

Les manuels scolaires, outils politiques ?

Par Anne-Martine Henkens



Les manuels scolaires ne sont pas de simples supports de transmission de connaissances, ils représentent pour l'éducateur désireux de transmettre des modèles d'assimilation un véhicule privilégié. Par-delà les faits, les dates et les personnages historiques ou fictifs dont les auteurs ponctuent leur récit, le manuel contient un discours idéologique. À travers les connaissances, mais aussi à travers les opinions sur l'organisation sociale et politique d'un pays, le manuel comporte des appels qui s'adressent à l'élève, lui suggèrent ce qu'il faut aimer et respecter et ce qu'il faut haïr et mépriser. Le manuel participe ainsi à la construction du système de valeurs de l'élève. Il lui transmet des modèles d'identification, lui trace des idéaux et l'oriente, contribuant ainsi au renforcement de son surmoi.

Pierre Ansart.¹

Un livre scolaire n'est-il qu'un simple manuel ?

Mon premier livre de lecture, Lectures choisies, Mon livre de français... nous avons tous, niché dans un coin de la mémoire, un livre scolaire, un manuel qui nous a accompagnés un an ou davantage. Le retrouver après une longue période d'oubli ravive la lumière et les images des jours passés, lorsque nous étions encore gosses.

Redécouvrir son livre de lecture, c'est renouer avec ses premières impressions de lecteur, mais aussi les ressentir avec la maturité d'aujourd'hui : quel ton moralisateur ! Quels donneurs de leçons ! Que ces enfants modèles semblent fades, voire figés, aux parents et grands-parents débordés que nous sommes parfois devenus !

Si la magie des premières lectures s'est effritée, elle a fait place à des questionnements plus pragmatiques : pourquoi ces ouvrages si différents de ceux, apparemment plus toniques et colorés, auxquels nos enfants ont accès ? Ne souhaitait-on pas hier amuser et accrocher les plus jeunes comme on le fait aujourd'hui ? Pourquoi cette impression de vivre un cours de morale permanent ? Où était la part de rêve que nous estimons indispensable à tout lecteur ?

Il faudra cependant dépasser cette vision angéliste et naïve du manuel scolaire, et nous remettre en esprit que, dès son apparition, ce type d'ouvrage se propose bien d'autres desseins que le seul apprentissage de la lecture, par exemple.

L'enseignant et pédagogue Alain Choppin² identifie le livre scolaire comme un produit de la fin du XVIII^e siècle : « l'intérêt suscité par la deuxième moitié du XVIII^e siècle pour la rénovation pédagogique met en lumière l'importance particulière que prend alors le livre scolaire dans l'acte éducatif. »³ Il faut entendre par là que, contrairement aux siècles passés, le XVIII^e siècle s'attache à produire des ouvrages composés pour l'instruction et l'éducation de l'enfant : il n'est plus question d'utiliser des livres qui ne soient pas explicitement destinés à l'enseignement. Et à un enseignement qui ne se base plus sur le préceptorat destiné aux classes fortunées, mais à l'école, qui va drainer un nombre croissant d'« apprenants ».

En France, ce furent les assemblées révolutionnaires qui s'occupèrent en premier de la légalisation du livre scolaire : « Le 29 frimaire an II, la Convention chargeait son Comité d'instruction publique "de lui présenter les livres élémentaires des connaissances absolument nécessaires pour former les citoyens". »⁴ Et les enseignants furent obligés d'utiliser ces livres-là, à l'exclusion de tout autre.

En Belgique : luttes féroces pour le contrôle de l'enseignement

La situation belge est toutefois différente car elle se caractérise en outre par « le clivage entre l'Église et l'État [qui] marque profondément de son empreinte l'histoire du développement de l'école en Belgique. »⁵ Un bref rappel ?

Pendant les premières années de la Belgique, l'idée de l'obligation scolaire ne semble pas s'imposer : le suffrage est alors censitaire, et donc « l'enseignement du plus grand nombre est dénué d'intérêt électoral direct. »⁶ Par ailleurs, l'État estime avoir fait son devoir en instaurant la liberté totale d'enseignement⁷. Mais, contrairement à la France, il n'y a pas ici de loi de séparation entre Église et État, et pas davantage de concordat : « il n'y a pas de religion d'État en Belgique mais celui-ci finance les écoles du réseau d'enseignement libre confessionnel (catholique) et organise, au sein des écoles publiques, les cours relatifs aux différentes confessions religieuses officiellement reconnues. »⁸ Cette politique de neutralité philosophique et religieuse ne peut cependant calmer la lutte permanente entre laïques et cléricaux, qui se divisent sans cesse sur la question de la prédominance organisationnelle et bien sûr du financement de l'enseignement. La crise atteint son sommet avec l'adoption, le 10 juillet 1879, de la loi Van Humbeek, appelée « loi de malheur » par les catholiques. Cette loi, qui modifie la première loi organique de 1842 (loi Nothomb, assez favorable à l'école confessionnelle), organise et favorise l'enseignement laïque et neutre dans toutes les communes du royaume. Le combat qui s'ensuit est sans merci, et les deux factions se permettent tous les coups, même les plus sordides, comme frapper d'anathème quiconque, adulte ou enfant, s'écarterait de l'école catholique, ou priver d'allocation les familles nécessiteuses dont les enfants ne fréquenteraient pas l'école officielle. C'est que la lutte pour le pouvoir recouvre la question du financement, certes, mais aussi le contrôle de la société : « La mainmise sur l'enseignement constitue un enjeu de premier plan puisqu'il permet d'exercer un contrôle idéologique, moral et culturel sur le peuple, mais aussi sur les classes supérieures qui exerceront plus tard des fonctions politiques, administratives, économiques ou financières. »⁹

Instruction obligatoire et travail des enfants

Cette âpre polémique annonce celle qui sévira bientôt à propos de l'instruction obligatoire, d'autant plus difficile à accepter pour les conservateurs qu'elle se double d'une nécessaire législation sur le travail des enfants... et son interdiction. Toutes ces problématiques sont en fait étroitement liées : le travail des enfants permet le maintien de salaires insuffisants pour les adultes. Or, pour aller à l'école, l'enfant ne doit plus travailler. Il faut donc augmenter le salaire des parents si l'on veut généraliser l'instruction des enfants ! Et c'est une véritable démocratisation de la société qui permettra l'organisation de l'obligation scolaire.

Il faut attendre le 31 décembre 1889 pour que soit votée la loi interdisant le travail des moins de 12 ans, progressivement complétée par des textes visant le travail des femmes et les conditions de travail des garçons de moins de 14 ans. Enfin, le 26 mai 1914, arrive la loi interdisant le travail des moins de 14 ans... et les obligeant de fait à aller à l'école jusqu'à cet âge : mais la guerre en retarde l'application de plus de quatre ans !

Il n'est pas question ici d'entrer dans le détail des luttes qui ont entouré l'organisation pratique de la classe au quotidien, la première guerre scolaire ayant déjà été bien laborieuse à évoquer. Il faut toutefois rappeler que les luttes entre tenants de l'enseignement officiel et supporters de l'école confessionnelle ont grandement contaminé le vecteur principal de l'institution : le manuel scolaire, objet de multiples querelles, de commandements ou d'interdits.

