

UNIVERSITE d'ARTOIS

Centre de Recherche et d'Etudes Histoire et Sociétés
(CREHS-EA 4027)

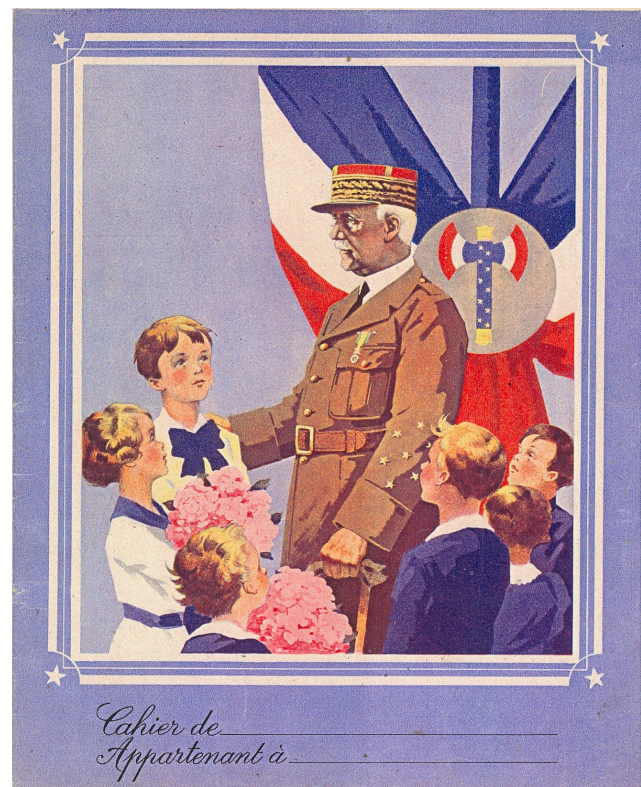
« Écoles dans la guerre, Écoles en guerre »
Structures et acteurs de l'éducation dans les tourmentes
guerrières des XIX^e et XX^e siècles
(1800-1962)

APPEL A CONTRIBUTIONS pour deux journées d'études
Arras, Maison de la recherche

Mercredi 04 avril et vendredi 23 novembre 2012



Carte postale, année 1917 ou 1918
Collection personnelle J.-F. Condette



Protège cahier de l'année 1944
Source : Musée aubois d'histoire de l'éducation

1. Problématique générale

Achevant sa dernière leçon sur « La République » par la France actuelle, le manuel scolaire Gauthier et Deschamps, *Cours moyen d'histoire de France-Certificat d'études*, publié chez Hachette en 1904, invitait les élèves, pour conclure l'année, à réfléchir sur l'enseignement historique reçu à l'école primaire :

« Vous connaissez bien maintenant l'histoire de la France. Et vous pouvez vous rendre compte de ce qu'ont coûté à nos ancêtres, la conquête de la liberté dont nous jouissons aujourd'hui ; la conquête de l'égalité qui n'est autre que la justice ; la conquête de la fraternité, non encore définitive, mais vers laquelle nous nous acheminons [...]. Et maintenant faisons un vœu : le vœu qu'en Europe cessent bientôt les guerres de conquêtes que dictent l'orgueil et l'ambition. Souhaitons que les gouvernements s'entendent et règlent pacifiquement leurs différends. Le vingtième siècle ne verra-t-il pas s'ouvrir l'ère de la fraternité des peuples ? Peut-être ! Car le monde marche vers un degré supérieur de civilisation et, il faudra bien que les hommes finissent par s'unir dans la solidarité, dans la fraternité (p.141) ».

Douces illusions de pédagogues influencés par le positivisme et le scientisme, croyant en un progrès inéluctable de l'Humanité par la promotion de la raison et de la solidarité dont l'instruction généralisée doit accélérer le règne partagé ? Dix ans plus tard, l'Europe devait en effet s'entredéchirer, ruinant cette idée d'un XX^e siècle ouvrant une ère de paix bienheureuse. On sait que le XX^e siècle devait être le siècle de la guerre et de ses horreurs, ayant à vivre deux guerres mondiales qui devaient déboucher sur une dramatique saignée humaine et l'abomination de génocides, de nombreuses guerres de décolonisation mais aussi les conflits liés au partage du monde entre grandes puissances (guerre froide). Face à la violence de la guerre, qui révèle la force de la « bête humaine », face à la « barbarie à visage humain », l'éducation apparaît impuissante, désarmée, elle qui espère contribuer à la formation d'un homme instruit, libre et responsable, doté d'une volonté morale forte et conscient de la nécessaire solidarité avec ses concitoyens et les habitants du monde.

