Un article anonyme, paru dans une revue berlinoise, critiquait ouvertement les résolutions issues de la réunion et concluait :

*« Chaque génération se forme sa propre conception historique, selon ses nécessités nationales... Chercher à forger, avec l'histoire, des armes pour se soutenir lui-même dans la lutte pour la vie, c'est le droit national de chaque peuple. »*²

Cette réunion historique franco-allemande a eu fatalement beaucoup plus d'impact au niveau médiatique que les petites négociations belgo-allemandes. Est-il possible qu'elle ait suscité une certaine prise de conscience dans le monde éducatif belge toujours prompt à copier ses grands voisins ? L'opinion publique française avait en tous cas été fortement divisée à propos de ces pourparlers : nombreux étaient les « patriotes » qui accusaient les historiens français de pactiser avec l'ennemi. De semblables critiques toucheront aussi les historiens belges qui participeront à la réunion de Brunswick en 1954.³

b) La Ligue belge de l'enseignement et la Fédération des instituteurs belges.

En 1932, le conseil général de la *Ligue de l'enseignement*, et la *Fédération des instituteurs belges* réunis à l'Université libre de Bruxelles, ont voté l'ordre du jour suivant :

« L'assemblée, considérant que la loi d'entr'aide est impérative et doit régir aussi bien les relations des nations que celles des individus ;

¹ *Idem*, p. 124.

² *Idem*, p.134.

³ Extrait de la revue *Le Flambeau*, 1954, n° 5, p.561-573 et n° 6, p.652-678.- Bruxelles, Imprimerie des Sciences, 1955. Cité d'après PUTTEMANS (A.), *L'enseignement de l'histoire et la révision des manuels scolaires en vue d'une meilleure compréhension internationale : la conférence de Brunswick (20 au 25 août 1954)*.

*qu'il n'y a pas d'obstacle insurmontable à la suppression des guerres ;
qu'il est du devoir de toutes les nations civilisées de favoriser la diffusion des idées de
concorde internationale par l'éducation et l'enseignement (...);
demande aux éducateurs de toutes les nations :*
1) *D'éliminer, parmi les livres d'enseignement, de prix ou de bibliothèques scolaires,
les ouvrages prêchant systématiquement la haine entre les races ou les nations (...)*¹

3) Conclusion.

L'impact que le mouvement pacifiste a eu sur la société belge est en définitive assez mitigé. D'un côté, il a contribué à éliminer des manuels les préjugés contre l'Allemagne les plus virulents, les plus « démonstratifs ». D'un autre côté, il n'a pas vraiment annihilé la haine profonde à l'égard du voisin d'outre-Rhin qui subsistait dans la mentalité collective de la population. Vingt années n'étaient pas suffisantes pour effacer le comportement de l'armée allemande sur le sol belge en 14 et encore moins pour effacer dans les esprits la « version légendaire » de ce comportement. La propagande alliée avait suffisamment répété pendant la guerre que les Allemands appartenaient à une race de gens ignobles, intrinsèquement et ontologiquement en-dessous du niveau de la civilisation, pour que les intellectuels des pays de l'Entente finissent aussi un peu par le croire. Comment faire désormais comprendre aux jeunes générations – et aux moins jeunes ! – que ces mêmes Allemands sont subitement redevenus des êtres humains contre qui il ne faut plus éprouver aucun ressentiment ? C'était sans doute en demander un peu trop à la société belge qui, à sa décharge, avait plus souffert en 14 – 18 que les autres nations européennes. Et les horreurs allemandes étaient décidément trop étroitement liées à l'identité de notre pays !

Les cas de révision de manuels belges existent donc mais ils sont peu nombreux et pas vraiment sincères. Le chercheur reste en outre abasourdi devant la tonne de papier et les hectolitres d'encre qui ont été utilisés pour aboutir finalement à ces maigres résultats. En effet, dans les initiatives pacifistes, nous n'avons fait que décrire la face émergée de l'iceberg ; nous aurions pu encore citer de multiples organisations comme *l'Union Internationale pour la Société des Nations*, la *Fédération Mondiale des Associations Pédagogiques*, *l'Union Internationale des Sociétés de la Paix*, le *Comité d'Entente des Grandes associations internationales* etc. Toutes ces associations ont voulu glisser leur mot sur la problématique de l'enseignement de l'histoire.

¹ *La révision des manuels scolaires contenant des passages nuisibles...*, op.cit., p.154-155.

Enfin, le mouvement pacifiste n'a pas rempli, en Belgique, une autre mission qu'il s'était fixée : réorienter l'enseignement de l'histoire nationale vers une histoire plus universelle. Comme en témoigne le rapport de F. Van Kalken adressé au Bureau de la *Conférence pour l'enseignement de l'histoire* en 1932, les universitaires belges y étaient pour leur part unanimement opposés. Tout au plus les pédagogues internationalistes sont-ils parvenus à conscientiser certains membres du corps professoral belge de l'enseignement secondaire officiel. La seule réelle avancée se situe finalement dans les transformations apportées par le Plan d'études de 1936 : utilisation de la méthode active et étude du milieu pour les deux premiers degrés des écoles primaires de l'enseignement officiel. Mais il faudra surtout attendre l'après-guerre pour que la pédagogie nouvelle trouve un plus large écho et fournisse ses premiers résultats. L'école belge de l'entre-deux-guerres est encore à bien des égards une école du XIX^e siècle, le « siècle du romantisme et des nationalités ».