Des manuels pour construire l'identité nationale belge

De tous les genres existants, le manuel d'histoire et le livre de lecture furent naturellement les plus surveillés et les plus débattus. Entre livres imposés, livres interdits, livres autorisés, enseignants et élèves n'ont guère le choix, quel que soit le pouvoir organisateur dont ils dépendent, et c'est d'autant plus pesant, du moins à nos yeux, qu'ensuite l'enfant n'aura souvent d'autre référence écrite que le manuel qui l'a accompagné sur les bancs de l'école : car le livre de lecture « accompagne l'enfant dans tous ses apprentissages. Ensuite, le livre de lecture, contrairement aux autres manuels scolaires, raconte des histoires mettant très souvent en scène des enfants. Nous pensons que cette particularité renforce l'attachement de l'écolier à son livre de lecture. »¹⁰

Le manuel est le premier support de l'instruction ? Le pouvoir se doit donc de le contrôler étroitement, d'autant que l'école primaire constitue pour lui « le moyen le plus efficace de moraliser l'ensemble de la population. »¹¹ En outre, le manuel « autorisé » ou « préconisé » est nécessairement le reflet des valeurs de la société et de « l'image qu[elle] veut donner d'elle-même. »¹²

Le manuel instruit par la transmission des connaissances, mais il éduque tout autant par le renforcement des valeurs qui vont servir de cadre moral à l'enfant... et donc au futur travailleur : « il renferme un aspect cognitif et un aspect idéologique, et c'est ce qui donne au manuel scolaire un pouvoir considérable. »¹³

Idéologique ? Politique également. Selon Alain Choppin, « [é]troitement liés à la notion de discipline scolaire dont ils sont, pour l'enfant, les témoignages tangibles, les livres scolaires imposent aux jeunes esprits une organisation, un découpage et une hiérarchie du champ du savoir ; ils ont été, pendant des générations, l'outil fondamental qui a forgé l'armature intellectuelle du peuple français. Moule où se coule le savoir, le livre scolaire est aussi un instrument de pouvoir : il suffit de rappeler le rôle prédominant qu'il a joué dans l'uniformisation linguistique et le nivellement culturel de la France, la propagation des idées laïques et républicaines sous la Troisième République, etc., ce dont témoigne une abondante littérature, périodique notamment. »¹⁴

Et en Belgique ? Quelles valeurs spécifiques les manuels sont-ils susceptibles de répandre et d'appuyer ? La loi scolaire du 13 novembre 1919 stipule en son article 21 que « L'instituteur [...] 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, le respect des institutions nationales, l'attachement aux libertés constitutionnelles. »¹⁵

Comme en France, l'école belge a donc bien pour mission de forger le sentiment, non pas républicain, mais national des enfants. Selon Laurence Boudart, docteure en lettres modernes¹⁶, cette attitude est pérenne, et témoigne d'un souci constant de construire par le biais de l'école un pays tout récent : « les arguments utilisés par le discours scolaire belge de, bon an mal an, le premier siècle d'existence du pays, sont identiques à ceux que les toutes premières autorités de l'État belge se sont efforcées de mettre en place et de promouvoir dès les années 1830-1840. »¹⁷ En fait, il faut crédibiliser le tout jeune État, et, pour ce faire, l'étayer par la construction progressive d'un sentiment national incontournable : alors qu'aujourd'hui le « réflexe identitaire » n'a plus bonne presse, il s'avérait hier indispensable si l'on voulait inciter les citoyens à se percevoir comme tels et à aider leur pays à ne pas se faire dévorer tout cru par tout ennemi potentiel. La propagande politique est bien entendu proscrite, mais patrie, civisme, morale sont présents et liés.

Quels chemins la construction du sentiment national va-t-elle emprunter en Belgique ? Comme l'explique Laurence Boudart, « les États nations se sont inventé des traditions et un passé glorieux lors de leur phase de consolidation. [...] La Belgique, en revanche, ne part pas d'une défaite ou d'un sentiment d'échec [...] Cependant, partant de prémisses différentes, le pays va mettre au point une méthode d'auto-affirmation comparable à celle de ses voisins. »¹⁸

Les grands axes de l'argumentation identitaire proposée aux écoliers belges ? Pour Laurence Boudart, il s'agit de s'affirmer en niant un triple complexe dont souffrirait la Belgique, pays de constitution récente et de faible superficie par rapport à ses voisins, qui sont, eux, nantis d'histoire nationale et d'un vaste territoire : la construction identitaire belge se distinguerait donc en proclamant haut et clair la réfutation argumentée du manque de passé national, du déficit d'unité nationale, et du complexe de petitesse.

Le manque de passé national est compensé dans les manuels par l'exaltation de héros anciens et modernes, hommes forts, déterminés, et valeureux combattants. Laurence Boudart note au passage que « l'objectif poursuivi par les manuels de lecture étudiés est celui de vanter les prouesses de ces valeureux combattants, dans une perspective patriotique¹⁹, au lieu de promouvoir un véritable enseignement de l'histoire en tant que discipline. »²⁰ Parmi les héros, les chefs gaulois, Godefroid de Bouillon, mais aussi le roi Albert et la reine Élisabeth. C'est que la Première Guerre mondiale marque et

marquera encore longtemps les esprits : les souverains « acquièrent un statut hors-norme avec la guerre et deviennent, pour le peuple belge, à la fois l'incarnation du rôle sacrificiel de toute la nation meurtrie et des personnages proches du divin, désignés pour répandre le bien sur ce coin de terre qu'est la Belgique. »²¹

Le déficit d'unité nationale est compensé par l'évocation constante d'une série de symboles unitaristes (la race belge, les commémorations, les fêtes, la famille royale, l'hymne national, la statue publique) qui appuient « une rhétorique discrète mais efficace d'affirmation du caractère unitaire d'une nation qui, pour être forte et occuper une place sur l'échiquier mondial, doit prendre conscience de ce qui unit ses compatriotes bien plus que ce qui pourrait les éloigner. »²²

Le complexe de petitesse se voit nié par la mise en valeur systématique du contraste entre la modestie du territoire et la grandeur du mérite et du rayonnement du pays : « Malgré des handicaps manifestes, estime le discours scolaire, la Belgique est parvenue à briller de mille feux par ses mérites propres. »²³

En somme, un pays tout neuf cherche à souligner ses différences positives pour mieux légitimer son existence politique. Encore faut-il que le peuple y croie et y contribue : d'où l'importance de modeler les jeunes esprits par le biais de l'école et des livres qu'elle fournit. Il faut faire des enfants de bons patriotes, d'autant que, sait-on jamais, ils seront peut-être amenés, une fois adultes, à manifester, sous les drapeaux et armes à la main, leur attachement à la Belgique !

Et c'est ici précisément que le manuel d'histoire et le livre de lecture se révèlent des plus utiles : le premier expliquera les événements conformément aux idées identitaires du sentiment national naissant, le second étiera et cimentera cette démarche par un strict choix de textes et d'extraits susceptibles en outre de renforcer la nécessaire moralisation de la population !

Ainsi, dans sa circulaire du 15 juin 1921, le ministre Jules Destrée demande-t-il à tous les inspecteurs principaux de l'enseignement primaire de mettre davantage l'accent sur l'aspect éducatif de l'école en « intégr[ant] à l'ensemble des cours du programme une 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. »²⁴ Destrée ne se limite pas à la théorie, il précise ses idées et son projet avec netteté : l'instituteur doit organiser son enseignement « de telle façon qu'une fois par semaine, pendant une demi-heure environ, [il] entretienne les élèves d'une notion éducative qui devra constituer le centre d'intérêt de presque toutes les leçons de la semaine »²⁵ Le ministre socialiste donne même la liste des centres d'intérêt requis : 43, précisément, un par semaine de l'année scolaire. Et ses directives intéressent fortement le corps enseignant, certes, mais aussi les rédacteurs de manuels scolaires, qui vont s'efforcer de travailler dans le sens préconisé.