Le fait guerrier, dans toute son ampleur et dans toute la variété de ses composantes, lorsqu'il se déclenche, rencontre sur son chemin les structures éducatives et les acteurs de l'éducation. Dans les pays belligérants, la guerre marque alors de son empreinte les Écoles, par la mobilisation des enseignants et des élèves les plus âgés pour le front. À l'arrière des zones de combat, les autorités tentent, le plus souvent, de maintenir en vie les structures éducatives qui doivent à la fois occuper les enfants, les mobiliser, ainsi que leurs familles, au service de la patrie et de l'effort de guerre. Cette imprégnation guerrière des réalités scolaires, fortes dans les zones proches du front menacées par les combats et marquées par la forte densité des troupes et les destructions, se retrouve également, à des degrés différents, dans le reste du pays. Dans les espaces occupés, lorsqu'ils existent, le sort des structures scolaires, des enseignants et des élèves qui y demeurent peut être variable. L'occupant victorieux est fondé à les ignorer totalement et à leur faire subir le sort commun réservé aux institutions et aux populations des pays occupés. Réquisitions, interdictions multiples menacent l'existence même des Écoles et leur survie devient dès lors un acte qui revêt, pour les acteurs engagés, une forte connotation de résistance patriotique. L'occupant peut vouloir épargner ces structures éducatives voire tenter de les utiliser à son profit comme relais de sa propagande, ce qui pose alors immanquablement le choix de l'attentisme, de la collaboration ou de la résistance à ces volontés « idéologiques » de récupération des structures éducatives. Les périodes de conflit sont susceptibles aussi, par le choc engendré par une défaite, par les ruptures politiques qu'elles occasionnent et qui peuvent déboucher sur des changements de régime, d'être à l'origine du lancement de réformes éducatives plus ou moins radicales. Elles autorisent aussi la possibilité de déboucher sur de terribles « chasses aux sorcières » dans une recherche obsessionnelle de boucs émissaires qui doivent endosser la responsabilité de la

défaite. À l'heure du bilan enfin, quand les canons se taisent, institutions et acteurs de l'éducation, comme les autres membres du corps social, pansent leurs blessures et comptent leurs morts tout en lançant parfois, au nom de la justice, une forte épuration. Lorsque la guerre se projette à l'extérieur du territoire national (guerres napoléoniennes, expéditions militaires extérieures, conflits liés à la colonisation, guerres de décolonisation, etc.), le positionnement des acteurs éducatifs est plus spécifique. Si en tant que membres de la communauté nationale, soumis aux lois en vigueur, ils sont amenés à partir faire la guerre (le contingent en Algérie par exemple), ils se mobilisent aussi souvent pour ou contre le conflit en tant qu'intellectuels défendant un certain nombre de valeurs. Leur guerre peut alors être de verbe et de plume.

Les journées d'études arrageoises se proposent, en s'appuyant sur les nombreux travaux existants sur les guerres des XIX^e et XX^e siècles et sur les plus rares études qui centrent leurs analyses sur les structures éducatives en période de conflit, de contribuer à une meilleure connaissance de la place réservée à l'École lors des conflits et du rôle que celle-ci joue dans ces périodes de guerre, par le lancement de travaux inédits privilégiant les études de cas précises. Le champ chronologique qui, au départ, pouvait couvrir une large période allant du XVI^e siècle à la fin du XX^e siècle, a finalement été réduit afin de permettre une plus grande homogénéité des approches, couvrant les années 1800-1962. Des guerres révolutionnaires continuées dans les guerres napoléoniennes à la fin de la Guerre d'Algérie ou à la crise des fusées à Cuba, le spectre guerrier apparaît déjà particulièrement large à étudier, la guerre franco-prussienne de 1870-1871 et les deux guerres mondiales apparaissant comme les moments clés des possibles contributions, avec les guerres de décolonisation, sans exclure cependant les conflits du premier XIX^e siècle. Deux journées sont programmées mais, si le nombre des contributions reçues le permet, une troisième sera organisée au premier semestre 2013. Il s'agit aussi, sur le plus long terme de préparer le travail pour une manifestation scientifique liée au centenaire du début de la Première Guerre mondiale.