Une remarque s'impose dès ici : la liste des centres d'intérêt²⁶ est évidemment marquée par le souci de moralisation croissante, mais chacun des thèmes, ou presque, s'avère en cette période d'après-guerre profondément imprégné par la mémoire de 14-18, les événements cruels et les leçons que l'on peut en tirer. L'historien Christophe Bechet a ainsi constaté qu'entre 1922 et 1925 le nombre de pages consacrées à 14-18 a considérablement augmenté dans les manuels d'histoire, allant jusqu'à occuper 14 % de la matière : « [La culture de guerre] atteint son paroxysme au cours de ces quatre années. »²⁷

Un exemple ? L'inspecteur cantonal F. Pierlot publie en 1924 un ensemble de trois ouvrages destinés à l'enseignement primaire : un livre d'exercices, un deuxième consacré à des « lectures dialoguées », le troisième comprenant 300 textes de lecture « destinés aux troisième et quatrième degrés des écoles primaires en relation avec les quarante-trois centres d'intérêt du programme définis par la circulaire de Jules Destrée (1921) »²⁸. Son travail est apprécié au point de lui valoir une prime d'encouragement. Or, on peut constater que 20 % des textes proposés sont consacrés à la guerre 14-18 ! Elle intervient au-travers de nombreuses thématiques telle l'éducation nationale, mais aussi d'autres qu'on ne penserait pas à lui associer de prime abord : éducation individuelle, éducation « altruiste », hygiène, politesse, dignité, sentiment de fierté, respect de l'opinion d'autrui ! Il est clair que pendant l'immédiat après-guerre « le devoir de mémoire et la question des réparations allemandes sont poussés à leur paroxysme. »²⁹

La faute à l'école ?

Si l'on en croit ces éléments d'analyse, il semble bien que les manuels d'histoire suivent d'assez près les fluctuations, sinon de l'actualité, du moins de l'interprétation qu'en donnent les autorités tant politiques qu'académiques. Comment ne pas s'interroger sur la rigueur scientifique de ces variations, du moins sur leur objectivité ? Que va-t-on proposer aux écoliers, la morale, la « vérité » ou un savant mélange des deux ?

C'est que deux courants contradictoires s'affrontent en Belgique pendant l'Entre-deux-guerres, selon l'historien Bechet : l'un soutient que « l'enseignement de l'histoire doit s'inspirer de valeurs morales et de principes éducatifs »³⁰, ce qui signifie probablement soumettre la vérité à la pédagogie moralisante ; l'autre rassemble ceux qui « refusent la "pédagogisation" de l'histoire, même si c'est pour la bonne cause, au nom de la fidélité à la vérité historique et au métier d'historien. »³¹

La « vérité » historique ? Elle a souvent tendance à s'éclipser lorsque les passions explosent, et les lendemains de 14-18 ont été riches de passion : crier la souffrance, réclamer justice, dénoncer les horreurs commises, en inventer parfois afin d'être plus crédible... La vérité, elle aussi a souffert, et l'obsession d'une juste revanche peut amener les plus discrets à se déchaîner. Et la rivalité entre pays s'était déjà manifestée dans les écoles françaises et allemandes : « Nous avons vu de quelle façon a été entretenu le souvenir de 1870/71, qu'il s'agisse de la revanche et du traumatisme de l'invasion du côté français ou de l'exaltation de la supériorité et du droit de l'Allemagne face à une France dominatrice et jalouse du côté allemand. »³²

Christophe Bechet le signale d'emblée : « Si la guerre 14-18 a pu avoir lieu, répète-t-on dans certains cercles, c'est aussi la faute aux instituteurs chauvins et aux manuels, qui ont endoctriné plusieurs générations de soldats partant la fleur au fusil. »³³ Et lorsque prendra fin la période de détente internationale constatée entre 1925 et le début des années 1930, le nationalisme patriotique – ou le patriotisme national, si l'on préfère – est prêt à reprendre du service : « Dans la perspective d'une guerre imminente et conformément à la volonté du Gouvernement, il faut à nouveau, pour donner l'exemple à la jeunesse, magnifier les héros de 14. »³⁴

La pacification de l'Entre-deux-guerres

La donne change après la signature des accords de Locarno, le 15 novembre 1925, et l'entrée de l'Allemagne dans la Société des Nations, en 1926 : l'air est à la détente, à la pacification entre les ennemis d'hier. Christophe Bechet tient à souligner le rôle du Parti ouvrier belge (POB) dans la progression de l'internationalisme : « Sa défense de l'idéal pacifiste sans occulter pour autant les intérêts nationaux belges et surtout sa distanciation par rapport aux thèses internationalistes radicales du Parti communiste, contribuent dans une certaine mesure à la légitimation dans les milieux politiques belges du message véhiculé par la Société des Nations [SDN]. »³⁵

Car la SDN, fondée après la Première Guerre mondiale, veut instaurer un esprit et une politique d'internationalité entre les États, et son influence se fait sentir jusqu'en matière d'éducation et d'instruction. Il n'empêche : la révision pacifiste des manuels scolaires telle que prônée par la SDN rencontre bien des difficultés. Pourquoi ? La vague internationaliste se heurte d'emblée à l'image d'une petite Belgique torturée mais résistante : le pacifisme gagne les esprits, certes, mais il doit encore et toujours lutter contre la mémoire de la guerre, qui se manifeste entre autres par des commentaires « particulièrement acerbes à l'égard de l'Allemagne » dans les manuels d'histoire.

Mais la SDN souhaite faire connaître largement son existence et ses desseins aux jeunes des écoles ! Puisqu'il faut se pacifier, pacifions-nous donc : Camille Huysmans, ministre socialiste de l'Instruction publique de 1925 à 1927, adresse le 10 avril 1926 une circulaire aux inspections leur demandant de répandre l'idéal internationaliste dans les différents établissements. Et pour ce faire, précise-t-il, il faut que la littérature scolaire s'inspire de l'esprit « qui anime la Société des Nations ». Il recommande en fait « les livres qui [...] font connaître à la fois les obligations du patriotisme et les devoirs de la morale internationale. »³⁶

Certes il s'agit là d'un compromis à la belge « entre nationalisme et internationalisme ». Mais on constate que l'essentiel des outrances nationalistes disparaît de la littérature scolaire belge ; on peut remarquer, parallèlement à cette constatation, l'insertion d'un chapitre relatif à la SDN dans les manuels d'histoire allant de 1926 à 1931, en même temps que diminue le nombre de pages consacrées à la guerre 14-18. La tendance semble identique dans les livres de lecture.

Le gouvernement belge cependant ne semble pas avoir vu d'incompatibilité entre la volonté internationaliste et pacifique, et la défense des valeurs patriotiques ! Ainsi, François Bovesse, ministre libéral de l'Instruction publique de 1935 à 1936, soutient le souvenir et la commémoration de grands patriotes tout en demandant aux enseignants d'adopter une attitude dépourvue de toute agressivité : « Nous recommandons instamment de faire 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. »³⁷

François Bovesse, champion du compromis entre nationalisme et internationalisme selon Christophe Bechet, insiste : « 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. Si nous voulons faire lire ces pages à nos enfants, ce n'est pas dans le but de créer le mépris, l'incompréhension et l'animosité entre les peuples, mais la nécessité d'une éducation nationale nous en fait un devoir et cette éducation doit plonger ses racines dans les énergies originelles de notre peuple et être fidèle à son passé. Au reste, cette éducation nationale bien comprise permettra un patriotisme élargi, car notre patrie, qui est une grande voie de communication, est un exemple de l'interdépendance toujours croissante entre les peuples, y compris ceux que l'histoire a le plus durement opposés. »³⁸ Notons au passage qu'il doit être bien difficile, lorsque l'on est instituteur, de répondre à cette double contrainte : « faire le choix d'un manuel impartial » d'une part, commémorer avec émotion les héros et les martyrs des Allemands de l'autre !

Et en 1921 : l'enquête Carnegie...

La Fondation Carnegie est créée en 1910 aux États-Unis par Andrew Carnegie en faveur de la paix permanente et contre la guerre³⁹. Il s'agit d'« une organisation non gouvernementale ainsi qu'un cercle de réflexion et d'influence global [...] dédiée au développement de la coopération interétatique et à la promotion des intérêts des États-Unis sur la scène internationale »⁴⁰. Son action repose principalement sur la propagande et l'édition de nombreuses publications pour la paix, mais elle se met quelque peu en retrait pendant 14-18, ce à cause de la neutralité déclarée des États-Unis. Lorsque ces derniers entrent en guerre en 1917, la Dotation se déclare alors pour la poursuite de la guerre contre l'empire allemand, « afin d'instituer une paix durable entre les peuples ». Son action à ce moment joue sur deux tableaux complémentaires : elle produit encore plus d'outils de propagande pour la paix, afin d'« aider ceux qui auraient un jour à négocier la paix », et elle met au service du gouvernement son personnel et ses installations.

La Fondation comporte trois sections : *Recherche internationale et éducation*, *Économie politique et Histoire*, et *Droit international*. C'est de la première que nous nous occuperons ici.

Contrairement aux deux suivantes, elle s'adresse à l'opinion publique, qu'elle tente d'informer et de mobiliser « pour [la] pénétrer de cet esprit international sans lequel il ne saurait y avoir de paix durable ». Cette section intervient aussi « lorsque de graves malentendus risquent de mettre aux prises deux grands peuples » : c'est alors le moment où « elle a volontiers recours aux maîtres de la jeunesse pour en faire les messagers d'un ordre de choses meilleur [...] mais elle n'ignore pas la puissance du journal et du livre ». La Fondation décide d'œuvrer « pour le renouveau de la vie et la coopération intellectuelle et culturelle en Europe au sortir de la Grande Guerre. Les plus symboliques sont les aides accordées pour la reconstruction des bibliothèques de Reims et de Louvain détruites pendant la guerre. »⁴¹

En outre la première section de la Dotation située hors États-Unis, le Centre européen de la Division des Relations internationales et de l'Éducation⁴², créé en 1911, décide à l'été 1921 de mener une vaste enquête à l'échelle européenne : elle portera « sur l'esprit dans lequel sont conçus, vis-à-vis de[s] problèmes [de la guerre et de la paix et sur la force réelle des partis démocratiques en Allemagne], et de la guerre dont ils sont l'héritage, les livres scolaires en usage chez les belligérants d'hier et chez les neutres. » L'enquête est menée par 24 spécialistes issus des 22 pays européens concernés, à l'exclusion de l'Allemagne, dont aucun expert n'a été convié.

C'est le professeur français Jules Prudhommeaux⁴³ qui s'occupe de rédiger le chapitre relatif à la littérature scolaire en France et en Belgique, associées dans son travail parce que fort similaires selon les résultats de l'enquête : toutes deux en effet démontrent « un nationalisme exacerbé » et un ton agressif qui les empêcheraient de manifester un réel « esprit scientifique fait d'objectivité et de pondération ». ⁴⁴ Jules Prudhommeaux constate « un même acharnement passionné contre l'Allemagne » dans les deux pays. Il regrette que la précocité des publications n'ait pas permis une distanciation suffisante dans le chef des auteurs : « l'Allemagne est malmenée » et « les auteurs belges sont donc classés parmi les plus mauvais élèves de l'enquête de la dotation Carnegie. »⁴⁵

Certains livres de lecture se font l'écho de récits d'une cruauté inouïe, telle l'histoire de la petite froidement abattue par un soldat allemand parce qu'elle partage son pain avec un prisonnier, ou encore la tristement célèbre légende des « mains coupées »⁴⁶. L'enquête Carnegie ne mâche pas ses mots : « 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. »⁴⁷

L'enquête et ses conclusions sont publiées dès 1923, et « [le] verdict [est] sans appel : beaucoup trop de livres scolaires, sous prétexte de fidélité au souvenir, en appellent en fait à la haine à l'égard de la nation allemande. »⁴⁸ Certains de ces ouvrages sont même récompensés par les autorités belges !

De leur côté, les acteurs de l'enseignement allemand manifestent clairement leur colère d'avoir été écartés de l'enquête, surtout les socialistes démocrates qui ont dénoncé sans répit « les idées et les pratiques bellicistes de l'Empire »⁴⁹. Inutile de s'appesantir sur le détail des querelles, il suffit de citer un nom, celui de l'Allemand Siegfried Kawerau⁵⁰, pour se convaincre que les artisans de la paix ne baissent pas les bras : « Proche des milieux pacifistes, Kawerau tente alors de nouer le dialogue avec les professeurs français pour entreprendre une révision concertée des manuels scolaires, tandis qu'en France, Georges Lapierre s'efforce de sensibiliser ses collègues instituteurs au danger des manuels bellicistes. »⁵¹ Ainsi, le pédagogue allemand dresse-t-il une liste de 26 manuels vecteurs de haine entre les peuples, et le syndicat national des instituteurs se décide à les boycotter : voilà une attitude qui amène rapidement les éditeurs d'Outre-Quévrain à engager la révision pacifiste de la littérature scolaire. D'ailleurs, « [à] la fin des années 1920, l'Europe de la révision des manuels scolaires est donc bien en marche, comme en atteste Jules Prudhommeaux, dans sa brochure de 1928 intitulée *Pour la paix par l'école : ce qui a été fait en France pour lutter contre les livres scolaires contraires au rapprochement des peuples (1923-1928)*. Soulignant le travail remarquable réalisé par nombre d'auteurs français et allemands, Prudhommeaux prend pour exemple l'ouvrage de Siegfried Kawerau, et mentionne plus particulièrement les initiatives prises par la maison [d'édition] Hachette qui a d'ores et déjà révisé un de ses manuels dans un esprit d'apaisement. »⁵²

Et en Belgique ?

Nous l'avons vu, la Belgique peine à se tourner totalement vers l'internationalisme s'il lui faut pour cela renoncer à toute mémoire. Cependant, le discours s'adoucit, la position s'assouplit : en 1932 est organisée une Conférence internationale pour l'enseignement de l'histoire⁵³, afin de « créer un pont entre historiens et pédagogues », dont les intentions ne sont pas toujours identiques, et la Belgique y participe. L'historien belge Frans Van Kalken⁵⁴ y présente un rapport en faveur du respect de la vérité historique et cependant contre le bellicisme. Comme le soutient Christophe Bechet, « la conception “historico-pédagogique” belge est donc à deux étages. Il s'agit d'abord d'enraciner le jeune élève dans l'histoire nationale pour mieux lui faire appréhender ensuite les interactions de cette histoire avec l'histoire internationale. »⁵⁵

Mais il reste difficile en Belgique de concilier la position des pédagogues plutôt internationalistes et celle des historiens qui refusent toute « conspiration du silence » autour de 14-18 !

Donc, le pacifisme de l'Entre-deux-guerres instaure en Belgique « une culture de la bonne volonté », mais une bonne part des historiens belges s'agace de l'incursion dans son pré carré des internationalistes et des pédagogues. On se doute que l'équilibre entre les deux courants est instable : « la remilitarisation de l'Allemagne dès 1935 et la politique des “mains libres”⁵⁶ adoptée par la Belgique à la fin de l'année 1936 sonnent pour ainsi dire le glas du “désarmement moral” »⁵⁷ Les options pacifistes sont menacées, d'autant que la littérature scolaire belge tente de remobiliser les esprits, quoiqu'« avec plus de modération que dans l'immédiat après-guerre ».⁵⁸

Le ressentiment à l'égard des Allemands ne pourra manifestement pas s'effacer. Preuve de la rémanence des souvenirs difficiles : l'exode affolé de la population belge en mai 1940 !

Le parcours d'un manuel liégeois

Dans son rapport consécutif à l'enquête de la dotation Carnegie, Jules Prudhommeaux dénonçait avec fermeté le recueil liégeois *Lectures choisies*, de L.-J. Frenay et I. Féron, tous deux directeurs d'écoles communales à Liège, bientôt rejoints par A. Janssen, inspecteur principal de l'enseignement primaire⁵⁹ : « Sur 456 pages de texte, 50 sont consacrées à des récits sur la Grande Guerre. La conclusion, invariable, des auteurs est celle de tous les écrivains qui ont composé des recueils semblables : “Point de pitié pour les oppresseurs ! Enfants belges, n'oubliez pas !” »⁶⁰

Le verdict de l'enquête est rude : « beaucoup trop de livres scolaires, sous prétexte de fidélité au 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 récompensés par l'Académie royale de Belgique ou par les autorités belges, quand ils n'utilisent pas des textes écrits par les hommes politiques eux-mêmes ! »⁶¹ L'édition ici pointée par Prudhommeaux est celle de 1921, et Christophe Bechet précise en avoir consulté une autre, tout aussi virulente, qui serait postérieure à 1922.