2. Axes de structuration des possibles contributions

Cinq axes sont retenus pour les communications futures qui concerneront les structures et les acteurs de l'éducation en période de conflit. Etablissements et personnels de l'enseignement maternel, primaire, secondaire, technique et professionnel ou supérieur, public ou privé, sont au cœur de l'analyse. Il en va de même des élèves, des étudiants et des administrateurs qui animent ces établissements à tous les niveaux. Les structures plus spécialisées d'éducation ou de rééducation de l'enfance et de la jeunesse, tout comme les écoles qui sont en dehors du champ direct de l'Instruction publique – on peut penser ici aux écoles de musique ou d'art – entrent dans le champ d'études. On évitera les analyses qui en restent à un simple rappel de l'évolution des législations scolaires ou des réformes élaborées en temps de guerre pour se focaliser sur l'application réelle de celles-ci sur le terrain.

► **L'impact de la guerre sur les structures et les acteurs éducatifs au quotidien.** Il s'agit là du premier niveau d'interférence entre structures éducatives et guerre. Les obligations liées à la mobilisation exigent de nombreux départs d'enseignants qui quittent leurs établissements pour rejoindre l'armée alors que des mouvements importants de population (évacuation prévue, exode spontané, etc.) conduisent à modifier la répartition de la population d'un pays ou d'une région. La mesure de ces phénomènes et de leurs répercussions sur l'École mérite d'être plus précisément connue. On sait que, bien souvent, pour reprendre la vie scolaire et universitaire, on fait alors appel plus largement aux femmes, aux retraités ou aux intérimaires. Des structures provisoires permettent d'accueillir les élèves réfugiés et de leur offrir une forme de scolarisation. De même, dans les zones proches des combats, la vie scolaire et universitaire est profondément marquée par les réalités de la guerre : écoles

occupées par les troupes ou transformées en hôpitaux, raids aériens, risques de bombardements font se replier parfois l'activité éducative dans des lieux « improbables ». On pense ici aux caves des grandes maisons de fabrication du champagne dans la région rémoise lors de la Première Guerre mondiale. Plus précisément encore, dans les zones occupées par l'ennemi, réquisitions, interdictions et vexations de toutes sortes marquent la vie éducative qui tente de se maintenir. Il s'agit alors de mieux connaître la vie éducative au quotidien en période de guerre et d'en percevoir son sens profond.

► **Les mobilisations de l'École et de ses acteurs au service de la guerre.** La guerre enclenchée, l'École doit certes d'abord continuer à instruire et à éduquer l'enfance et la jeunesse, « comme si de rien n'était », dans une sorte de pari sur l'avenir. Mais cette enfance et cette jeunesse, Stéphane Audoin Rouzeau l'a bien montré pour la Première Guerre mondiale, devient également un enjeu fort qu'il faut mobiliser¹. Il s'agit à la fois de « faire accepter » le conflit et ses conséquences tragiques sur les familles en le justifiant dans les cours et les activités pédagogiques même de la classe (« la guerre juste »), mais aussi de mobiliser les esprits en vue de la victoire finale. Cette mobilisation revêt aussi souvent une dimension économique forte, les acteurs éducatifs étant appelés à se mettre au service de l'économie de guerre par le lancement d'activités manuelles utiles à la nation alors qu'on leur demande aussi de relayer la mobilisation idéologique au service de buts économiques (les grands emprunts pendant la Première Guerre mondiale). L'étude précise de ces mobilisations, par des études de cas, est en mesure d'apporter beaucoup au chercheur sur ces liaisons entre Éducation et Guerre ou sur la distanciation susceptible d'être maintenue entre les deux, l'enseignant pouvant aussi tenter de faire de sa classe, « un milieu clos » qui protège ses élèves des bruits et de la fureur du dehors.

► **Attentisme, collaboration, résistance des acteurs éducatifs dans la guerre ou face à la guerre.** Face à la guerre et à ses impératifs, l'Union sacrée s'affiche souvent, mais des voix discordantes peuvent aussi s'élever dont celles des enseignants et des étudiants. Le « consentement à la guerre » ne va pas de soi et des formes de rejet ou de refus de la mobilisation où des modalités pratiques du combat imposé peuvent apparaître (on peut penser ici aux mutineries de 1917, aux grèves à l'arrière lors du même conflit mondial ou, plus près de nous, aux mouvements de mécontentement qui se produisirent pour refuser de partir faire la guerre en Algérie, mouvements dans lesquels des étudiants étaient souvent fortement impliqués). Face à l'occupation du territoire par une force étrangère ennemie, face aux volontés réformatrices d'un régime né de la défaite et qui tente d'imposer son autorité, les acteurs éducatifs dans leur grande diversité, comme l'ensemble des habitants, sont amenés à se positionner personnellement. Leur identité professionnelle, qui les fait se distinguer comme des êtres de culture, fortement instruits et donc aptes à comprendre le monde et les enjeux du temps présent, les transforme d'ailleurs, assez souvent, en conseillers ou en exemples pour l'opinion. Entre attentisme prudent, choix de la collaboration avec l'ennemi victorieux ou le régime nouveau installé, et résistance, les attitudes sont diverses et souvent très évolutives. Il s'agit alors de tenter de voir si le monde éducatif offre, à ce niveau, sur ces thématiques déjà fortement parcourues, des spécificités marquées.