**CI-CONTRE :**

Première de couverture de L.-J. FRENAY et I. FÉRON, *Lectures choisies : écoles primaires (5^e et 6^e années d'études), écoles moyennes (cours inférieur), écoles d'adultes*, Liège, Charles Desoër, [1900?], 446 p.

Première de couverture de L.-J. FRENAY, I. FÉRON, A. JANSSEN, *Pour les écoliers : quatrième livre de lecture (degré moyen des écoles primaires)*, Liège, H. Desoër, s.d., 222 p.

Textes de lecture « Le singe et le chameau » et « Le drapeau », dans : L.-J. Frenay, I. Féron, et A. Janssen, *Pour les enfants, 3^e livre de lecture*, Liège, Éd. Desoer, s.d., p. 40-41.

Illustration sur la guerre dans : L.-J. FRENAY, I. FÉRON, A. JANSSEN, *Lectures choisies : Écoles primaires (5^e et 6^e années d'études) et 4^e degré, Écoles moyennes (cours inférieur), Écoles d'Adultes*, Liège, H. Desoër, [1932], p. 349.

Il faut toutefois noter que ces deux éditions ne sont pas uniques : l'ouvrage dont il est question ici est signalé pour la première fois en 1900, sous les seuls noms de Frenay et Féron. L'édition la plus ancienne conservée à l'IHOES⁶² est une « nouvelle édition », donc légèrement postérieure, mais son caractère est bien différent de l'édition 1921 : ici, sur 256 textes proposés, 8 seulement évoquent le thème de la guerre, mais pas celle de 14-18, qui n'a probablement pas encore eu lieu. De plus, le ton est résolument pacifiste, totalement opposé au concept général de guerre, et aucun adversaire n'est mentionné... peut-être parce qu'il n'y en a aucun au moment de la rédaction de l'ouvrage. C'est donc le moment de rappeler que le début du XX^e siècle était fortement marqué du sceau de l'internationalisme et du pacifisme : rappelons la création en 1892 du Bureau international de la Paix à Berne, et les Conférences internationales de paix de La Haye de 1899 et 1907 qui aboutissent à la création de la Cour d'arbitrage international de La Haye. »⁶³

On sait déjà que l'édition de 1921 et celle qu'a consultée Christophe Bechet, postérieure à 1922, se montrent fortement germanophobes et bellicistes : selon Jules Prudhommeaux, les rédacteurs « 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. »⁶⁴ Ces deux éditions sont de parfaits témoins des sentiments violents et des blessures qu'a engendrés la guerre 14-18, et il ne m'appartient pas de donner un avis quant à leur bon droit.

Par contre, il est étonnant de voir à quel point la deuxième édition conservée à l'IHOES⁶⁵ est différente de celles qui précèdent, et combien elle se montre en parfaite adéquation avec les exigences de son époque. Cette dernière édition n'est pas datée, comme souvent pour les travaux de la maison Desoer, mais trois textes sont postérieurs à 1928 pour l'un, à 1929 pour les deux autres. On peut affiner encore la datation en prenant en considération les noms de Georges Linze et d'Edmond Delsa : le premier a revu et augmenté le texte, le second l'a illustré, et ce travail est daté, lui, de l'année 1932⁶⁶.

Sur un total de 401 pages de texte, organisées thématiquement, 20 pages, soit 14 textes, sont consacrés à la guerre 14-18. Ils proviennent d'écrivains contemporains, qui ont connu, voire vécu au plus près de la guerre, et qui se révèlent profondément pacifistes : Roland Dorgelès, Paul Cazin, André Baillon, John Dos Passos, Constant Burniaux, Robert Vivier, Marcel Thiry, Georges Duhamel, Olympe Gilbert, Erich Maria Remarque...

Je tiens à mentionner aussi un extrait du « Courrier de l'Armée » dans le récit de *La fin du fort de Loncin*. On y évoque « les « fantassins ennemis » qui déboulent après l'explosion pour « venir au secours d'autres hommes ensevelis sous les ruines fumantes ». Ou encore « avec des précautions infinies, l'ennemi pénètre dans ce qui reste du fort ; il ne songe même pas au succès imprévu que la catastrophe lui vaut, mais il pense à sauver des décombres les survivants qui pourraient s'y trouver. Des pionniers et des fantassins allemands dégagent des morts et des blessés. »⁶⁷ S'il ne s'agit pas là d'une belle manifestation d'internationalisme, ou d'humanisme tout simplement !

Le tournant de 1940

Avec cette édition des *Lectures choisies*, nous sommes au plus fort de la pacification des manuels scolaires postérieure à 1926. Mais Adolf Hitler arrive au pouvoir en 1933, et l'écho des bruits de bottes, jusque là discret, voire nié par certains, se fait de plus en plus violent. On connaît la suite, et les mesures anti-pacificatrices ne vont pas tarder : « Lorsque l'occupant allemand prendra les rênes du pouvoir en 1940, il tranchera clairement la question⁶⁸ par la négative en instaurant une Commission de révision des ouvrages classiques chargée de réviser les manuels scolaires belges. Et parmi les modifications apportées aux manuels, figurera en premier lieu la disparition des récits des martyrs belges de la Première Guerre mondiale. »⁶⁹

Nuançons : sans vouloir entamer la redoutable question de la collaboration belge, il faut malgré tout souligner que les autorités adoptent une politique préventive assez inattendue en matière de manuels scolaires, dans le but de limiter, ou du moins d'avoir un regard sur la censure exercée dès les premiers mois de l'Occupation par les Allemands à l'encontre de la presse et de l'édition belges. En effet, « le Ministère de l'Instruction publique charge de surcroît des enseignants et des inspecteurs d'épurer les manuels scolaires de tout propos anti-allemands. Cette mesure a pour but d'éviter que l'occupant ne s'en charge lui-même et n'impose le manuel unique à l'instar de ce qui se passe Outre-Rhin. Le 8 octobre 1940, sans en avoir soumis le texte aux autorités allemandes, le Ministère de l'Instruction publique crée donc une Commission chargée de la révision des ouvrages classiques pour l'enseignement normal, moyen, primaire et gardien, plus communément désignée sous le nom de Commission pour la Révision des Ouvrages Classiques. Composée de collaborationnistes notoires mais également d'authentiques résistants, la Commission examinera près de 5 000 titres entre la fin octobre 1940 et la fin mai 1944 ; elle interdira l'usage de 564 manuels et en fera modifier 182 autres. »⁷⁰

Depuis la fin de la Deuxième Guerre mondiale, une nouvelle pacification

Il n'empêche, les années de guerre – la deuxième pour la Belgique, et la deuxième occupation sur le long terme ! – ont lassé les Européens et les ont rapprochés à nouveau de l'idéal démocratique et du système parlementaire⁷¹. Une nouvelle pacification se prépare : 1948 voit l'adoption de la *Déclaration universelle des droits de l'homme*, et avec elle l'épanouissement croissant du mouvement international d'éducation à la paix, qui avait vu le jour pendant l'Entre-deux-guerres avec la création de la SDN, bien qu'alors cette dernière dût « limit[er son] action [éducative] au développement de l'enseignement des principes de la SDN et de l'idée de la coopération internationale. »⁷²

Par la suite, le concept d'éducation à la paix s'élargit parallèlement aux concepts relatifs à la paix universelle et aux droits de l'homme : en atteste « la recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux Droits de l'homme et aux libertés fondamentales formulée par la conférence générale de l'UNESCO en 1974. »⁷³

Depuis la fin du siècle passé, l'éducation à la démocratie est venue compléter les objectifs de l'éducation internationale à la paix, et la *Recommandation de 1974* a été remplacée dans les faits par la *Déclaration de principes* et le *Cadre d'action intégré*, tout deux adoptés en 1994 : « Cette nouvelle priorité, attribuée à l'éducation à la démocratie, est déterminée par le contexte international issu de la fin de la guerre froide, contexte qui valorise et stimule la diffusion des valeurs démocratiques occidentales. L'interdépendance entre les concepts de paix et de démocratie est soulignée dans la Déclaration de la CIE [Conférence internationale de l'éducation] qui incite au développement "d'une culture de paix et de démocratie" [...] La Déclaration de 1994 reflète les changements survenus dans le contexte international depuis 1974 dans la mesure où elle accorde la priorité à la promotion de la démocratisation conçue comme étant, surtout dans le contexte de l'après-guerre froide, indispensable à la consolidation de la paix. Elle évite de s'attaquer de front au modèle de développement prédominant, ce qui serait politiquement inacceptable sinon irréaliste, tout en cherchant à corriger certains méfaits de ce modèle en critiquant, par exemple, le fossé qui existe entre pays riches et pays pauvres, ou en insistant sur la nécessité d'adopter un modèle de développement durable. »⁷⁴ Et il ne semble pas s'agir d'une simple intention cosmétique : on peut noter au passage « la nécessité de réviser les manuels d'histoire de façon à inculquer des attitudes fondées sur la non-violence, le partage et la recherche d'une meilleure connaissance de l'autre »⁷⁵

Avant de clore le chapitre consacré à la paix, il me paraît utile de signaler au passage l'attitude adoptée par la France depuis le début du XXI^e siècle dans ce domaine : dès le primaire, une large part de l'éducation à la démocratie est basée sur l'enseignement de la défense au sens très large du terme, par le biais du cours d'EMC (enseignement moral et civique) entre autres : « La défense et la paix sont désormais enseignées ensemble, sur la base des valeurs démocratiques et des devoirs du citoyen. La connaissance de la défense repose sur des faits questionnés, sur la formation de l'esprit civique, sur la solidarité et la cohésion sociale qui concernent l'ensemble des citoyens. »⁷⁶

Il n'est pas utile d'analyser la situation française dans ces lignes ; mais je pense qu'elle méritera bientôt un examen attentif, parce qu'elle s'avère des plus édifiante quant au devenir de la paix et à la place qui lui est faite dans l'éducation en Europe.

À titre de conclusion, une touche de réalisme

Allons-nous dès lors poser la question de savoir si les manuels scolaires ont suivi ou vont suivre cette évolution désirée vers la pacification ? Peut-être pas dans l'immédiat, car il semble exister un monde entre les recommandations venues d'en haut et la réalité concrète ici-bas.

Redescendons donc sur terre pour constater que, durant les deux dernières décades du XX^e siècle, les manuels scolaires ont été de moins en moins appréciés dans les milieux pédagogiques, ce qui paraît bien paradoxal aux yeux du psychopédagogue François-Marie Gérard, mais qu'il explicite aisément : « Cette perte de statut du manuel scolaire en tant qu'outil didactique correspond à une volonté de revalorisation, ou plutôt de responsabilisation, des acteurs du processus didactique, à savoir les enseignants. La "professionnalisation" de ceux-ci et leur transformation en "praticiens réflexifs" ont conduit à estimer qu'ils pouvaient – qu'ils devaient – se passer des manuels scolaires pour être les véritables "maîtres" du processus d'enseignement-apprentissage. »⁷⁷

Il ne m'appartient pas ici de critiquer le bien-fondé de cette option pédagogique ; je peux seulement constater que, depuis la fin du siècle précédent, cette position libertaire se heurte à un mouvement de l'édition scolaire belge : alertée par la baisse de ses ventes, choquée par ce qu'elle n'hésite pas à appeler le « photo-copillage », nos éditeurs n'hésitent pas à remettre en cause la qualité, tant matérielle que scientifique, des documents concoctés par les enseignants. La presse et différentes études vont d'ailleurs dans ce sens : « À la suite de cette perte de statut du manuel scolaire et face aux conclusions de certaines études ou analyses spécifiques comme celles de [VAN DER REST, 97⁷⁸], de [MONSEUR & DEMEUSE, 00⁷⁹], ou de [CARETTE, 01⁸⁰], conjuguées aux résultats alarmants des études internationales de type TIMMS et PISA, est née progressivement en Belgique francophone une volonté de revaloriser le manuel scolaire, affirmée notamment dans l'avis 87 de mars 2004 du Conseil de l'Éducation et de la Formation (CEF) [...] et formalisée dans le Contrat pour l'École adopté en mai 2005 par le Gouvernement de la Communauté française⁸¹. »⁸²

Revaloriser le manuel scolaire ne signifie pas pour la cause en revenir à la situation d'autrefois, lorsque le ou les auteurs se devaient de convaincre le seul public directement concerné par leurs propositions : les enseignants. La situation belge est aujourd'hui quelque peu différente.

Le Gouvernement de la Communauté française a entériné la volonté exprimée de revaloriser le manuel scolaire : il propose en janvier 2005 un *Contrat stratégique pour l'Éducation* dans lequel figure la suggestion « de créer une commission d'agrément des manuels scolaires et des outils pédagogiques chargée d'en agréer la conformité avec le prescrit du Décret "Missions" et les référentiels pédagogiques. »⁸³

Cette proposition d'agrément a dû en effaroucher plus d'un, dont l'auteur précédemment cité : « force m'est de relever un nouveau paradoxe dans l'histoire du manuel scolaire belge : au moment où on veut revaloriser celui-ci, on risque bien également de voir s'accélérer – si on n'y prend garde – l'extinction d'une espèce en voie de disparition, à savoir les auteurs de manuels scolaires ! »⁸⁴. En effet, « pourquoi perdre son temps et son énergie à créer un outil qui risque de ne pas être agréé ? »⁸⁵

Le psychopédagogue François-Marie Gérard souligne ainsi qu'au début de ce siècle l'équipe créatrice de manuels scolaires associe généralement un éditeur et un ou plusieurs auteurs « susceptibles de combler une niche du marché », alors que la commission d'agrément « pourrait entraîner un nouveau déplacement de l'initiative de la création des manuels scolaires : au bout du compte, comme cela se fait d'ailleurs dans de nombreux pays, la création d'un nouveau manuel pourrait n'être qu'une réponse à un appel d'offres ou à un cahier de charges édicté par les pouvoirs publics », ce qui entraînerait *de facto* une limitation de la liberté des auteurs parallèlement à l'accroissement du rôle des pouvoirs publics.

Le but annoncé de la commission d'agrément n'est « nullement d'interdire certains manuels et certains outils pédagogiques mais bien d'agréer et de mettre en évidence ceux qui s'inscrivent dans la concrétisation des objectifs poursuivis ». ⁸⁶

Il n'y a donc pas lieu de se tracasser, la liberté d'éditer restant intacte ? Ce serait aller un peu vite en besogne ! En effet, il faut savoir que l'agrément émis à titre indicatif est doublé de l'octroi... ou non d'un subside pour les écoles qui achètent les ouvrages agréés : « Depuis 2006, afin de réhabiliter les manuels scolaires, le Parlement de la Communauté française a adopté un décret permettant aux établissements d'enseignement obligatoire⁸⁷ d'obtenir des budgets pour l'achat de manuels scolaires ayant reçu l'agrément indicatif de conformité de la Commission de pilotage⁸⁸, sur avis des Services d'inspection de l'enseignement concerné. »⁸⁹

Qu'ajouter ? Notre enseignement a besoin de fonds, certes. Mais jamais au grand jamais la liberté, qu'elle soit d'expression ou de création, n'a pu, ne peut, ne pourra être conditionnée à l'argent. Ils sont incompatibles.

Pour citer cet article

Anne-Martine Henkens, « Les manuels scolaires, outils politiques ? », Analyse de l'IHOES, n° 175, 23 novembre 2017, [En ligne] http://www.ihoes.be/PDF/IHOES_Analyse175.pdf.

¹ P. ANSART, « Manuels d'histoire et inculcation du rapport affectif au passé », *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*, textes réunis et présentés par Henri MONIOT, Berne, Peter Lang, 1984, p. 67. Cité d'après Sylvie CROMER et Mostafa HASSANI-IDRISSI, « Échanges humains et culturels en Méditerranée dans les manuels scolaires, un thème d'actualité », *Trema*, 35-36, 2011, [En ligne] <http://trema.revues.org/2596>.