► **Les velleités de réformes scolaires ou de mise au pas des personnels et des élèves en période de guerre et leurs impacts.** Lorsque la guerre entraîne la chute des dirigeants anciens et l'installation d'un nouveau régime (on pense bien évidemment ici aux années 1870-1871 ou au Régime de Vichy né du « trauma » de 1940), la tentation est forte de vouloir imposer une rupture, tout du moins théoriquement proclamée, dans la politique

¹ Stéphane AUDOIN-ROUZEAU, *La guerre des enfants*, Paris, Armand Colin, 1993, 188 p.

éducative nationale. Dans le même temps, se met souvent en œuvre, avec constance, un processus de désignation de coupables proclamés de la défaite qui touche souvent le monde éducatif chargé de la formation des esprits et des cœurs. Une redoutable épuration peut alors s'enclencher qui a des répercussions fortes sur l'École. Les velléités de réforme des structures éducatives, des programmes ou des examens, en période de guerre, sont alors confrontées à de multiples difficultés tout en occasionnant d'intenses débats, posant également de terribles cas de conscience qui rejoignent l'axe antérieur, puisqu'il s'agit de savoir si l'on se lance dans cette réforme, si on la freine de tout son poids ou si on la sabote par volonté de résistance. L'application pratique de ces volontés réformatrices lancées en période de guerre rencontre inévitablement les « priorités de l'heure » et ne débouchent que rarement sur des modifications profondes et durables des structures et des contenus véhiculés par l'École.

► **Bilan et « impossible retour à la normale ».** La fin des combats ouvre une nouvelle période assurément mais le poids du passé proche est longtemps obsédant. Outre les destructions matérielles qui sont désormais évaluables plus sereinement, c'est le bilan humain qui hante les esprits et les cœurs. Combien de cadres administratifs, d'enseignants et d'élèves ou d'étudiants sont morts au champ d'horreur et combien sont meurtris à jamais dans leur chair ? Comment, dès lors, agir pour la réintégration dans les structures éducatives des anciens combattants et des civils marqués par la guerre ? La « démobilisation des esprits » est aussi un travail de longue haleine qui peut poser de multiples cas de conscience et attiser les haines sinon les rancœurs. La question des épurations est alors d'actualité pour punir « les coupables » en ces périodes marquées par les querelles intestines. Épuration sommaire, épuration légale radicale ou modérée, épuration différée ou ratée sont à l'ordre du jour au sein du monde éducatif aussi. Au cœur de « l'année terrible » 1870-1871, un certain nombre d'enseignants du département de la Seine et de Paris, s'engagent, on le sait, en faveur de la Commune. Une fois la défaite consommée et la Commune écrasée par l'armée versaillaise, une forte repression s'abat sur ces enseignants. Plus loin, au cœur du XX^e siècle, l'épuration de l'Éducation nationale est rapidement à l'ordre du jour dès la libération du territoire national commencée en juin 1944. Ici encore, les études de cas peuvent apporter beaucoup aux historiens sur la connaissance précise de ces phénomènes.

3. Modalités de proposition d'une contribution

Les propositions de communication doivent nous parvenir **avant le 10 novembre 2011** et seront examinées par les membres de l'axe 4 du laboratoire CREHS pour une réponse aux auteurs avant le 1^{er} décembre 2011. Elles doivent comporter, outre quelques lignes de présentation du contributeur (nom, prénom, laboratoire, statut), une présentation synthétique de quinze à vingt lignes qui précise la problématique de la contribution ainsi que ses sources principales. Le tout est à envoyer à Jean-François CONDETTE à l'une des trois adresses suivantes : jeanfrancois.condette@wanadoo.fr ou Jfrancois.condette@univ-artois.fr

Jean-François CONDETTE, professeur en histoire contemporaine, Université d'Artois, Faculté d'histoire-géographie, 9 rue du Temple – BP 10665 – 62030 Arras-CEDEX -France

L'organisation des journées obéira d'abord à une logique scientifique de cohérence. Il ne sera tenu compte que dans un second temps des souhaits des intervenants quant au positionnement sur l'une des deux journées, même si vous pouvez déjà émettre un souhait.

Pour l'équipe 4 du CREHS
25 septembre 2011
Jf Condette