² Alain Choppin (1948-2009) est un enseignant et pédagogue français connu entre autres pour l'élaboration du programme de recherches « Emmanuelle » articulé autour de la banque de données homonymes, qui recense la production des manuels scolaires français depuis 1789.

³ Alain CHOPPIN, « L'histoire des manuels scolaires : une approche globale », *Histoire de l'éducation*, année 1980, volume 9, numéro 1, p. 4, [En ligne] http://www.persee.fr/doc/hedu_0221-6280_1980_num_9_1_1017.

⁴ *Idem*, p. 6.

⁵ *Ibidem*.

⁶ Eliane GUBIN, Patrick LEFÈVRE, « Obligation scolaire et société en Belgique au XIX^e siècle. Réflexions à propos du premier projet de loi sur l'enseignement obligatoire (1883) », *Revue belge de philologie et d'histoire*, tome 63, fasc. 2, 1985, p. 324-376, [En ligne] http://www.persee.fr/doc/rbph_0035-0818_1985_num_63_2_3506.

⁷ Article 24 de la Constitution belge.

⁸ C. TORREKENS, « Le pluralisme religieux en Belgique », *Diversité Canadienne*, Volume 4 : 3, automne 2005, p. 56-58, [En ligne] <http://www.ulb.ac.be/socio/germe/documentsenligne/pluralismereligieux.pdf>.

⁹ Dawinka LAUREYS, « L'enseignement gratuit et obligatoire en Belgique a 100 ans (1914-2014). Depuis, une démocratisation croissante de l'enseignement ? », Analyse de l'IHOES, n° 133, 16 décembre 2014, [En ligne] http://www.ihoes.be/PDF/Analyse_IHOES-133.pdf.

¹⁰ Suzanne DUCAMP, *Les valeurs véhiculées par l'école primaire belge à travers ses livres de lecture dans la première moitié du XX^e siècle*, ULg, mémoire de licence en Histoire, année académique 1999-2000, p. 4.

¹¹ *Idem*, p. 121.

¹² A. CHOPPIN, *Les manuels scolaires : histoire et actualité*, Paris, Hachette Éducation, 1992 (Pédagogies pour demain – Références), p. 19. Cité d'après Suzanne DUCAMP.

¹³ Atfa MEMAÏ et Abba ROUAG, « Le manuel scolaire : au-delà de l'outil pédagogique, l'objet politico-social », *Éducation et socialisation*, 43, 2017, [En ligne] <http://edso.revues.org/2014> ; DOI : 10.4000/edso.2014.

¹⁴ Alain CHOPPIN, « L'histoire des manuels scolaires. Une approche globale », *Histoire de l'éducation*, n° 9, 1980, p. 1-25, [En ligne] http://www.persee.fr/doc/hedu_0221-6280_1980_num_9_1_1017.

¹⁵ Cité d'après Stéphanie CLAISSE, *Du Soldat inconnu aux monuments commémoratifs belges de la guerre 14-18*, Bruxelles, Éditions de l'Académie Royale de Belgique, 2013.

¹⁶ Elle est également Directrice adjointe aux Archives & Musée de la Littérature de Bruxelles.

¹⁷ Laurence BOUDART, « Contribution du discours scolaire à la formation de l'identité nationale : le cas des manuels de lecture de l'école primaire belge (1842-1939) », *Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses*, 2010, vol. 25, p. 66.

¹⁸ Laurence BOUDART, « Lecture et apprentissage de l'identité nationale. Étude de manuels scolaires belges (1842-1939) », *Culture & Musées*, n° 17, 2011, p. 45, [En ligne] http://www.persee.fr/doc/pumus_1766-2923_2011_num_17_1_1596.

¹⁹ Même si de patrie il n'est pas encore question à l'époque de ces chefs glorieux !

²⁰ L. BOUDART, « Contribution du discours scolaire à la formation de l'identité nationale : le cas des manuels de lecture de l'école primaire belge (1842-1939) », *o.c.*, p. 71.

²¹ *Idem*, p. 73.

²² *Idem*, p. 74.

²³ *Idem*, p. 76.

- ²⁴ Christophe BECHET, *Une Grande Guerre pour un petit pays : La vision de la guerre 14-18 dans l'enseignement primaire francophone (1918-1940)*, ULg, mémoire de licence en Histoire, année académique 2001-2002 ; relu et corrigé, avril 2007, p. 43. [Accessible en ligne : <http://orbi.ulg.ac.be/handle/2268/69128>].
- ²⁵ Cité d'après Christophe BECHET, *Ibidem*.
- ²⁶ 1. Soyons propres. – 2. Soyons prudents. – 3. Soyons sains. – 4. Soyons tempérants. – 5. Soyons dignes. – 6. Soyons instruits. – 7. Ayons 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. – 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. Évitions 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. – 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.
Cité d'après Christophe BECHET, *Ibidem*.
- ²⁷ Christophe BECHET, *o. c.*, p. 373.
- ²⁸ Christophe BECHET, « LA RÉVISION PACIFISTE DES MANUELS SCOLAIRES. Les enjeux de la mémoire de la guerre 14-18 dans l'enseignement belge de l'Entre-deux-guerres », *Cahiers d'histoire du temps présent*, n° 20, 2008, p. 53, [En ligne] http://www.cegesoma.be/docs/media/chtp_beg/chtp_20/003_Bechet.pdf.
- ²⁹ *Ibidem*.
- ³⁰ Christophe BECHET, *idem*, p. 50.
- ³¹ *Ibidem*.
- ³² Philippe ALEXANDRE, « Le patriotisme à l'école en France et en Allemagne, 1871-1914. Essai d'étude comparatiste », *Themenportal Europäische Geschichte*, 2007, [En ligne] <http://www.europa.clio-online.de/essay/id/artikel-3408>.
- ³³ Christophe BECHET, « LA RÉVISION PACIFISTE DES MANUELS SCOLAIRES. ... », *o. c.*, p. 49.
- ³⁴ Christophe BECHET, *Une Grande Guerre pour un petit pays...*, *o. c.*, p. 374.
- ³⁵ Christophe BECHET, « LA RÉVISION PACIFISTE DES MANUELS SCOLAIRES... », *o. c.*, p. 54.
- ³⁶ Christophe BECHET, *idem*, p. 57.
- ³⁷ *Plan d'études et instructions pédagogiques pour les trois premiers degrés des écoles primaires et des classes d'application annexées aux écoles normales et pour les sections préparatoires des écoles moyennes. Arrêté ministériel du 13 mai 1936*, Bruxelles, 1937, p. 84.
- ³⁸ *Idem*, p. 45.
- ³⁹ Les informations relatives à l'organisation de la Dotation Carnegie sont tirées du livre de Jules-Jean PRUDHOMMEAUX, *Le Centre Européen de la Dotation Carnegie pour la Paix internationale 1911-1921*, Paris, 1921, [En ligne] <https://archive.org/stream/lecentreurope00pruduoft#page/n135/mode/2up>.
- ⁴⁰ Article « Fondation Carnegie pour la paix internationale », *Wikipédia : l'encyclopédie libre*, [En ligne] https://fr.wikipedia.org/wiki/Fondation_Carnegie_pour_la_paix_internationale. Le « Réseau Voltaire » ajoute que « Dirigée par une longue succession d'anciens responsables des services secrets et organiquement liée à une cinquantaine de multinationales, la Carnegie poursuit des recherches sur la politique internationale et promeut les politiques économiques « libérales » en Russie et en Amérique latine. *Pax Americana. La Fondation Carnegie pour la paix internationale*, Paris, 25 août 2004, [En ligne] <http://www.voltairenet.org/article14683.html>.
- ⁴¹ Maguelone NOUVEL-KIRSCHLEGER, Steffen SAMMLER, « Les manuels scolaires, outils pour la construction d'une paix durable au sortir de la Grande Guerre ? », *La Grande Guerre des manuels scolaires*, Déc. 2014, (Actes du colloque 5-6 décembre 2014), Montpellier, France, [En ligne] <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01243695/document>.
- ⁴² Suivront des sections à Moscou, Pékin, Beyrouth et Bruxelles.
- ⁴³ Jules Prudhommeaux (1869-1948) est un professeur agrégé d'histoire et militant pacifiste, connu pour ses travaux en sciences sociales et comme directeur du Centre européen de la Fondation Carnegie. C'est lui qui assure la direction de l'enquête relative à la littérature scolaire.
- ⁴⁴ Cité d'après Christophe BECHET, « LA RÉVISION PACIFISTE DES MANUELS SCOLAIRES... », *o. c.*, p. 67.
- ⁴⁵ Christophe BECHET, *idem*, p. 69.
- ⁴⁶ Cette légende naît à la suite des massacres commis par les Allemands en août 1914 sur le territoire belge : on prétend qu'ils coupent les mains des femmes pour leur voler leur alliance. Puis on amplifie : leurs besaces sont pleines de mains d'enfants coupées.
- ⁴⁷ Cité d'après Christophe BECHET, « LA RÉVISION PACIFISTE DES MANUELS SCOLAIRES... », *o. c.*, p. 72.
- ⁴⁸ Christophe BECHET, *idem*, p. 74.
- ⁴⁹ Maguelone NOUVEL-KIRSCHLEGER, Steffen SAMMLER, *o. c.*
- ⁵⁰ Siegfried Kawerau (1886-1936) est un pédagogue allemand, réformateur et pacifiste. Arrêté par les nazis pour ses prises de position, il meurt dès après sa libération.
- ⁵¹ Maguelone NOUVEL-KIRSCHLEGER, Steffen SAMMLER, *o. c.*
- ⁵² *Idem*.
- ⁵³ La Haye, 20 juin, 1-2 juillet 1932.
- ⁵⁴ Frans van Kalken (1881-1961) est un historien belge et professeur à l'Université libre de Bruxelles.
- ⁵⁵ Christophe BECHET, « LA RÉVISION PACIFISTE DES MANUELS SCOLAIRES... », *o. c.*, p. 93.
- ⁵⁶ Neutralité de fait, comme en Suisse, en Hollande et en Suède.
- ⁵⁷ Christophe BECHET, « LA RÉVISION PACIFISTE DES MANUELS SCOLAIRES... », *o. c.*, p. 63.
- ⁵⁸ Christophe BECHET, *ibidem*.
- ⁵⁹ L.-J. Frenay, I. Féron, et A. Janssen, *Lectures choisies, écoles primaires (degré supérieur)*, Liège, H. Desoer.
- ⁶⁰ Cité par Christophe BECHET, « LA RÉVISION PACIFISTE DES MANUELS SCOLAIRES... », *o. c.*, p. 73.
- ⁶¹ *Idem*.
- ⁶² L.-J. Frenay et I. Féron, *Lectures choisies : écoles primaires (5^e et 6^e années d'études), écoles moyennes (cours inférieur), écoles d'adultes*, Liège, Charles Desoer, [1900?], 446 p.
- ⁶³ Article « Société des Nations », *Wikipédia : l'encyclopédie libre*, [En ligne] https://fr.wikipedia.org/wiki/Soci%C3%A9t%C3%A9_des_Nations.
- ⁶⁴ Cité d'après Christophe BECHET, « LA RÉVISION PACIFISTE DES MANUELS SCOLAIRES... », *o. c.*, p. 68.

- ⁶⁵ L.-J. FRENAY, I. FÉRON, A. JANSSEN, *Lectures choisies : Écoles primaires (5^e et 6^e années d'études) et 4^e degré, Écoles moyennes (cours inférieur), Écoles d'Adultes*, Liège, H. Desoër, [1932], 412 p.
- ⁶⁶ Selon la base de données « Art-info », [En ligne] <http://art-info.be/artistes/delsa-edmond>.
- ⁶⁷ L.-J. FRENAY, I. FÉRON, A. JANSSEN, *Lectures choisies...*, o. c., p. 256.
- ⁶⁸ Laquelle est de savoir « comment concilier cette double injonction consistant d'un côté à fleurir les monuments des martyrs ou à lire le récit de leurs exploits en classe tout en évitant de l'autre de susciter une certaine forme de haine à l'égard de l'ensemble de la population allemande dans le cœur des plus jeunes ? ». Christophe BECHET, « LA RÉVISION PACIFISTE DES MANUELS SCOLAIRES... », o. c., p. 66.
- ⁶⁹ *Ibidem*.
- ⁷⁰ Michel B. FINCOEUR, « Aperçu sur l'édition francophone belge sous l'occupation allemande 1940-1944 », *Cahiers du Cédic*, n° 5, décembre 2008, p. 17-32.
- ⁷¹ Henri BERNARD, *Panorama d'une défaite. Bataille de Belgique-Dunkerque. 10 mai-4 juin 1940*, Duculot Documents, octobre 1984.
- ⁷² Elly HERMON, « De l'éducation à la paix à l'éducation mondiale », *Revue des sciences de l'éducation*, 231, (1997), p. 79, [En ligne] <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1997-v23-n1-rse1843/031903ar.pdf>.
- ⁷³ *Idem*, p. 81.
- ⁷⁴ *Idem*, p. 83-84.
- ⁷⁵ *Idem*, p. 84.
- ⁷⁶ Évelyne FARCY-MAGDENEL, « Penser la guerre, éduquer à la paix : quelle culture pour construire l'esprit de défense à l'école ? », *Tréma*, 29, 2008, [En ligne], <http://trema.revues.org/854>.
- ⁷⁷ François-Marie GÉRARD, « Le manuscrit scolaire, un outil efficace, mais décrié », *Éducation et Formation*, janvier 2010, p. 15.
- ⁷⁸ M. VAN DER REST, « Les manuels scolaires dans l'enseignement secondaire en questions », *Informations Pédagogiques*, n° 33, Ministère de la Communauté française, 1997, p. 8-25.
- ⁷⁹ C. MONSEUR & M. DEMEUSE, « Politique et usage des manuels scolaires en mathématique et en sciences », *Les cahiers du Service de pédagogie expérimentale*, Université de Liège, 3-4, 2000.
- ⁸⁰ V. CARETTE, « Le manuel scolaire : outil pour l'élève ? », Y. LENOIR, B. REY, G.-R. ROY & J. LEBRUN. (dir.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative : regards critiques sur ses apports et ses limites*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 2001.
- ⁸¹ Aujourd'hui, Fédération Wallonie-Bruxelles.
- ⁸² François-Marie GÉRARD, o.c., p. 16.
- ⁸³ François-Marie GÉRARD, *Le défi de l'auteur de manuel scolaire d'aujourd'hui*, Communication à la rencontre-débat des auteurs de manuels scolaires « Le défi du manuel scolaire : parole aux auteurs », Assucopie, Centre La Marlagne, 4 mai 2005, [En ligne] <http://www.fmgerard.be/textes/paradoxeMS.pdf>.
- ⁸⁴ *Ibidem*
- ⁸⁵ *Idem*, p. 16.
- ⁸⁶ Voir le *Contrat pour l'École*, 2005, p.34. Cité par François-Marie GÉRARD, *ibidem*.
- ⁸⁷ Enseignement fondamental et secondaire ordinaires, spécialisés, organisés ou subventionnés par la Communauté française.
- ⁸⁸ C'est moi qui souligne.
- ⁸⁹ Arnaud DEHON, Marc DEMEUSE, Céline DEMIERBE, Antoine DEROBERTMASURE, Stéphanie MALAISE, et al., « L'utilisation des manuels scolaires au service de l'enseignement par compétences : approche intégrée d'un outil pédagogique en éveil-initiation scientifique », *Éducation & Formation*, 2010, e-292, p. 69-81, [En ligne] <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00496943/document>.